

ВЕСТНИК КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Журнал теоретических и прикладных исследований
Издается с 1999 г.

2015 № 2 (62) Т. 3

Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Волчек В. А. – д-р ист. наук, проф., ректор КемГУ (Кемерово, Россия) – председатель совета.
Аникин А. Е. – д-р филол. наук, чл.-корр. РАН, Институт филологии РАН (Новосибирск, Россия).
Бабиц М. – д-р юр. наук, проф. Бания-Лукского университета (Бания Лука, Респ. Сербская, Босния и Герцеговина).
Дружинин В. Г. – д-р биол. наук, проф., проректор по научной работе КемГУ (Кемерово, Россия).
Захаров Ю. А. – д-р хим. наук, проф., чл.-корр. РАН, зав. кафедрой химии твердого тела КемГУ (Кемерово, Россия).
Конторович А. Э. – д-р геол.-минерал. наук, академик РАН, председатель Президиума Кемеровского научного центра СО РАН (Новосибирск, Россия).
Кремер Р. – д-р, проф. Потсдамского университета, главный редактор журнала «Welttrends» (Потсдам, Германия).
Лаврик О. И. – д-р хим. наук, чл.-корр. РАН, Институт химической биологии и фундаментальной медицины СО РАН (Новосибирск, Россия).
Милошевич Х. д-р техн. наук, проф. факультета математических наук и информационных технологий Сербского университета (Косовска Митровица, Сербия).
Молодин В. И. – д-р истор. наук, академик РАН, Институт археологии и этнографии СО РАН (Новосибирск, Россия).
Пихица П. В. – Ph. D., с.н.с. Сеульского национального университета (Сеул, Южная Корея).
Суслов В. И. – д-р экон. наук, чл.-корр. РАН, Институт экономики и организации промышленного производства СО РАН (Новосибирск, Россия).
Чистякова С. Н. – д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, академик-секретарь РАО (г. Москва, Россия).
Шокин Ю. И. – д-р физ.-мат. наук, академик РАН, Институт вычислительных технологий СО РАН (Новосибирск, Россия).
Юревич А. В. – д-р психол. наук, чл.-корр. РАН, Институт психологии РАН (Москва, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Дружинин В. Г. – д-р биол. наук, проф., гл. редактор, КемГУ (Кемерово, Россия).
Невзоров Б. П. – д-р пед. наук, проф., отв. редактор, КемГУ (Кемерово, Россия).
Митько Н. В. – зам. директора науч. библиотеки, отв. редактор, КемГУ (Кемерово, Россия).
Араева Л. А. – д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Бибилло В. Н. – д-р юрид. наук, проф., БГУ (Минск, Беларусь).
Бобров В. В. – д-р ист. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Гаврилов С. О. – д-р ист. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Гудов А. М. – д-р физ.-мат. наук, доц., КемГУ (Кемерово, Россия).
Данилов Н. Н. – д-р физ.-мат. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Желтов В. В. – д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Зильбер Б. И. – д-р физ.-мат. наук, проф., Институт Математики Оксфордского Университета (Оксфорд, Великобритания).
Исмаилов З. Р. – д-р хим. наук, проф., чл.-корр. РАН, ИУХМ СО РАН (Кемерово, Россия).
Казин Э. М. – д-р биол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Касаткина Н. Э. – д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Ключко В. Е. – д-р психол. наук, проф., НИ ТГУ (Томск, Россия).
Лушников Г. И. – д-р филол. наук, проф., КГУ (Ялта, Россия).
Мороз А. А. – д-р хим. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Овчинников В. А. – д-р ист. наук, проф., КРИПО (Кемерово, Россия).
Поплавной А. С. – д-р физ.-мат. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Проскурин С. Г. – д-р филол. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).
Серый А. В. – д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Тюпа В. И. – д-р филол. наук, проф., РГГУ (Москва, Россия).
Черненко Т. Г. – д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Шабашев В. А. – д-р экон. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Шадрин А. В. – д-р техн. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Щенников В. П. – д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Яницкий М. С. – д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

BULLETIN OF KEMEROVO STATE UNIVERSITY

Journal of theoretical and applied research
Founded in 1999

2015 № 2 (62) Vol. 3

The Bulletin is included into the "List of leading peer-reviewed journals and issues" which should publish main research results of Doctor's and Candidate's theses by the Higher Attestation Commission

FOUNDER:

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Kemerovo State University

EDITORIAL ADVISORY BOARD:

V. A. Volchek – Dr. of History, Prof., Rector of Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Chair.
A. E. Anikin – Dr. of Philology, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Institute of Philology of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).
M. Babic – Dr. of Law, Prof. at Banja Luka University (Banja Luka, Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina).
V. G. Druzhinin – Dr. of Biology, Vice-Rector for Science of Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Yu. A. Zakharov – Dr. of Chemistry, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Department of Chemistry of Solids of Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Al. E. Kontorovich – Dr. of Geography and Mineralogy, Academician of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the Presidium of Kemerovo Scientific Centre of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Kemerovo, Russia).
R. Kraemer – Dr., Prof. at Potsdam University, Editor-In-Chief of WeltTrends Journal (Potsdam, Germany).
O. I. Lavrik – Dr. of Chemistry, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Institute of Chemical Biology and Fundamental Medicine of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).
H. Milosevic – Dr of Technical Science, Prof. at the Faculty of Mathematical Science and Information Technology, Serbian University (Kosovska Mitrovica, Serbia).
V. I. Molodin – Dr. of History, Institute of Archeology and Ethnography of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).
P. V. Pikhitsa – Ph.D., senior researcher at Seoul National University (Seoul, South Korea).
V. I. Suslov – Dr. of Economics, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Institute of Economics and Industrial Engineering of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).
S. N. Chistyakova – Dr. of Pedagogic, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academic Secretary of the RAE (Moscow, Russia).
Yu. I. Shokin – Dr. of Physics and Mathematics, Academician of the Russian Academy of Sciences, Institute of Computational Technologies of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia).
A. V. Yurevich – Dr. of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology of the RAS (Moscow, Russia).

EDITORIAL BOARD:

V. G. Druzhinin – Dr. of Biology, Prof., Editor-in-Chief – Chair, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
B. P. Nevzorov – Dr. of Pedagogic, Prof., Executive Editor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
N. V. Mitko – Deputy Director of Scientific Library, Executive Editor Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
L. A. Araeva – Dr. of Philology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. N. Bibilo – Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).
V. V. Bobrov – Dr. of History, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
S. O. Gavrilov – Dr. of History, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
M. Gudov – Dr. of Physics and Mathematics, Associate Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
N. N. Danilov – Dr. of Physics and Mathematics, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. V. Zheltov – Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
B. I. Zilber – Dr. of Physics and Mathematics, Prof. of Mathematical Logic, Mathematical Institute, University of Oxford (Oxford, England).
Z. R. Ismagilov – Dr. of Chemistry, Prof., Institute of Coal Chemistry and Materials Chemistry at the Siberian Branch of RAS (Kemerovo, Russia).
E. M. Kazin – Dr. of Biology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
N. E. Kasatkina – Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. E. Klochko – Dr. of Psychology, Prof., National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia).
G. I. Lushnikova – Dr. of Philology, Prof., Crimean University for the Humanities (Yalta, Russia).
A. A. Moroz – Dr. of Chemistry, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. A. Ovchinnikov – Dr. of History, Prof., Kuzbass Regional Institute for Professional Education Development (Kemerovo, Russia).
A. S. Poplavnoy – Dr. of Physics and Mathematics, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
S. T. Proskurin – Dr. of Philology, Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).
A. V. Seriy – Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. I. Tyupa – Dr. of Philology, Prof., Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia).
T. G. Chernenko – Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. A. Shabashev – Dr. of Economics, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
A. V. Shadrin – Dr. of Technical Science, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
V. P. Shchennikov – Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
M. S. Yanitskiy – Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Журнал издается по решению редакционно-издательского совета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет».

Выходит 1 раз в квартал

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации: ПИ ФС77-40023 от 04.06.2010 г.

Адрес редакции:
650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6, к. 2125.
Тел.: (3842) 58-13-01
Факс: (3842)58-44-03
E-mail: vestnik@kemsu.ru
Адрес сайта:
<http://vestnik.kemsu.ru>

Адрес учредителя:
650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6.
Тел.: 8(3842) 58-28-39
Факс: 8(3842)58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Подписной индекс:
Объединенный каталог «Пресса России» – 42150

Журнал представлен в открытом доступе на сайте Российской универсальной научной электронной библиотеки и включен в реферативную базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).
<http://elibrary.ru>

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Printed by the decision of Scientific Editorial Publishing Council of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Kemerovo State University

Issued once a quarter

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)

Certificate of registration: ПИ ФС77-40023 of 04.06.2010

Editorial Office Address:
650043, Kemerovo, 6 Krasnaya St., room 2125.
Tel.: 8 (3842) 58-13-01
Fax: 8 (3842) 58-44-03
E-mail: vestnik@kemsu.ru
Web-site:
<http://vestnik.kemsu.ru>

Founder Address:
650043, Kemerovo, 6 Krasnaya St.
Tel.: (3842) 58-28-39
Fax: (3842)58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Subscription indices:
42150 – in the United catalogue "The Press of Russia"

Free access to the Journal is provided at the website of the Russian Universal Scientific Electronic Library. The Journal is included into the database of the "Russian Science Citation Index" <http://elibrary.ru>.

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher.

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

- 7 **Белоус И. О.** Применение проектной методики как фактор повышения эффективности обучения студентов иностранному языку в неязыковых вузах
- 11 **Боброва Н. А., Солодова Г. Г.** Содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума для профессионального самоопределения студентов вуза
- 19 **Вейс О. Ю., Соколова Н. С.** Использование культурно-обусловленного подхода в обучении грамматике английского языка студентов языковых факультетов
- 23 **Воног В. В., Батурина Н. В., Жавнер Т. В.** Тестирование в формате «задание с множественным выбором» для студентов инженерных направлений бакалавриата как форма контроля обученности английскому языку
- 27 **Воног В. В., Прохорова О. А.** Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования
- 31 **Гринвальд О. Н.** Информационные технологии в процессе преподавания иностранных языков в вузе
- 34 **Гунышова Г. А.** Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка
- 38 **Дочкин С. А., Мичурина Е. С., Тупикина Г. Г.** E-learning в вузовском обучении: особенности и сложность реализации
- 43 **Ерёмин В. В.** Роль стереотипов в межкультурных конфликтах
- 46 **Жавнер Т. В., Тахавеева Ю. В.** Информатизация обучения иностранному языку с развитием межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата инженерных специальностей
- 52 **Калюжная Т. В., Скоробогатова Е. В., Власова А. В.** Деловая игра как способ реализации компетентного подхода при изучении иностранного языка в вузе
- 55 **Карташова В. Н., Андреев Т. Н.** Методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка
- 58 **Катуржевская О. В.** Оценка качества сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза
- 63 **Козырева О. А.** Специфика создания педагогических условий включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу

PEDAGOGICS

- 7 **I. O. Belous.** Use of project method as a factor of increasing the efficiency of teaching a foreign language to students of non-linguistic higher education institutions
- 11 **N. A. Bobrova, G. G. Solodova.** The syllabus of pedagogical subjects as the reflection of multicultural educational process in the changing society for professional self-identification of university students
- 19 **O. Yu. Veis, N. S. Sokolova.** Application of culturally-based approach to teaching English grammar to students of linguistic faculties
- 23 **V. V. Vonog, N. V. Baturina, T. V. Zhavner.** Multiple-choice testing used for Bachelor's Degree students of engineering majors of a as means of control in English language classes
- 27 **V. Vonog, O. Prokhorova.** The use of LMS Moodle in teaching a foreign language to post-graduate students in the context of blended and distance learning
- 31 **O. N. Greenwald.** Information technologies in higher school foreign language teaching
- 34 **G. A. Gunyashova.** Use of video materials in teaching listening in foreign language classes
- 38 **S. A. Dochkin, E. S. Michurina, G. G. Tupikina.** E-learning in high school training: features and complexity of implementation
- 43 **V. V. Eremin.** The role of stereotypes in intercultural conflicts
- 46 **T. V. Zhavner, Yu. V. Tahaveeva.** Informatization of teaching foreign languages with the improvement of cross-cultural professional communicative competence of Bachelor's Degree students of engineering majors
- 52 **T. V. Kalyuzhnaya, E. V. Skorobogatova, A. V. Vlasova.** Business role-play as a means of competence approach implementation in teaching the English language at higher education institutions
- 55 **V. N. Kartashova, T. N. Andreenko.** Methods of formation of professional lexical competence of future foreign language teacher
- 58 **O. V. Katurzhevskaya.** Quality assessment of university graduates' professional competence formation
- 63 **O. A. Kozyreva.** Specifics of creating pedagogical conditions for inclusion of future teachers in research activities

- 67 **Коноплянский Д. А.** Проблема формирования конкурентоспособности студентов архитектурно-строительного вуза
- 71 **Константинова Н. А.** Дидактический потенциал средств музыкальной наглядности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции
- 75 **Константинова Н. А.** Лингвокультурный проект как мотивационная составляющая при изучении иностранного языка
- 79 **Костюченко Т. Я.** Возможные пути реализации личностно ориентированной парадигмы образования
- 83 **Митякина О. В., Борисенко Е. Н.** Формирование готовности выпускника вуза к конкуренции на рынке труда на этапе трудоустройства
- 88 **Никитина Т. В.** Компетентностный подход как методологическая основа высшего образования
- 93 **Орбодоева Л. М.** К вопросам формирования профессиональной метакомпетенции в процессе лингвистической подготовки в вузе
- 97 **Павлова В. С.** Инновационный потенциал проектной технологии в системе профессиональной подготовки бакалавров
- 101 **Соколова Н. С.** Возможности реализации принципов обучения письменной речи студентов языкового факультета в свете межкультурного подхода
- 104 **Солодова Г. Г., Галаганова Л. Е., Епанченцева Г. А.** Становление профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума

ФИЛОЛОГИЯ

- 112 **Айдарбекова А. С.** Витальные признаки в структурах русского концепта «душа» и казахского концепта «жан»
- 116 **Арипова Д. А.** Генерационный и квалификационный признаки категории *understanding*
- 120 **Ачаева М. С.** Параметрические прилагательные *широкий/узкий* в русском и английском языках: семантический аспект
- 123 **Барбо А.** Межкультурная коммуникация: трудности в понимании, несмотря на владение языком
- 127 **Белова Н. А.** Способы перевода плеоназмов в различных функциональных стилях
- 132 **Белова Т. М.** Комиксы как средство выражения этнокультурных стереотипов
- 137 **Биякова С. В., Ковалева Е. К.** Роль семантических синонимов в вербализации концепта «Troubleshooting» в дискурсе информационно-технических блогов
- 141 **Богатова Ю. А., Булаева Н. Е.** О роли экспрессивных синтаксических средств в создании ритмического рисунка художественного текста (на материале произведений англоязычной научной фантастики)

- 67 **D. A. Konoplyansky.** The problem of forming the labour market competitiveness of the students of universities of Architecture and Building
- 71 **N. A. Konstantinova.** Didactic potential of musical visual aids in forming foreign language communicative competence
- 75 **N. A. Konstantinova.** Linguistic-cultural project as the motivational part in the study of foreign languages
- 79 **T. Ya. Kostyuchenko.** Feasible ways of implementation of the personality-oriented educational paradigm
- 83 **O. V. Mityakina, E. N. Borisenko.** Development of higher educational institution graduates' readiness for the labour market competition at the employment stage
- 88 **T. V. Nikitina.** Competence approach as a methodological basis of higher education
- 93 **L. M. Orbodoeva.** Developing professional meta-competence in foreign language teaching
- 97 **V. S. Pavlova.** Innovative potential of design technology in the system of vocational training of Bachelors
- 101 **N. S. Sokolova.** Application of intercultural approach to teaching writing to students of linguistic faculties
- 104 **G. G. Solodova, L. E. Galaganova, G. A. Epanchentseva.** Performing professional self-determination of students in the pedagogical culture of the changing society

PHILOLOGY

- 112 **A. S. Aydarbekova.** Vital signs in the structures of the russian concept "душа" and the kazakh concept "жан"
- 116 **D. A. Aripova.** Generation and qualification features of the category *Understanding*
- 120 **M. S. Achaeva.** Parametrical adjectives *wide / narrow* in russian and english: the semantic aspect
- 123 **A. Barbaux.** Communication interculturelle: Les obstacles à la compréhension orale malgré la connaissance d'une langue commune
- 127 **N. A. Belova.** Translation strategies of the contexts containing pleonasm in different functional styles
- 132 **T. M. Belova.** Comics as means of expressing ethnocultural stereotypes
- 137 **S. V. Biyakova, E. K. Kovaleva.** Semantic synonyms role in «Troubleshooting» concept representation in virtual Information Technology blogs discourse
- 141 **Yu. A. Bogatova, N. E. Bulaeva.** The role of expressive syntactic means in creation of the rhythmic pattern of a fiction work (on the basis of science fiction works in the English language)

- 145 **Вдовина А. С., Фомин А. Г.** Особенности реализации гендерного компонента в художественном переводе (на материале переводов сказок О. Уайлда)
- 149 **Желудкова Е. Г.** Образы русских женщин в современной французской литературе
- 153 **Игнатова И. В.** Особенности актуализации концепта "power" в речи президента США Б. Обамы на саммите ЕС-США (Брюссель, 26 марта 2014 г.)
- 157 **Ильина Я. А.** Средства отражения темпоральной семантики «настоящего» времени в зеркале английской фразеологии
- 161 **Калинин С. С.** Образ-символ мирового древа в древнеисландской лингвокультуре: опыт лингвогенетического анализа
- 165 **Керимов Р. Д., Федянина Л. И.** Лингвокогнитивные подходы к изучению социальной коммуникации: методический и методологический аспекты
- 170 **Кушнерук С. Л.** Дискурсивный мир как проективная макрореальность в британской коммерческой рекламе: когнитивно-семантический анализ
- 175 **Латышева С. В., Щурик Н. В.** Интеллект-карта как метод обучения письменному переводу специализированных текстов: от анализа к синтезу
- 179 **Маринова Е. Д.** Земная история и ее отражение в эсхатологическом мифе
- 182 **Мершиев Р. В.** Когнитивный подход к изучению горных терминов – английских глаголов с послелогом
- 186 **Мэр С.** Французские обращения в романе Льва Толстого «Война и мир»
- 190 **Рабкина Н. В.** Медиасобытие в интернет-хронотопе: В. В. Путин и «Кольцо рыбака»
- 194 **Ресенчук А. А., Рябова М. Ю.** Соболезнование как форма экспрессивного речевого акта
- 198 **Сарамотина Л. Х.** Представления рядовых носителей русского языка о Паблик Рилейшнз
- 202 **Скорнякова Р. М.** Гендерный аспект объявлений о трудоустройстве
- 205 **Чиммери В.** Диалог между античностью и современностью: «Альцест» Джованни Рабони
- 208 **Шабалина А. Н.** Сопоставительный анализ комплексных лингвокультурем «bake» и «печь»
- 212 **Яковлева Е. А.** Интеграция китайских пословиц и поговорок в американское лингвокультурное пространство
- 217 Правила для авторов журнала
- 219 Подписка на «Вестник КемГУ»
- 145 **A. S. Vdovina, A. G. Fomin.** Gender aspects in literary translation (as exemplified in O. Wilde's tales translation)
- 149 **E. G. Zheludkova.** Russian women's image in the modern French literature
- 153 **I. V. Ignatova.** Verbal representation of the concept of power in President B. Obama's speech at the EU-USA summit (Brussels, March 26, 2014)
- 157 **Y. A. Ilyina.** The Present Tense temporal semantics reflection in English phraseology
- 161 **S. S. Kalinin.** The shaped token of the World Tree in the Old Norse linguoculture: attempt of linguistic and genetic analysis
- 165 **R. D. Kerimov, L. I. Fedyanina.** Linguistic cognitive approaches to the study of social communication: methodical and methodological aspects
- 170 **S. L. Kushneruk.** Discourse world as projective macroreality in british advertising: cognitive-semantic analysis
- 175 **S. V. Latysheva, N. V. Shchurik.** Mind-mapping as a methodology for training written translation of specialized texts: from analysis to synthesis
- 179 **E. D. Marinova.** Human history and its representation in the eschatological myths
- 182 **R. V. Mershiyev.** Cognitive approach to the study of mining terms - english verbs with a postposition
- 186 **S. Maire.** French appellations in the novel *War and Peace* by Lev Tolstoy
- 190 **N. V. Rabkina.** Media event in the chronotope of the internet: V. Putin and the fisherman's ring
- 194 **A. A. Resenchuk, M. U. Riabova.** Condolence as a form of expressive speech act
- 198 **L. Ch. Saramotina.** Representation of Public Relations in the ordinary consciousness of Russian speakers
- 202 **R. M. Skornyakova.** Gender aspects of job advertisements
- 205 **V. Cimmieri.** Far dialogare l'antico e il moderno: l'*Alcesti* di Giovanni Raboni
- 208 **A. N. Shabalina.** Comparative analysis of complex linguocultural notions "bake" and "печь"
- 212 **E. A. Yakovleva.** Chinese proverbs integration into American linguoculture
- 217 Information and instructions for authors
- 219 Subscribe to Bulletin of KemSU

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.881

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

И. О. Белоус

**USE OF PROJECT METHOD AS A FACTOR OF INCREASING
THE EFFICIENCY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

I. O. Belous

Статья посвящена эффективности использования проектной методики в процессе преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Рассматриваются требования к применению метода проектов и характеристики проектов, определяющие успешность и эффективность применения проектной методики. Проектная методика, давно доказавшая свою эффективность, не теряет актуальности и популярности и по сей день, поскольку данная методика способствует формированию коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку, позволяет эффективно и успешно реализовывать программу дисциплины и достигать поставленных целей и задач, а также способствует реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования, повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка и развивает познавательный интерес.

The paper is devoted to the efficiency of using project method while teaching a foreign language in non-linguistic higher education institutions. The author examines the requirements to the application of project method and a project's characteristics which determine the success and efficiency of project method use. Having proved its efficiency long time ago, project method is still very topical and popular nowadays, as this method contributes to forming of communicative competence as the main language learning aim, allows of effective and successful fulfillment of the subject programme and achievement of the set objectives and goals, as well as it contributes to realizing of competence approach in the system of higher professional education, increases students' motivation to foreign languages learning, and develops cognitive interest.

Ключевые слова: проектная методика, проект, компетенции студентов, мотивация, эффективность обучения, высшее профессиональное образование.

Keywords: project method, project, competences of students, motivation, efficiency of teaching, higher professional education.

В процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах преподаватели иностранного языка часто сталкиваются с множеством трудностей. Наиболее значительными мы считаем низкую мотивацию студентов к изучению иностранного языка, а также недостаточно высокий уровень знаний студентов по данной дисциплине. Несмотря на мировую глобализацию, рост международных контактов в различных сферах и вытекающую отсюда необходимость владения хотя бы одним иностранным языком как средством повседневного и делового общения и получения нужной информации из зарубежных источников, мотивация студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка не всегда является высокой. Есть ряд студентов, которые считают, что иностранный язык – не нужная, лишняя для них дисциплина. Подобный низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка связан, конечно, не только, а, может, и не столько с непониманием значимости данного предмета для дальнейшей жизни и карьерного роста, сколько с теми трудностями, которые возникают при его изучении, и, возможно, с

прошлым негативным опытом. Многие студенты отмечают, что им тяжело давалось изучение иностранного языка во время учебы в школе, и, соответственно, становясь студентами, они переносят свое негативное отношение к иностранному языку на занятия по данной дисциплине в вузе.

Всё это не позволяет в полном объёме и эффективно реализовывать программу курса дисциплины «Иностранный язык» и формировать те компетенции, которые предусмотрены Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по тому или иному направлению подготовки или специальности.

Поэтому преподаватель иностранного языка вынужден искать различные пути решения данных проблем, а именно: подбирать такие методы обучения, которые позволят ему сформировать необходимые компетенции студентов, успешно реализовать поставленные цели и задачи дисциплины, а также создать для студентов ситуацию успеха на уроке, когда они, несмотря на свой уровень знаний и способностей, будут эффективно приобретать знания, развивать

свои речевые умения во всех видах речевой деятельности, чувствуя себя психологически комфортно и испытывая чувство удовлетворения от изучения иностранного языка. Это, несомненно, на наш взгляд, будет способствовать повышению учебной мотивации студентов.

Вслед за И. А. Зимней под мотивацией мы понимаем совокупность самых различных побудителей (потребностей, мотивов, желаний, интересов и т. д.), которые определяют, стимулируют, побуждают человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность [1]. Конечно, как и мотивация в целом, учебная мотивация тоже характеризуется многоплановостью, множественностью мотивов, среди которых можно выделить внешние, социальные мотивы (престижность, самоутверждение, долг, необходимость и другие). Но, как отмечает И. А. Зимняя, учебная мотивация основывается, прежде всего, на внутреннем мотиве – познавательной потребности, осознаваемой человеком как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний [1].

Одной из таких методик обучения, которые повышают учебную мотивацию и эффективность и результативность обучения, можно считать проектную методику (или метод проектов), появившуюся, как известно, ещё в начале XX века как часть прагматической педагогики Джона Дьюи. Как утверждает Е. С. Полат, метод проектов возник, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые даст ему школа, а уметь применять их на практике. Именно поэтому американские педагоги Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик и другие обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной общей проблемы. Ее решение требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Проблема, как правило, была чисто прагматичной. Ее решение позволяло реально увидеть результаты. Все, что ребенок познает теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, касающихся его жизни. Он должен знать, где и как он сможет применить свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем [4]. Нельзя не согласиться с утверждением, что основное требование к образованию – это научить учиться, научить быть готовым к условиям быстро меняющегося мира [2].

Несомненно, проектная методика уже давно доказала свою эффективность и не теряет актуальности и популярности и по сей день, являясь неотъемлемой частью учебного материала различных УМК по иностранному языку. На современном этапе, как отмечают исследователи (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина), суть проектной методики остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, преду-

сматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике; соединение академических знаний с прагматическими и соблюдение соответствующего баланса на каждом этапе обучения [5].

Проектная методика может быть отнесена к продуктивным, или проблемным, методам обучения по характеру взаимодействия между преподавателем и студентами. В отличие от репродуктивных методов, подразумевающих воспроизведение и повторение по данному преподавателем образцу, продуктивные методы учат мыслить и действовать самостоятельно, развивают творческие способности студентов, поскольку не дают готовых образцов выполнения того или иного задания, а ставят определенную проблему, требующую решения. Как отмечают исследователи, главная задача преподавателя – обеспечить максимальную мыслительную активность студента или школьника на всех этапах урока, в том числе и на этапе ознакомления [2].

Результатом деятельности студентов в рамках проектной методики является проект, обладающий определенными характеристиками с точки зрения того, каким он должен быть. Данные характеристики определяют успешность и эффективность применения проектной методики.

Во-первых, проект – это прообраз какого-либо объекта реальности (памятка, рекламный постер, чертеж, изображение и т. д.). Исходя из этого, проект должен иметь какую-то практическую значимость, чтобы его можно было как-то использовать в реальной жизни. Например, при изучении темы «Транспорт. Виды транспорта» (направления подготовки «Агроинженерия» и «Природообустройство и водопользование», специальности «Наземные транспортно-технологические системы» и «Механизация сельского хозяйства») можно предложить студентам разработать проект на тему «Автомобиль (или транспорт) будущего» или «Идеальная транспортная система города» в виде чертежа, изображения, схемы, сопровождая проект своим комментарием. Работая над темой «Кормление сельскохозяйственных животных» (направления подготовки «Зоотехния» и «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»), студенты могут создавать проекты на тему «Как правильно кормить сельскохозяйственных животных, чтобы предотвратить заболевания и сохранить здоровье», «Как правильно кормить сельскохозяйственных животных, чтобы повысить их продуктивность» или «Правильный рацион питания для молодняка (или жвачных животных, или нежвачных животных)». Данные проекты выполняются в форме памятки для зоотехника. Темы «Охрана окружающей среды», «Природные ресурсы и их рациональное использование», «Экология и транспорт», «Экология и сельскохозяйственное производство» (направления подготовки «Агроинженерия» и «Природообустройство и водопользование», специальности «Наземные транспортно-технологические системы» и «Механизация сельского хозяйства») предпола-

гают работу над такими проектами, как «Меры по охране природы», «Как предотвратить загрязнение воздуха, воды или почвы», «Как очистить воздух в большом городе», которые могут быть выполнены в виде листовок, рекомендаций для специалистов, брошюр с советами.

Во-вторых, проект должен быть личностно-ориентированным. Важность личностно-ориентированного подхода в обучении подчеркивается многими исследователями. Личностно-ориентированное обучение предусматривает, по сути, дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития учащихся, с учетом уровня их подготовки по данной дисциплине, их способностей и задатков [5]. И. А. Зимняя отмечает, что вся организация обучения должна строиться на основе данного подхода: организация учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений и т. д. должны преломляться через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это осуществляется как через содержание и форму (то есть задание) самих учебно-речевых задач, так и через соответствующий характер общения учителя с учеником, всей группой или классом [1]. Задания должны стимулировать личностную, интеллектуальную, речевую активность студентов. Тема проекта должна быть актуальной, студент должен быть заинтересован в решении проблемы проекта.

Также следует отметить, что проект – это, по большей части, самостоятельная работа студентов. Ведущая роль отводится студенту, а преподаватель выступает лишь в роли консультанта и помощника.

В-третьих, проект, как правило, требует интеграции знаний, умений и навыков студентов из различных областей. Тематика проектов предполагает обращение студентов к знаниям из дисциплин профессионального цикла учебного плана их специальности или направления подготовки. Довольно часто в процессе работы над проектом студенты обогащают свои знания в сфере своей специальности, что тоже повышает их мотивацию к изучению иностранного языка, поскольку они сами осознают, что это способствует их профессиональному росту. Таким образом, проектная методика способствует реализации межпредметных связей в системе обучения.

В-четвертых, проект – это творческая работа студентов. Они не должны быть ограничены какими-то рамками, кроме темы и проблемы проекта. Они сами могут выбирать источники информации, форму презентации проекта, наполнять свой проект идеями, которые априори должны считаться верными. Сама тематика проекта может поощрять студента мыслить нестандартно. Например, при разработке проекта «Идеальная ферма» (направления подготовки «Зоотехния», «Агрономия» и «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции») студенты не ограничены в полете своей фантазии, они могут предлагать любые идеи, ставить перед собой любые вопросы и отвечать на них так, как они счита-

ют правильным: Какие животные должны жить на идеальной ферме? Для кого ферма должна быть идеальным местом? Возможно ли и нужно ли полностью заменить труд фермера машинами, чтобы это было местом отдыха, а не тяжелейшего труда?

Исследователи, применяющие проектную методику на практике, выделяют такие преимущества проектов, как: использование языка в ситуациях реального общения; интеграция всех четырех видов речевой деятельности – чтения, аудирования, говорения и письма; аутентичность материалов; повышение активности учащихся в процессе изучения языка, возможность развивать у них навыки самоконтроля и самооценки; создание внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка; наглядное представление результата работы над проектом; совместная работа учащихся в группах, интенсивное межличностное общение; привлечение предыдущего опыта и знаний учащихся [3].

По словам Е. С. Полат, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, чтобы акцентировать внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей [4].

Таким образом, если проект, выполняемый студентами, обладает вышеперечисленными характеристиками, то можно утверждать, что применение проектной методики будет способствовать, во-первых, формированию коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку, во-вторых, формированию тех компетенций, которые предусмотрены Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по тому или иному направлению подготовки или специальности, в-третьих, повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Если проанализировать те компетенции, которые прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлениям подготовки и специальностям, реализуемым в Кемеровском государственном сельскохозяйственном институте, то можно отметить, что формирование такой компетенции, как «студент владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения», вообще невозможно без применения каких-либо проблемных методов обучения. Одним из основных требований к применению проектной методики является, как отмечает Е. С. Полат, использование исследовательских методов на разных этапах работы над проектом: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных

результатов, анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола", "творческих отчетов", защиты проекта и т. п.) [4]. В процессе работы над проектом создается возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс. В отличие от пассивного овладения знаниями активная познавательная деятельность позволяет студенту применить на практике свои знания, четко понимая, где, каким образом и для каких целей его знания могут быть использованы [5].

Далее можно сказать, что применение проектной методики также способствует более эффективному формированию и такой компетенции, как «студент умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь». Если студенты работают над проектом коллективно, то, несомненно, в результате развивается компетенция «студент готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе». Следует отметить, что совместная работа над проектом предполагает сотрудничество, а значит надо уметь выслушать, понять и уважительно отнестись к точке зрения другого человека, найти компромисс, если

необходимо, вместе решить ту или иную проблему и порадоваться успеху общего дела.

Необходимо добавить, что все три вышеназванные компетенции предусмотрены Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по всем направлениям подготовки, реализуемым в «Кемеровском государственном сельскохозяйственном институте».

Ценность метода проектов заключается в том, что его можно применять при изучении любой темы в рамках любой дисциплины, на любом этапе работы над темой (хотя традиционно выполнение проекта является завершающим этапом как итоговое задание, обобщающее учебный материал темы), на любой ступени обучения от начальной школьной до высшей профессиональной и независимо от уровня знаний учащихся.

Проектная методика повышает учебную мотивацию студентов к изучению иностранного языка, развивает познавательный интерес, позволяет эффективно и успешно реализовывать программу дисциплины, достигать поставленных целей и задач, способствует реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Побоква О. А., Немченко А. А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. Иркутск, 2003.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.

Информация об авторе:

Белоус Ирина Олеговна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кемеровского государственного сельскохозяйственного института, iobelous@mail.ru.

Irina O. Belous – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kemerovo State Agricultural Institute.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

**СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Н. А. Боброва, Г. Г. Солодова

**THE SYLLABUS OF PEDAGOGICAL SUBJECTS AS THE REFLECTION
OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL PROCESS IN THE CHANGING SOCIETY
FOR PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF UNIVERSITY STUDENTS**

N. A. Bobrova, G. G. Solodova

В статье представлены особенности педагогической культуры изменяющегося социума и показано её влияние на профессиональное самоопределение студентов.

The paper concerns the problem of training future teachers under modern sociocultural conditions.

Ключевые слова: педагогическая культура, становление профессионального самоопределения.

Keywords: pedagogic culture, professional self-identification.

Наше обращение к анализу содержания педагогических дисциплин обусловлено тем, что в рамках педагогической науки происходит осмысление и переосмысление педагогической реальности под углом зрения изменений, характерных для современного социума. В настоящее время от педагогической науки ожидается не только теоретическое обоснование уже существующей практики, но и её выход за пределы известной педагогической реальности, созидание новых форм педагогической деятельности, обеспечивающих переход системы образования на новую парадигму. Однако сегодня в процессе преподавания педагогических дисциплин мы не всегда наблюдаем соответствие средств научного познания педагогической реальности новым социокультурным условиям. Анализ сложившейся ситуации показывает: если в педагогической культуре современного социума происходят изменения, то и в содержании педагогических дисциплин должны находить отражение данные процессы, а овладение педагогическим знанием должно способствовать формированию сознания, побуждающего студентов – будущих педагогов к продуктивной, преобразующей профессиональной деятельности.

Та роль, которая отводится современной педагогике в созидании новых форм социальности, выводит её на философско-культурологический уровень. Расширение смыслового поля педагогической науки привносит в её содержание социокультурную проблематику, а процесс подготовки студентов к педагогической деятельности позволяет рассматривать с позиции *профессионального самоопределения студента в педагогической культуре с учётом особенностей социума, в котором будет осуществляться его педагогическая деятельность*.

Это значит, что в контексте педагогического опыта возникает необходимость в теоретическом обосновании содержания педагогических дисциплин, обеспечивающих становление профессионального самоопределения студентов, в котором должны найти отражение особенности педагогической культуры изменяющегося социума. Опираясь на концептуальные подходы, обеспечивающие становление профессионального самоопределения студентов, мы попытались

обосновать содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума.

Прежде всего, следует обосновать значимость педагогических дисциплин для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, а затем показать отражение его содержательных характеристик в образовательном процессе вуза, акцентируя внимание на изучении педагогических дисциплин.

Наше понимание содержания педагогических дисциплин основывается на культурологической парадигме. Мы придерживаемся взглядов ряда учёных в понимании педагогического образования (Е. Н. Бондаревская, И. Ф. Исаев, И. А. Колесникова и др.) как *процесса самоопределения студента в культуре*. Педагогическое образование в данной парадигме рассматривается как связующее звено между профессией и личностью, обществом и педагогом, педагогической культурой и личностью педагога, и выступает в качестве одного из гуманитарных способов познания изменяющегося социума и формирования педагогической картины мира, которые способствуют вхождению личности будущего педагога в педагогическую культуру данного социума.

Изучение педагогической культуры изменяющегося социума позволило нам выявить значимость *теоретических форм освоения мира*. В ситуациях неопределённости, отсутствия ясности жизненных ориентиров, для человека возникает проблема поиска новых смыслов, что обуславливает необходимость осмысления происходящего; в связи с этим важным для современного педагога становятся умения *обосновывать, оценивать, прогнозировать, понимать свою ответственность в принятии решений*. Посредством осмысления проблем изменяющегося социума происходит преодоление ситуаций неопределённости.

В работах социологов и культурологов (А. С. Ахиезер, А. А. Пелипенко, Н. С. Розов, Э. В. Сайко, В. С. Стёпин, В. А. Ядов, И. Г. Яковенко и др.) отмечалось, что теоретическая форма освоения мира в переходные периоды социума становится естественной формой жизни человека. По мнению А. С. Ахиезера, теоретическое видение мира («философствование») «есть

особая форма освоения, превращения некоторого абстрактного “нечто” в элемент содержания (суб)культуры субъекта, его сознания» [1, с. 307].

Изучение психолого-педагогической литературы акцентировало наше внимание на характеристиках личности, которые проявляются в процессе теоретического освоения педагогической реальности и позволяют выявить его значимость в ситуациях изменяющегося социума. Э. Шпрангер особо выделил тип *«теоретического»* человека – этот тип личности отличается сформированностью теоретической установки, определяющей направленность его познания и деятельности. «Теоретический» человек в силу особенностей своей личности, как отмечает автор, «преодолевает зависимость от момента»; он «живёт в мире без времени, его взгляд проникает в далёкое будущее, он иногда охватывает целые эпохи, погружаясь в них, он связывает прошедшее и будущее в закономерный порядок, создаваемый его духом»; «в практическое поведение он также вносит систему, которая отсутствует у существ, живущих моментом, руководимых инстинктами» и т. д. [10, с. 55 – 56].

Как видим, «теоретический» человек, который способен абстрагироваться от настоящего, выходить за пределы себя, прогнозировать, обобщать, одновременно быть конкретным и касаться вечности, – такой человек востребован в ситуациях социальной нестабильности и неопределённости. Такой человек способен творчески видоизменять культурные ценности, образцы и нормы, создавая при этом новые. Основываясь на позиции Э. Шпрангера, мы пришли к выводу о том, что педагог как субъект педагогической культуры может реализовать себя при условии сформированности теоретического видения мира, так как только способность осмысливать, анализировать, обобщать, оценивать воспитательно-образовательную практику, разрабатывать педагогические теории и концепции (как создание определённой системы в работе), а также методические подходы (как создание новой практики) позволяют ему быть творцом новой педагогической культуры.

На наш взгляд, педагогические дисциплины (теоретический курс педагогики) выполняют эти задачи по отношению к педагогической культуре изменяющегося социума. В рамках социально-философского анализа проблемы педагогические дисциплины «являются системой трансляции норм и образцов деятельности (культурного опыта) путём воспроизводства различных деятельностей и выступает как механизм формирования деятельности» [8, с. 9], а потому педагог, овладевающий педагогическим знанием, оказывается «носителем картины мира, которая разворачивается в данной педагогической системе» [8, с. 11]. Из этого следует, что в процессе овладения педагогическими знаниями у студентов формируется *теоретическое видение* мира (образа профессии и профессиональной деятельности), которое определяет восприятие и оценку педагогической реальности.

Теория педагогики, как показывает практика педагогического образования, обладает потенциалом для формирования нового типа педагога посредством создания возможностей для осмысления и переосмысления педагогических ценностей, принципов, технологий для выявления соответствия личности

педагога относительно новых социокультурных условий, в рамках которых организуется его педагогическая практика. В процессе изучения педагогических дисциплин при определённых условиях у студентов происходит развитие субъектных характеристик, обуславливающих их способность к самоопределению в условиях перехода системы образования на новую парадигму.

Оценивая значимость педагогических дисциплин для становления профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума, следует обратить внимание на обусловленность данного процесса содержанием тех педагогических категорий и мировоззренческих установок, которые осваиваются будущими педагогами. В зависимости от того, какие проблемы социума отражаются в содержании педагогических дисциплин, можно наблюдать, какая педагогическая парадигма становится доминирующей для формирования педагогической позиции будущего учителя. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Анализ содержания педагогических дисциплин, проведённый нами на примере авторских учебников и учебных пособий, показал, что каждый из них можно оценивать в контексте соотношения категорий «прошлого – настоящего – будущего», что позволяет выявить две возможные *установки* в восприятии педагогической культуры изменяющегося социума – *«прогрессивную»* или *«консервативную»*. Прогрессивная установка в процессе освоения педагогическими знаниями нацеливает будущего педагога на актуализацию тех педагогических знаний, которые значимы для решения проблем современного социума. Консервативная установка ориентирует студента на познание педагогических знаний, которые обеспечивают усвоение известного историко-педагогического опыта без его соотнесения с современным социумом, в рамках которого осуществляется педагогическая деятельность. Как правило, консервативная установка реализуется в процессе преподавания педагогики посредством «знаниевого» подхода. Можно согласиться с точкой зрения П. Г. Щедровицкого, который называет такую педагогику «стоп-педагогикой» [7, с. 46], так как будущий педагог не получает представлений о «новой» педагогической реальности, а потому не имеет возможности переосмысливать исходные педагогические позиции, сформированные на довузовском этапе профессионального становления.

В содержании педагогических дисциплин находят отражение *мировоззренческие представления и социальные установки*, которые обуславливают формирование целостного образа мира – образ человека, представление о его месте в мире, о социальных отношениях, о перспективах развития и т. д. Для педагога, сформированного в той или иной образовательной парадигме, смыслы мировоззренческих установок выступают в качестве «глубинных оснований... миропонимания и мироощущения» (В. С. Стёпин), обуславливают нормативы его профессиональной деятельности. Из этого следует, что освоение содержания педагогических дисциплин делает возможным не только осмысление, но и переосмысление ценностных ориентаций будущего педагога, что оказывает влияние на

формирование когнитивного образа его будущей профессии.

Педагогическая наука и практика рассматриваются как формы существования педагогической культуры, а потому педагогика и как научная дисциплина, и как учебный предмет, на наш взгляд, реализуют в социуме ряд *функций*, обуславливающих становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума:

- *эвристической*, реализация которой обеспечивает познание сущностных характеристик педагогических явлений и процессов, условий их совершенствования, закономерностей, принципов и правил педагогической деятельности, обуславливает проявление личностных характеристик, определяющих успешность в принятии решений относительно проблем, возникающих в ситуациях изменяющегося социума;

- *социокультурной интерпретации* педагогической реальности, проявляющейся как поиск смысла выполняемой деятельности; выявление противоречий и расхождений между различными составляющими в воспитательно-образовательном процессе учебного учреждения; определение целе- и культуросообразности форм, методов и технологий педагогического процесса; решение проблемы социокультурной адекватности личности педагога;

- *прогностической*, реализация которой позволяет студенту – будущему педагогу не только осмысливать педагогическую реальность такой, какой она является сегодня с присущими ей проблемами и трудностями в развитии подрастающего поколения, но и создавать модели *возможного* будущего, выявлять *возможные* тенденции в развитии личности.

Отсюда следует, что в процессе овладения педагогическими знаниями у студента происходит приобщение к миру профессии, вырабатываются свои представления о «должном», формируются принципы и правила педагогической деятельности, вырабатывается представление о наиболее целе- и культуросообразном стиле педагогической деятельности. Теоретическое видение мира, которое формируется в процессе изучения педагогических дисциплин, обуславливает формирование субъективной картины педагогической реальности, которая регулирует повседневное бытие будущего педагога. Если такие субъективные картины педагогической реальности строятся на основе «новых» представлений о профессии, образе профессионала и образе самого себя как профессионала, то становится возможным преобразование профессии, профессионально-педагогической деятельности и, как следствие, изменение педагогической практики.

Выводы, к которым мы пришли, изучая значимость теоретических форм познания педагогической реальности, позволяют утверждать, что процесс профессионального самоопределения студента в зависимости от содержания педагогических дисциплин приобретает социокультурную направленность, которая проявляется в осмыслении изменений, происходящих в педагогической культуре; выявлении тенденций, обуславливающий формирование актуальной для изменяющегося социума педагогической культуры; ориентации на овладение ценностями субъектной педагогики и т. д. Учитывая значимость теоретических

форм познания педагогической реальности для становления профессионального самоопределения студента, следует отметить, что процесс овладения педагогическими дисциплинами должен быть направлен на познание изменений, которые происходят в педагогической культуре современного социума.

Оценивая значимость педагогических дисциплин в социокультурном процессе развития личности и общества, следует отметить, что педагогическое знание оказывает влияние не на саму педагогическую культуру, а на *сознание* и *самосознание* студентов, помогая им осмысливать происходящие изменения в системе образования и понимать необходимость преобразований (изменений) в самом себе в соответствии с особенностями социокультурной ситуации. Результаты теоретического анализа, позволили выявить *роль*, которую выполняют педагогические дисциплины для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, их освоение студентами способует:

- расширению социального пространства жизни, обеспечивающего возможность выбора и его социокультурного анализа;

- познанию нормативов педагогической деятельности, которые обеспечивают её успешность в новых социокультурных условиях;

- решению проблемы бытия в профессии, выработке стиля профессионального поведения, адекватного социокультурным условиям жизнедеятельности современного педагога;

- осознанию себя как субъекта педагогической культуры изменяющегося социума – и как продолжателя прогрессивных традиций социума, и как создателя новых;

- формированию педагогической картины мира, обоснованию социокультурной значимости известных в культуре педагогических теорий и т. д.

Обосновав значимость педагогических дисциплин для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре, мы обратились к разработке их содержания как отражения поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума.

В контексте нашего исследования образовательное пространство, которое создаётся в процессе преподавания педагогических дисциплин, мы понимаем как *культурно-образовательное пространство*. В нашей работе мы используем определение В. Д. Гатальского, который рассматривает культурно-образовательное пространство как «совокупность условий и возможностей развития человека, целенаправленно создаваемых различными субъектами педагогического процесса и формируемых социально-культурной средой жизнедеятельности личности» [3, с. 52]. Следует отметить, что культурно-образовательное пространство обусловлено особенностями педагогической культуры изменяющегося социума и, прежде всего, – *поликультурностью*, что даёт нам основание использовать термин «*поликультурное образовательное пространство*». Таким образом, содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства обусловлено *поликультурностью* изменяющегося социума и проявля-

ется в неоднозначности и, возможно, противоречивости понимания и объяснения педагогических процессов и явлений, а также возможной альтернативности принимаемых решений.

Такое понимание культурно-образовательного пространства позволяет структурировать его, используя возможности учебно-познавательной деятельности студентов вуза, обосновать содержание педагогических дисциплин в системе социально-культурной педагогической деятельности, расширить границы его влияния на становление профессионального самоопределения личности, что способствует повышению эффективности данного процесса.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют представить следующие *компоненты* поликультурного образовательного пространства, в рамках которых возможно осуществлять теоретическое обоснование содержания педагогических дисциплин для становления профессионального самоопределения студентов вуза:

– *социокультурный компонент* – находят отражение ситуации в педагогической культуре изменяющегося социума; освоение данного компонента расширяет границы познания педагогической реальности, ориентируя студентов – будущих педагогов на решение проблем в системе образования, обусловленных её переходом на парадигму субъектной педагогики.

Необходимость данного компонента в поликультурном образовательном пространстве объясняется значимостью для педагогической культуры изменяющегося социума культуротворческих функций современного педагога – культурно-образовательной, формирующе-преобразовательной, социально-интегрирующей и др., которые должны восприниматься студентом в качестве целевой установки и ориентировать их на достижение социокультурной адекватности относительно образа педагога, подготовленного в соответствии с ценностями субъектной педагогики;

– *теоретический компонент* – предусматривает отражение системы «обобщённых знаний, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий» [5, с. 148 – 149]; освоение педагогических категорий, прежде всего, предполагает познание сущностных характеристик педагогического процесса.

Необходимость данного компонента в поликультурном образовательном пространстве, организуемом посредством содержания педагогических дисциплин, объясняется тем значением, которое имеет теоретическое видение мира в познании педагогической культуры изменяющегося социума. Педагогическая деятельность, осуществляемая в условиях перехода системы на новую парадигму, требует от будущего педагога определённого дистанцирования с той реальностью, в которой будет осуществляться его профессиональная деятельность; важным становится умение абстрагироваться от педагогической ситуации, мысленно отделяя себя от неё. Педагогическая теория, обладающая эвристической функцией по отношению к педагогической реальности, позволяет формировать у личности этот взгляд «со стороны», направить процесс познания на выявление сущностных характеристик процессов развития, воспитания и образования, проявляющихся вне зависимости от социокультурных

изменений. Познание сущностных характеристик педагогических процессов и явлений привносит в педагогическую деятельность элементы стабильности и создаёт объективно-значимые ориентиры в становлении профессионального самоопределения студента – будущего педагога, обеспечивая поиск педагогических условий для их реализации в педагогической культуре изменяющегося социума;

– *личностно-смысловой компонент* – находит отражение в сформированности когнитивного образа будущей профессии, представленного как субъективное понимание студентом педагогической реальности, и осмысление самого себя в переходном состоянии социума, своей роли и собственных возможностей, позволяющих ему ориентироваться и жизнедействовать в педагогической культуре изменяющегося социума.

Необходимость данного компонента в поликультурном образовательном пространстве объясняется значимостью субъектных характеристик личности, сформированность которых обеспечивает становление профессионального самоопределения студентов. Поскольку педагогическое знание функционирует как знание «личностное», а процесс его освоения приобретает «авторский» характер (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Н. Д. Никандров и др.), то отражение в содержании педагогических дисциплин личностно-смыслового компонента поликультурного образовательного пространства обуславливает возможность формировать когнитивный образ будущей профессии, который рассматривается нами как результат становления профессионального самоопределения студента в процессе освоения педагогических дисциплин.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что в содержании педагогических дисциплин должны найти своё воплощение представленные компоненты поликультурного образовательного пространства, обусловленные особенностями педагогической культуры изменяющегося социума, что позволит в учебно-познавательной деятельности студентов обеспечить становление профессионального самоопределения.

В соответствии с задачами нашей педагогической деятельности необходимо рассмотреть содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре, *акцентировать внимание на тех составляющих*, которые обеспечивают его эффективность. Содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре рассматривается нами как *система педагогических знаний*, освоение которых в учебно-познавательной деятельности вуза:

– обеспечивает формирование у студентов – будущих педагогов *установки* на преобразование педагогической реальности в соответствии с ценностями субъектной педагогики;

– отражает *ситуацию переходности* системы образования на субъектную парадигму, познание которой предполагает ориентацию студента в поликультурности изменяющегося социума;

– ставит студента в позицию *исследователя* и *интерпретатора* педагогической реальности, обуславливая поиск личностного смысла в инновационных процессах, происходящих в системе образования;

– создаёт условия для формирования *когнитивного образа будущей профессии*, в котором отражаются личностно-смысловые ориентации студента;

– обеспечивает *преодоление* студентами *негативных установок* в восприятии ситуаций модернизации современной системы образования – конформизма, маргинальности, негативизма, бездействия и т. д.;

– стимулирует проявление и совершенствование *активно-избирательного, инициативно-ответственного, творчески преобразующего отношения* студента к миру, деятельности, другим людям, к самому себе, что позволяет ему становиться *созидателем* новой педагогической реальности, основанной на ценностях субъектной педагогики;

– способствует формированию *теоретического видения мира*, позволяющее студенту в ситуациях социальной нестабильности и неопределённости выявлять сущностные характеристики педагогических процессов и явлений, что обуславливает поиск педагогических условий для их реализации в педагогической культуре изменяющегося социума;

– актуализирует *самопознание* студентами *особенностей своей личности* относительно возможностей реализации в практической деятельности ценностей субъектной педагогики.

Особенности педагогической культуры изменяющегося социума обуславливают изменения и в *содержании* педагогических дисциплин, и в *процессе* познания педагогических явлений и процессов, что предполагает *социокультурный анализ* образовательных программ и выбор того типа, который адекватен педагогической культуре изменяющегося социума. Рассмотрим более подробно становление профессионального самоопределения студентов в процессе изучения педагогических дисциплин, содержание которых представлено как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума, акцентируя внимание на наиболее значимых, с нашей точки зрения, его составляющих.

1. Содержание педагогических дисциплин должно отражать *социокультурную направленность* образовательных программ. В зависимости от тех функций, которые выполняет культура в социуме, – хранение, трансляция, генерирование и др. – культурологи (В. С. Стёпин и др.) предлагают рассматривать *образовательные программы* трёх типов – «реликтовые», «программы, обеспечивающие воспроизводство», «программы, обеспечивающие культурные новообразования» [9, с. 10]. Следует отметить, что в педагогической культуре изменяющегося социума обостряются противоречия «прошлое – настоящее – будущее», а потому три типа образовательных программ должны найти отражение в содержании педагогических дисциплин.

Содержание педагогических дисциплин в педагогической культуре изменяющегося социума, представленное в нашей работе способствует обеспечению культурных новообразований и нацеливает будущих педагогов на овладение инновационными формами и технологиями. Фрагменты педагогического знания,

характерные и для «реликтовых» программ (прошлое), и обеспечивающих воспроизводство культуры (настоящее), а также культурные новообразования (будущее), создают поликультурное образовательное пространство для становления профессионального самоопределения студентов. Осваивая такую совокупность знаний, студент самоопределяется в историческом опыте (прошлое), в проблемах сегодняшнего дня (настоящее), в тенденциях, определяющих будущее. Следует подчеркнуть, что освоение социокультурного контекста образовательной программы актуализирует становление профессионального самоопределения – студент приобретает знания об изменениях в педагогической культуре изменяющегося социума, осмысливает ситуацию поликультурности современной системы образования, оценивает изменения, которые происходят в социальной ситуации развития личности. Осваивая тип образовательной программы, обеспечивающий культурные новообразования, у студента формируется установка на преобразование педагогической реальности.

2. Поликультурное образовательное пространство для становления профессионального самоопределения студентов находит отражение в *ситуации переходности* системы образования на субъектную парадигму, а потому в содержании педагогических дисциплин данная характеристика педагогической культуры изменяющегося социума рассматривается как основополагающая.

Наше обращение к научной литературе, в которой представлены взгляды известных педагогов относительно будущего нашей школы, позволило обратить внимание на дискуссионный и открытый характер в решении данной проблемы. И в педагогической науке, и в педагогической практике можно зафиксировать противопоставление «старой» и «новой» педагогики, т. е. ситуации переходного состояния в педагогической культуре изменяющегося социума. Обобщая представленные в научной литературе позиции, следует отметить, что осмысление студентами ситуации переходного состояния в педагогической культуре современного социума предполагает их ориентацию и в «старой» педагогике, от которой «отказывается» современный социум, и в той «новой» педагогике, которая предлагается в качестве альтернативы, а потому в содержании педагогических дисциплин нами отражена ситуация переходного состояния в системе образования.

Таким образом, становление профессионального самоопределения студентов проявляется в необходимости осмысливать ценности субъектной педагогики, которые выступают основаниями «актуальной» для сегодняшнего дня педагогической культуры и определяют тенденции в развитии современной школы, однако переход к новому не исключает сохранение того положительного опыта, который был накоплен в рамках «старой» педагогики, что так же требует его освоения. Следует отметить, что выбор, который осуществляет студент в процессе овладения педагогическими дисциплинами, имеет для его будущей профессии *стратегическое* значение; студент, осваивая ситуацию межпарадигмального пространства в педагогической культуре, определяет для себя цель и задачи педагогической деятельности, её формы и ме-

тоды, а также формулирует принципы и определяет правила, которые будут регулировать его деятельность.

3. Поликультурность образовательного пространства изменяющегося социума обусловлена кросс-культурным обменом, который характерен для современного мира. *Обращение к международному опыту* в решении проблем отечественной педагогики ставит студента перед выбором относительно его использования в педагогической практике. Разрабатывая содержание педагогических дисциплин, мы включили педагогическое знание, в котором нашли отражение многие культуры – это педагогический опыт и его осмысление у народов разных исторических эпох и национальностей. Постигая педагогические категории, теории и концепции, педагогический опыт, студент сталкивается с этим многообразием авторских позиций и педагогических систем. Аналогичные выводы можно сделать и относительно *истории педагогики*, в содержании которой представлены теории и точки зрения классиков педагогики различных исторических эпох. Можно утверждать, что таким образом представлены разные социокультурные миры, которые познаёт студент для того, чтобы расширить свой кругозор и использовать новые знания в профессиональной деятельности, а потому для студента возникает необходимость их соотнесения с условиями современного социума, выявления их смысловой сущности, оценки их целе- и культуросообразности относительно «актуальной» педагогической культуры.

Социокультурный контекст содержания педагогических дисциплин находит отражение в том, что студенту необходимо самоопределяться относительно исторического и зарубежного опыта, *учитывая культурные традиции нашей страны*. Таким образом, в содержании педагогических дисциплин создаётся пространственно-временная характеристика педагогической культуры, которая задаёт *социокультурный контекст* в становлении профессионального самоопределения студента. Содержание педагогических дисциплин, представленное в его историческом и этнокультурном аспекте, ставит студента в позицию *исследователя и интерпретатора* педагогической реальности, обуславливая поиск личностного смысла в инновационном развитии педагогической реальности; студент самоопределяется в историческом прошлом педагогической культуры, вырабатывает своё отношение к авторским подходам, учится соотносить педагогический опыт прошлого с реалиями изменяющегося социума; студент выбирает те подходы, позиции, концепции, системы, которые могут быть использованы для решения задач развития личности, обусловленные особенностями изменяющегося социума.

4. Рассматривая поликультурность как одну из важнейших характеристик изменяющегося социума, необходимо учесть, что поликультурность самой педагогической культуры обусловлена пониманием *педагогической науки* (одного из её компонентов) как *совокупности педагогических теорий* (Б. И. Коротяев, В. В. Краевский и др.). Из этого следует, что, постигая педагогические категории, теории и концепции, новые технологии, студент сталкивается с *многообразием* авторских позиций и педагогических систем, что создаёт для него ситуацию поисковой активности – он

должен определить для себя значимость тех позиций, которые будут способствовать формированию *когнитивного образа его будущей профессии*, представляющего собой *личностно-смысловые ориентации* в освоении профессии и определении стиля будущей педагогической деятельности.

На наш взгляд, проблема состоит в том, что в содержании педагогических дисциплин данная особенность педагогической науки не представлена должным образом. Анализ авторских курсов показал, что во многом их содержание обусловлено позицией автора. Для многих преподавателей педагогических дисциплин также характерно авторское изложение курса, т. е. преподаватель сам самоопределяется в многообразии авторских позиций и подходов, что и находит отражение в содержании педагогической дисциплины, которую осваивают студенты. При таком подходе для студента не реализуется его «авторское право» на культуру, в рамках «знаниевого» подхода он ориентирован на однозначность в трактовке педагогического знания, что не позволяет ему в полной мере готовиться к профессиональной деятельности, осуществляемой в поликультурном образовательном пространстве.

В нашей работе содержание педагогических дисциплин представлено как отражение поликультурности педагогической науки, для которой характерно многообразие авторских позиций, подходов и теорий в решении определённых задач развития личности. Освоение педагогического знания предполагает создание ситуаций для самоопределения – *выбора* той позиции, которая отражает личные интересы студента – будущего педагога и учитывает целе- и культуросообразность принимаемых решений. С этой целью, опираясь на принципы *проблематизации* и *диалогичности*, студентам предлагается возможность анализировать, сравнивать, обосновывать социокультурную значимость известного опыта, научных подходов, педагогических систем и т. д., определяя таким образом личную позицию. Становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума происходит как реализация «авторского права» на овладение педагогическими знаниями, предполагающее умение студентов анализировать авторские теории, выявлять их сущностные характеристики, обосновывать их социокультурную значимость, прогнозировать эффективность внедрения в практическую деятельность и т. д.

5. Социокультурный подход позволяет проанализировать *педагогическое знание*, посредством которого происходит становление профессионального самоопределения студента относительно его социокультурного смысла, что находит отражение в содержании педагогических дисциплин. Изучение научной литературы по методологии педагогики (Б. С. Гершунский, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, Н. Д. Никандров, В. А. Сластёнин и др.) позволило акцентировать внимание на ценностях-знаниях и ценностях-отношениях, посредством которых происходит переоценка педагогических ценностей, обуславливающая переход системы образования на парадигму субъектной педагогики.

В нашей работе содержание педагогических дисциплин предполагает отражение ситуации *переоценки*

педагогических знаний-ценностей. Студент получает возможность сравнивать, оценивать, выбирать наиболее значимые для формирования его педагогической позиции – таким образом происходит становление профессионального самоопределения студентов относительно педагогических ценностей, актуализирующихся в педагогической культуре изменяющегося социума.

Выстраивая содержание педагогических дисциплин для социума переходного периода, возникает проблема – обосновать тот баланс знаний-ценностей, которые, с одной стороны, позволяют студенту как будущему педагогу познавать многогранный педагогический опыт, выявляя его целе- и культуросообразность современным условиям, с другой стороны, обеспечивать поиск новых форм педагогической деятельности, обуславливающих переход на новую образовательную парадигму.

Так, применяя социокультурный и аксиологический подходы, мы пришли к выводу о том, что баланс педагогических знаний-ценностей, на наш взгляд, реализуется относительно их историко-культурной значимости. Например, в содержании педагогических дисциплин называются ценности-знания, которые *естественно переходят в новую парадигму.* Это те идеи и теории, разработка которых имеет давнюю историю – «познавательный интерес», «активизация познавательной деятельности», «активные методы обучения», «общественная активность», «самостоятельность», «инициативность», «диалектика воспитания и самовоспитания» и т. д. В нашей экспериментальной работе мы так же выделили те ценности-знания, которые в настоящий момент *переосмысливаются* педагогической общественностью, – «дисциплина», «коллектив», «личность», «цель воспитания», «всестороннее развитие личности», «дифференциация образования» и т. д. В содержание педагогических дисциплин вводятся *новые категории*, которые требуют своего осмысления, – «свободоспособность», «команда», «мыследеятельность», «человек культуры» и т. д.

Анализ знаний-ценностей относительно их социокультурной значимости ставит студента в ситуацию профессионального самоопределения – овладение педагогическими знаниями в социокультурном контексте способствует тому, что студент *осмысливает* ситуацию переходного периода и *сам* становится субъектом переоценки педагогических ценностей. Содержание педагогических дисциплин, в котором находят отражение изменения современного социума, приближает учебно-познавательную деятельность к педагогической реальности, а становление профессионального самоопределения студента осуществляется относительно *реальных* проблем, которые решаются в профессиональной деятельности каждого педагога.

6. Учитывая, что становление профессионального самоопределения студента – это развитие его *субъектных характеристик*, которые проявляются в понимании педагогической реальности, оценивании целе- и культуросообразности педагогической практики, сформированности когнитивного образа будущей профессии, поиске личностного смысла при выполнении профессиональной деятельности и т. д., в содер-

жении педагогических дисциплин должен найти отражение *личностно-смысловой компонент* поликультурного образовательного пространства.

В нашем исследовании осуществлена попытка решить данную проблему, включив личностно-смысловой компонент непосредственно в содержание педагогических дисциплин, что способствует не только познанию ситуаций изменяющегося социума, но и *осмыслению себя в переходном состоянии, своей роли и собственных возможностей*, позволяющих студенту решать проблему *социокультурной адекватности* образа педагога относительно требований, предъявляемых современным социумом к профессии и профессионально-педагогической деятельности. С этой целью в содержание педагогических дисциплин включаются ситуации, актуализирующие *самопознание* студентом особенностей своей личности относительно возможностей реализации в практической деятельности ценностей субъектной педагогики.

Личностно-смысловой компонент поликультурного образовательного пространства, реализуемый в содержании педагогических дисциплин, обусловлен спецификой усвоения гуманитарных знаний в условиях нестабильного социума. По определению Н. Д. Никандрова, особенность педагогического знания в том, что это «личностное знание», которое «существует не как объективное знание, а как «личный смысл», как индивидуальная форма переживания и осмысления общего» [6, с. 53].

Такая специфика педагогического знания объясняет, на наш взгляд, ряд противоречий, которые проявляются в педагогической практике. Студент, оказавшийся в ситуации выбора, но не имеющий соответствующего личностного опыта, руководствуется собственными взглядами, в основе которых лежат его «житейские» знания и обыденный опыт. И, как показывают результаты нашего исследования, при освоении педагогической теории студентом воспринимается и усваивается только то знание, которое соответствует его жизненному опыту, его ценностным ориентациям. В данном случае педагогическое знание, усвоенное на формальном уровне, не обогащает опыт студента – будущего педагога, а потому в процессе познания педагогической реальности студенту *необходимо соотнести личный опыт и суждения* с теми *научными категориями и выводами*, которые зафиксированы в научных трудах педагогов-теоретиков и педагогов-практиков.

При разработке содержания педагогических дисциплин возникает задача – помочь каждому студенту *осмыслить (переосмыслить) свои довузовские педагогические взгляды*, включить свой «житейский» педагогический опыт и наблюдения в систему педагогических знаний, обогатив их теоретическими идеями и опытом экспериментальной работы учителей-практиков. При таком подходе происходит становление профессионального самоопределения студента относительно особенностей своей личности и их соотношение с теми требованиями профессиональной деятельности, которые отражены в содержании педагогических дисциплин.

Выводы

Теоретическое обоснование содержания курсов педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре позволило нам выявить его структуру и межпредметные связи на этапе вузовской подготовки. Содержание педагогических дисциплин представлено нами в следующих блоках:

Социокультурный – педагогическое знание рассматривается в контексте проблем социума, его противоречий, перспектив и условий их разрешения; отражает опытно-экспериментальный характер деятельности педагогов в создании новой педагогической реальности. Педагогическое знание актуализирует ситуации изменчивости в системе образования, проявление вариативности и альтернативности в преобразующей инициативной деятельности педагога; представляет социокультурную обоснованность педагогических категорий; обуславливает необходимые и допустимые границы активности, инициативы и самоопределения современного педагога.

Концептуально-теоретический – педагогическое знание представлено как отражение педагогической культуры в её историко-цивилизационном развитии, что позволяет рассматривать содержание педагогического образования как *теоретическое пространство* для становления профессионального самоопределения будущего педагога. Педагогические знания воспринимаются студентом с точки зрения авторства педаго-

гической деятельности педагогов-теоретиков и педагогов-практиков. Познание педагогических теорий должно подвести студента к разработке собственной программы педагогической деятельности в соответствии с гуманистическими ценностями субъектной педагогики.

Технологический – педагогическое знание представляется как обоснование и выявление развивающего потенциала конкретных педагогических технологий, способствует развитию умений анализировать, сравнивать, выявлять социокультурную адекватность форм и методов практической деятельности, оценивать их целе- и культуросообразность. Педагогическое знание акцентирует внимание студентов как будущих педагогов на преобразующем характере деятельности. Овладение педагогическим знанием на данном уровне предполагает создание ситуаций, актуализирующих инициативные формы поведения.

Личностно-смысловой – проявляется в сформированности субъективной картины педагогической реальности, ценностно-смысловом самоопределении студента как будущего педагога, переосмыслении личного опыта с позиции требований изменяющегося социума, поиске личностных смыслов, формировании личной педагогической позиции. Проявление данного уровня педагогического знания становится возможным, когда студент занимает позицию субъекта теоретической деятельности, становится создателем образа педагога и нормативов педагогической деятельности.

Литература

1. Ахиезер А. С. Проблемы переходов в социокультурных процессах и феномен осмысления-переосмысления социума // Мир психологии. 2000. № 1.
2. Бакштановский В. И. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск, 1991.
3. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. 2009. № 3.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
5. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2003.
6. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетия. М., 2000.
7. Педагогика самоопределения: сборник статей. Барнаул, 1999.
8. Попов А. А. Педагогика как система социальной деятельности. Томск, 1999.
9. Стёпин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. М., 1996.
10. Шпрангер Э. Основные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты. М., 1982.

Информация об авторах:

Боброва Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ЦПО КемГУ, kasatkina@kemsu.ru.

Natalia A. Bobrova – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at the Inter-University Department of General and High School Pedagogy, Kemerovo State University.

Солодова Галина Геннадьевна – доктор педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ, solodova54@mail.ru.

Galina G. Solodova – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor at the Inter-University Department of General and High School Pedagogy, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 03.03.2015 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

О. Ю. Вейс, Н. С. Соколова

APPLICATION OF CULTURALLY-BASED APPROACH TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF LINGUISTIC FACULTIES

O. Yu. Veis, N. S. Sokolova

Статья посвящена исследованию возможностей применения межкультурного подхода в обучении студентов языкового факультета грамматике английского языка. Специфика данного подхода предполагает возможность внедрения в учебный процесс методик учета и использования особенностей взаимодействия языковых и концептуальных систем представителей различных лингвокультурных социумов. В работе обосновывается необходимость использования культурно-ориентированного подхода для формирования и развития языковой личности студента-филолога, уделяется внимание грамматическим явлениям английского языка, требующим качественно нового осмысления в свете указанного подхода к изучению грамматики иностранного языка.

The paper focuses on the possibilities of applying intercultural approach to teaching English grammar to students of linguistic faculties. The specificity of this approach involves the introduction of the techniques of accounting and utilization of the interaction of linguistic and conceptual systems of representatives of different linguistic and cultural communities into the educational process. The paper discusses the relevance and necessity of using this approach for the formation and development of linguistic identity of a student-philologist, attention is also paid to grammatical phenomena of the English language, requiring new understanding in keeping with cross-cultural approach to a foreign language grammar study.

Ключевые слова: межкультурный подход, лингвокультура, концепт, концептосфера, межкультурная компетенция, языковая личность.

Keywords: intercultural approach, linguaculture, concept, conceptual sphere, intercultural competence, linguistic identity.

В условиях процесса глобализации, характеризующего современное мировое сообщество, возрастает потребность человечества в установлении межкультурного диалога и достижении взаимопонимания представителей различных культур. Изменение характера и интенсивности международных контактов предопределило появление качественно нового подхода к профессиональной подготовке выпускников языковых факультетов и вузов, способных участвовать в общении с представителями иных лингвокультур. Основная задача при подготовке таких специалистов предполагает их обучение восприятию и пониманию картины мира носителей другого языка, а также умение анализировать и соотносить данные иностранного языка с концептосферой родного.

Выбор метода преподавания иностранных языков, как известно, обусловлен соответствующим подходом, доминирующим в определенный период развития лингводидактической науки. Изменение общей направленности исследований в области методики преподавания иностранного языка на разных ее этапах привело к смещению акцента с изучения языка как системы на изучение языка как средства общения, как средства профессионального общения, в дальнейшем ставшего инструментом познания самой культуры. В настоящее время большое внимание уделяется формированию личности студента, изучающего иностранный язык, в познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. При этом личность самого студента выступает в качестве посредника между различными культурами. Современная лингво-

дидактика уделяет большое внимание личностно-ориентированному подходу, который предполагает рассмотрение образования как «создание обучающимся образа мира посредством активного включения в мир культуры» [1, с. 122]. Идея личностно-ориентированного обучения переросла в концепцию лингвосоциокультурной акцентуации личностного ракурса подготовки выпускников языковых факультетов, в основе которой лежат совместное изучение языка и культуры. К доминантам лингвистического образования относятся вторичная языковая личность (И. И. Халеева), культурно-ориентированная личность (В. П. Фурманова), поликультурная языковая личность (Г. В. Елизарова, Л. П. Халяпина). Иными словами, лингвистическое образование сегодня стало не только личностно, но и межкультурно-ориентированным.

В результате вхождения России в Совет Европы с целью соответствия российских стандартов образования общеевропейским были введены компетенции, посредством которых описывается конечный результат обучения. В число этих компетенций, наряду с лингвистической, социокультурной, социальной (прагматической), стратегической, дискурсивной и предметной, входит межкультурная компетенция, выступающая ведущим фактором интеграции всех остальных компетенций.

Межкультурная компетенция – один из компонентов, отражающий специфику межкультурного подхода, предполагающий возможность внедрения в учебный процесс методик учета и использования выяв-

ленных особенностей взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем представителей двух лингвокультурных социумов. К числу основных путей такого внедрения относится использование достижений лингвоконцептологии, изучающей культурные концепты, объективированные в языке. Именно лингвокультурные концепты как единицы менталитета выступают в качестве опорных элементов при сопоставлении культурных и ценностных доминант представителей разных лингвокультурных социумов.

Лингвокультурный концепт находит свое отражение в языке в единицах как лексического, так и грамматического уровня, чем и обусловлена необходимость формирования у студентов языкового факультета умений извлекать, понимать и интерпретировать концепты двух лингвосоциумов, применять их не только к лексическим, но и грамматическим средствам. Учитывая условность, размытость и полевой принцип членения лингвокультурного концепта, можно предположить, что в качестве языковых единиц такого условного поля могут выступать как лексические, так и грамматические единицы, образующие морфологические и синтаксические парадигмы. В то же время проблема выбора, поисков соответствующего слова будет разрешаться нахождением не лексического синонима, а синонимичной морфологической или синтаксической конструкции, поскольку часто именно грамматические явления во взаимодействии с другими языковыми явлениями служат вербализации культурных концептов и являются одним из важных аспектов в процессе межкультурных контактов. В этой связи, межкультурный подход к обучению иноязычной грамматике, повышающий интерес и мотивацию студентов, представляется в настоящее время особенно важным.

Обучение грамматике иностранного языка в контексте диалога культур рассматривается современными исследователями в соответствии с концепциями представляемых ими подходов: коммуникативного (И. В. Чернецкая, Л. И. Карпова); коммуникативно-когнитивного (Т. А. Лопарева, Е. А. Рублева, Ю. А. Ситнов, Л. А. Широкова); социокультурного, национально-культурного и когнитивно-культурологического (Л. К. Бободжанова, А. Вежбицкая, Г. В. Елизарова, М. В. Лебедева).

Изучение грамматики иностранного языка в контексте реализации межкультурного подхода позволяет достичь решения следующих задач: взаимодействия двух культур, осуществляемого посредством согласования двух языковых (в том числе грамматических) систем, постоянной экстраполяции полученных сведений в область родного языка и родной культуры, понимания сходства и различий двух систем мировосприятия, их фиксации в языковых картинах мира представителей как минимум двух культур; терпимости и понимания при возможных осложнениях в коммуникации; формирование готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия на иностранном языке.

Грамматическая компетенция выступает одним из средств межкультурной коммуникации, предполагая способность языковой личности извлекать, понимать

и интерпретировать концепты, оформленные грамматическими средствами иностранного языка, в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры [4, с. 5]. Именно межкультурный подход к обучению грамматике помогает наиболее полно представить фрагменты картины мира носителей иной культуры, нашедшие отражение в его языковой картине и в дальнейшем определить степень соответствия возникшего представления образу картины мира носителя родного языка. Установление диалогичности двух концептосфер – главное назначение межкультурной концепции обучения иностранному языку и грамматике в частности.

С позиций теории обучения иностранным языкам лингвокультурные концепты могут быть использованы как опорные элементы для сопоставления менталитетов, а также культурных и ценностных доминант представителей разных лингвосоциумов [4, с. 6]. В этой связи обучение студентов восприятию, пониманию и интерпретации концептов, принадлежащих двум разным концептуальным системам (родной и иной), и использование полученных знаний в ходе межкультурной коммуникации представляется наиболее целесообразным. В частности, изучение системы английских предлогов, репрезентирующих концепт «Пространство», представляет явные доказательства несовпадения (полного или частичного) характеристик пространственных объектов и их языкового выражения в разных культурах, что во многом обусловлено этнокогнитивными особенностями ощущения пространства представителей двух лингвосоциумов. Так, крона дерева в английском языке видится как некоторое трехмерное пространство, в связи с чем положение птицы будет осмысливаться как нахождение внутри него и передаваться при помощи предлога *in*, в то время как в русском языке поверхность ветки воспринимается как часть общей поверхности дерева и используется предлог *на*. Выступая в данном случае средством концептуализации пространственных отношений, предлог *in* таким же образом употребляется с существительными *photo*, *picture* и т. д. Английские временные предлоги, выступающие средством объективации соответствующего концепта «Время», также вступают в определенное противоречие с предлогами, выражающими категорию времени в русском языке. Сравните разницу употребления предлогов *on* и *at* в следующих примерах: *on Christmas* и *at Christmas* в английском языке.

Соответственно, подбор и организация грамматического материала имеет также немаловажное значение при обучении иностранному языку. Он в значительной степени определяет успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и подготовке обучающегося к непредвиденным ситуациям, вместо тренировки грамматических образцов, которые могут быть использованы лишь в ограниченных ситуациях. Наиболее целесообразными в данном случае представляются упражнения на формирование у обучающихся умений и навыков анализировать концепты иноязычной культуры. К ним можно отнести задания на выбор соответствующего предлога в конкретных коммуникативных си-

туациях, руководствуясь знаниями об указанных выше концептах. Определение местонахождения людей с опорой на схемы и рисунки позволяет надежно запомнить особенности пространственного восприятия англичан. Непосредственное влияние на запоминание предлогов времени и пространства могут оказать задания творческого характера, например, найти или вспомнить продолжение известных современных песенных произведений на русском и английском языках. Подобного рода задания, как правило, позволяют студентам довольно успешно освоить данный языковой материал.

Грамматический концепт «Время» находит определенное преломление в жизни каждого представителя лингвокультурного социума, моделируя структуры мышления и преобразуясь в нормы поведения. Так, грамматический концепт времени в русском языке состоит, как известно, из трех составляющих: прошедшего, настоящего и будущего времен, тогда как носители английской лингвокультуры грамматическое время интерпретируют, противопоставляя длительные и недлительные, перфектные и неперфектные формы глагола. Существуют ограничения, накладываемые на использование перфекта настоящего времени в английском языке, не допускающего своего употребления в контексте адвербиального детерминанта прошедшего периода (дистантная функция): *"I told you last year..."* Вместе с тем, инклюзивная функция находит свою реализацию в следующем примере: *"You have known him for a long time..."*

Кроме того, концепт «Время» для представителей монохронной культуры отражает жесткое регулирование поведения людей и их взаимоотношений. Будущее планируется задолго вперед. В частности, приглашения на какой-либо мероприятие с указанием точной даты и времени могут быть разосланы задолго до предполагаемого события. Возможно, что именно этим и объясняется столь разнообразная система выражения категории будущности в английском языке (Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous, а также ряд специальных грамматических конструкций). Для русских людей, представителей полихронной культуры, время не столь жестко регламентировано и подобная разница в восприятии времени находит свое отражение в определенных затруднениях со стороны студентов при выборе языкового средства для передачи информации, связанной с планированием действий в будущем. Тем не менее, в сознании студента, изучающего иностранный язык с целью его дальнейшего профессионального использования, должно присутствовать понимание факта существования определенных культурно-маркированных грамматических констант, игнорирование которых может вызвать серьезные проблемы в общении с представителями другой культуры.

Введение, тренировка и продуктивное использование грамматических явлений и конструкций иностранного языка требует постоянной работы по исследованию и функционированию их культурных и исторически обусловленных значений. Именно исторический и социально-культурный опыт, приобретен-

ный носителями языка, в значительной мере объясняет возникновение и дальнейшее эволюционирование тех или иных грамматических форм, категорий и парадигм. Разница в грамматических категориях часто представляет особые трудности при общении на иностранном языке. Так, наличие у существительных категории рода в родном языке определяет видение и восприятие этих предметов или явлений и наше отношение к ним. Причем один и тот же предмет реального мира может иметь иной грамматический род в разных языках – и, следовательно, воспринимается по-разному, соответствуя другому культурному образу в менталитете народов. Ср.: *lisa* в русском языке и *fox* в английском.

Наличие в английском языке непродуктивных форм образования множественного числа существительных с чередованием корневой гласной (*foot – feet, goose – geese, louse – lice*), существительных с окончанием *–en* (*children, oxen, brethren*), существительных с совпадающей формой единственного и множественного числа (*trout, cod, aircraft, means* и т. д.), а также греческих и латинских заимствований (*hypothesis – hypotheses; agendum – agenda; antenna – antennae; genius – genii* и т. д.), укоренившихся в английском языке еще в среднеанглийский период приблизительно в XVI – XIX веках, вызывает у студентов определенные трудности для запоминания. Объяснение столь длительного сохранения подобных способов образования множественного числа существительных видится в том, что понятийная составляющая лингвокультурного концепта имеет некий стабильный блок памяти, заключающий опыт и знания, полученные человеком как представителем национально-культурного общества в ходе его исторической и социальной деятельности. Наиболее действенными упражнениями на отработку данного грамматического материала являются задания на языковую догадку, когда из числа имен существительных необходимо выбрать те, которые, по мнению студентов, образуют форму множественного числа нестандартным способом. Эффективным также представляется использование традиционного грамматико-переводного метода, позволяющего учитывать соотношение языковых и концептуальных систем представителей двух лингвокультурных социумов.

Происходящие сегодня культурные процессы также оказывают опосредованное влияние на способы формирования множественного числа имен существительных. В частности, активно развивающееся феминистское движение повлияло на появление в английском языке слова *chairperson*, которое полностью заменило собой существительные *chairman* и *chairwoman*, в связи с чем изучение правил изменения сложных слов, вторым компонентом которых являются существительные с чередованием корневой гласной, утратило свою необходимость.

Изучение местоимений английского языка также предполагает приобретение студентами определенных культурных знаний с целью предотвращения коммуникативных ошибок в межкультурном общении. Так, использование личных и притяжательных местоимений в английском языке, несмотря на их

очевидное сходство с системой этих же местоимений в русском языке, имеет определенные ограничения. В частности, употребление притяжательного местоимения *your* может изменить смысл предложения до неузнаваемости, сделав его крайне непристойным. Ср.: вполне приемлемый вариант *How are things?* и *How are your things?* Второе предложение может быть воспринято как проявление нездорового интереса к личной собственности собеседника или посягание на его финансовое благополучие. Неуместное использование в речи возвратных местоимений (*I feel myself fine. He behaved himself very well.*) – еще одна частотная ошибка студентов, являющихся носителями русского языка.

Проблемным фактором для изучающих английский язык студентов-филологов также является фиксированный порядок слов английского языка, что во многом обусловлено концептуальным мышлением, принятым в своей лингвокультуре. Согласимся с А. Вежбицкой, отмечающей наличие неразрывной связи между культурой и грамматикой языка. Исследователь относит английский язык к языкам агентивной ориентации, где первое место отводится субъекту действия, в то время как русский язык представляет собой язык пациентивной ориентации, где действия происходят как бы независимо от субъекта [2, с. 34]. Соответственно, для русского человека более употребительны безличные конструкции, дативные конструкции типа «*Мне нравится, кажется, хочется и т. д.*», в то время как подобные конструкции абсолютно не характерны для носителей английского языка.

Культурная память является неотъемлемым свойством концепта, ориентирующим его на прошлое. Понятийная составляющая концепта включает в себя ряд признаков, некоторые из которых функционируют в диахронии и связаны с историей возникновения концепта. В этой связи изучение грамматического материала с учетом частичного исторического экскурса в историю грамматических явлений может по-

мочь студентам языковых факультетов не просто в запоминании и отработке грамматических категорий, но и в более глубоком осмыслении и понимании языкового материала. Примером может служить объяснение студентам использования строгого порядка слов с точки зрения исторического развития языка, обусловленное воздействием распада флективного строя английского языка в среднеанглийский период и его перехода из языка синтетического строя в язык аналитический.

Существенные затруднения у студентов вызывает использование предложений с отрицательными конструкциями, а также соотношение частотности употребления форм повелительного наклонения в русском и английском языках. Русские повелительные конструкции «*Вход запрещен!*», «*Не курить!*» и т. д. вызывают у представителей англоязычного социума вполне закономерную реакцию замешательства и неодобрения. Категоричность подобных команд неприемлема в ежедневной жизни носителя английского языка, повелительные конструкции звучат гораздо реже и мягче: «*Please keep area clear. Gate access required at all times*», «*Reduce speed now*», «*Coins not accepted here*», «*There's no right to roam over this golf course*». По мнению Г. В. Елизаровой, этот факт подтверждает стабильное «проявление системы культурных ценностей в грамматических конструкциях» [3, с. 72].

Таким образом, изучение грамматики иностранного языка, рассматриваемой с точки зрения культурно-ориентированного подхода, позволяет не только запомнить и отработать необходимые грамматические образцы, но и более полно развить иноязычное сознание обучающегося, поскольку мировидение и миропонимание, отраженные в иностранном языке, в частности, в его грамматической системе, накладывают определенный отпечаток на языковую личность, изучающую этот иностранный язык и знакомящуюся с этой культурой.

Литература

1. Анненкова А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 121 – 125.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Кафтайлова Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.

Информация об авторах:

Вейс Ольга Юрьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, veis.o@mail.ru.

Olga Yu. Veis – Senior Lecturer at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Соколова Надежда Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, sokolova-rgf@yandex.ru.

Nadezhda S. Sokolova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ФОРМАТЕ «ЗАДАНИЕ С МНОЖЕСТВЕННЫМ ВЫБОРОМ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ОБУЧЕННОСТИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В. В. Воног, Н. В. Батурина, Т. В. Жавнер

MULTIPLE-CHOICE TESTING USED FOR BACHELOR'S DEGREE STUDENTS OF ENGINEERING MAJORS OF A AS MEANS OF CONTROL IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

V. V. Vonog, N. V. Baturina, T. V. Zhavner

Статья посвящена роли тестового контроля при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей. Проблема контроля умений и навыков владения иностранным языком была всегда актуальной в методике преподавания иностранных языков. Приводятся различные категории и виды тестов. Дается подробное описание структуры теста в формате «задание с множественным выбором», который используется для оценки реализации компетентностного подхода в высшей школе. Также, статья содержит алгоритм для разработчиков тестов.

The paper discusses the role of testing in teaching a foreign language to students of engineering majors. The problem of controlling skills and language skills has always been relevant in the methods of teaching foreign languages. Different categories and test types are considered. The authors give a detailed description of the structure of “multiple choice tests” used for assessing the implementation of competence approach applied in higher school. The paper also provides the algorithm for test developers.

Ключевые слова: коммуникативное тестирование, формы контроля, эффективность, обратная связь, задание с множественным выбором, виды тестов, апробация теста.

Keywords: communicative testing, forms of control, efficiency, feedback, multiple choice test, types of tests, test operating procedure.

В рамках стирания государственных границ и интернационализации образования в высших учебных заведениях тестирование, как форма контроля, приобрело особую актуальность. Акцент, который обращен на данную форму промежуточного контроля у студентов инженерных специальностей, обусловлен необходимостью практической разработки методики проверки качества обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Изучение данной темы позволяет оценить реализацию компетентностного подхода в соответствии с новыми требованиями ФГОС ВПО.

Тестирование как метод педагогического исследования означает систему заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности [5, с. 297].

Первые тесты появились в 1925 году и были составлены Б. Вудом (Wood) под эгидой Американского и Канадского комитета по изучению современных языков. Проблема тестирования вызвала интерес среди отечественных методистов и нашла широкое отражение в работах О. В. Галустян, Н. Ю. Гутаревой, Е. В. Заруцкой, А. В. Матиенко, Л. В. Яроцкой, И. А. Рапопорт, И. Н. Красюк. В частности, И. А. Рапопорт рассматривает тестирование как одну из форм контроля, его значение и роль в учебных целях, им разрабатываются и описываются разные виды тестов, даются рекомендации к их составлению и использованию.

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя, чем оценка за выполнение традицион-

ной контрольной работы, которая всегда субъективна, поскольку основана на впечатлении учителя, не всегда свободного от его личных симпатий или антипатий по отношению к тому или иному студенту. Главная отличительная черта теста – объективность, гарантируемая измерением, функция которого состоит в том, чтобы поставлять количественную информацию.

Интерес к тестированию объясняется тем, что помимо своей основной функции – контроля, оно может служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения обученности и способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения. При рассмотрении типов тестовых заданий необходимо отметить следующее: выбор типа теста должен быть определен объектом тестирования и мотивирован коммуникативной задачей. Таким образом, необходимо найти соответствие между механизмами, лежащими в основе выполнения того или иного теста, и механизмами, которые срабатывают у человека в ситуации, когда он с помощью речи решает ту или иную задачу [3, с. 57]. В исследованиях можно выделить следующие цели для тестирования:

- 1) обеспечение преподавателя информацией о языковом уровне студента;
- 2) обеспечение студента информацией о его языковом уровне, о том, что надо повторить/изучить;
- 3) мотивация студента для повторения или изучения какой-либо темы;
- 4) обозначение окончания изучения какой-либо темы, модуля;
- 5) создание ситуации, в которой студент чувствует удовлетворение от своей учебы [9, с. 34].

Независимо от того, с какой целью проводится тестирование, при разработке тестов необходимо всегда учитывать ряд критериев, которым он должен соответствовать. К тестам, как стандартизированным задани-

ям, по результатам выполнения которых судят о компетенциях испытуемого, предъявляют следующие требования: валидности, определенности, надежности, практичности, простоты использования, прогностической ценности.

– Валидность (адекватность, обоснованность) – характеристика теста, отражающая адекватность системы тестовых заданий содержанию учебного материала и результату тестовых испытаний. Под валидностью подразумевается способность теста измерять именно то, для чего он предназначен [7, с. 26 – 27]. Например, тест по грамматике должен содержать вопросы, относящиеся к грамматике. Выделяют три типа валидности: содержательную, эмпирическую и концептуальную.

– Определенность – четкое понимание рецепиентом типа заданий, а также их объем, который необходимо выполнить для успешного прохождения теста.

– Надежность – это вопрос о том, в какой мере его повторение приведет к тем же результатам. Повышению надежности теста способствует его простота, строгое соблюдение условий тестирования, исключение возможностей влияния посторонних факторов.

– Прогностическая ценность – возможность использования результатов тестирования в процессе дальнейшего обучения, для корректировки траектории обучения или для проведения плохо усвоенного материала [2, с. 77].

В зависимости от целей контролирующего, иностранные тесты (ESL, IELTS) основываются на возможности моделирования ситуаций общения, в которых по речевой деятельности испытуемого можно предсказать его поведение в ряде ситуаций реального общения. Профессионально ориентированный характер общения, которому обучают в неязыковом вузе, определяет профессиональную маркированность таких ситуаций [1, с. 76].

Существует некоторое количество видов тестов, используемых в практике преподавания ESL, например: *вопросы и ответы (questions and answers)*; *альтернативный вопрос или верно/неверно (true-false)*; *монологическое высказывание (monologue)*; *заполнение пропусков (gap-filling, completion)*; *вопрос на соответствие или перекрестный выбор (matching)*; *диктант (dictation)*; *клоуз-тест (close test)*; *преобразование предложений (transformation)*; *переписывание предложения (rewriting)*; *перевод или межъязыковое перефразирование (translation)*; *эссе (essay)*; *задание с множественным выбором (multiple choice)*. Каждый из этих видов универсален по сути, т. е. его можно использовать в различных тестовых категориях. Среди многочисленных типов заданий, которые используются для составления тестов у студентов бакалавриата инженерных специальностей на занятиях иностранного языка, чаще всего встречаются следующие.

– *Альтернативный вопрос или верно/неверно (true-false)*. Данный тип тестовых заданий можно применить при оценке правильности суждений, когда на предложенный стимул, касающийся, например разных типов компаний или структуры организаций, требуется ответить утвердительно или отрицательно, либо верно или неверно.

Например: **Wood is used for construction purposes when cut or pressed. Do people cut or press wood for construction? – Yes/No.**

Is construction usually done or coordinated by general contractors? – Yes/No.

– *Трансформация или преобразование предложений (transformation)*. Трансформация может применяться при проверке обученности грамматического материала тестируемых, например, создание новых шаблонных предложений, изменив залог, применив неличные формы глагола и др.

Например: **The builders are constructing the house. – The house is being constructed by the builders.**

The first buildings ____ (construct) by hand or with simple tools.

– *Вопрос на соответствие (matching)*. Например, преподаватель задает перечень вопросов и ответы к ним. Студент должен найти правильное соответствие между вопросом и ответом на него. Тест на соответствие можно использовать при проверке понимания при чтении деловых писем, сформулировав при этом тестовое задание в виде коммуникативной задачи – распределить деловые письма по папкам: письма – приглашения, письма – заказы, письма – рекламации.

Например: Сопоставьте профессии с их синонимами.

a) a builder	1) a boss
b) a supervisor	2) a construction trade worker
c) a dwelling	3) a house

– *Межъязыковое перефразирование или перевод (translation)*. Данный вид тестирования применяется при проверке перевода учащихся языковых реалий.

Например: **Concrete is known to be used in this structure.**

(Эталон: Известно, что бетон используют в этом сооружении).

He was offered a new job at the construction site.

(Эталон: Ему предложили новую работу на строительной площадке).

– *Клоуз-тест (close test)*. Клоуз-тест – эффективный тип тестового задания, предполагающий восстановление опущенных слов в тексте. С его помощью проверяют общий уровень владения языком.

Например: **The construction ____ is divided into three major segments. The construction of ____ segment includes contractors called general ____ who build residential, industrial, commercial and other buildings. Heavy and civil engineering construction ____ build sewers, roads, highways, bridges, tunnels and other ____ related to infrastructure.**

– *Переписывание предложения (rewriting)*. Исходное предложение требуется переписать, используя готовые слова или выражения.

Например: **The contractor came to the building site in spite of his illness. Although ...**

– *Множественный выбор (multiple choice)*. Студенту задается вопрос и предлагается несколько вариантов ответов, из которых они должны отметить те, которые считают правильными. Рассмотрим подробнее данный формат тестирования, который предполагает наличие предложения-основы (stem) для каждого вопроса. Обычно для вопроса используется одно предложение, в

некоторых случаях (тест по модальным глаголам, например) используются два-три предложения. Пример предложения-основы: *He insisted on our ... the construction site*. Для каждого предложения предлагается несколько (обычно 4) вариантов ответа. Вариантов должно быть не меньше трех и не больше пяти. Правильный ответ должен быть всегда один. Три остальных ответа называются дистракторами (distractors – то, что отвлекает внимание). Варианты для предыдущего предложения: **A** monitor, **B** to monitor, **C** to monitoring, **D** monitoring (Эталон: **D**).

Как правило, дистракторы не должны быть основаны на тех ошибках, которые делают носители языка, потому что не носители этих ошибок, как правило, не делают. Также дистракторы не должны быть основаны на созвучии слов. (Бывают и исключения, например, употребление *their* и *they're* или правильное правописание формы Past Simple для слов с буквой «l»). Отличный способ получить варианты-дистракторы – используя письменные и устные работы студентов бакалавриата инженерных специальностей (аннотации, эссе, задания типа «клоуз-тест», монологические высказывания и т. п.) сделать выборку часто встречающихся ошибок. Варианты ответов и предложения-основы должны быть пронумерованы или обозначены буквами и выделены графически для удобного чтения.

Приведем пример подобного теста, взятый как форма промежуточного контроля для студентов бакалавриата первого года, обучающихся в Сибирском федеральном университете по специальностям 270800.62.00.09 «Экспертиза и управление недвижимостью», 270800.62.00.06 «Водоснабжение и водоотведение». Общее количество студентов бакалавриата, выполнивших тест – 51 человек. Вводное тестирование показало, что уровень владения иностранным языком по европейской шкале оценивания составляет А 2. Время, отведенное на данный тест множественного выбора: 60 минут. Тест состоит из 35 вопросов, из которых 25 – вопросы на проверку грамматического материала, 10 вопросов разработаны на проверку лексических единиц, в которых выбор предлагается сделать на основе профессионально-ориентированного текста. По результатам апробации оценки студентам выставались по следующей шкале контроля:

Количество баллов за тест	Оценка
0 – 17	не зачтено
18 – 35	зачтено

Таким образом, из проходивших тест студентов отметки «зачтено» получили 48 человек, отметки «незачтено» получили трое.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Задание 1. В вопросах 1 – 25 выберите правильный вариант (**A**, **B**, **C** или **D**) и занесите в бланк ответов.

0. He insisted on our D the construction site.

A monitor **B** to monitor
C to monitoring **D** monitoring

(Эталон: **D**)

1. Can't this crane work ____ faster?

A very **B** even
C much **D** any

(Эталон: **D**) и т. д.

Задание 2. Прочтите текст, заполните пропуски словом, выбрав один из предложенных вариантов ответа в вопросах 26 – 35. Внесите свой выбор (**A**, **B**, **C** или **D**) в бланк ответов.

Engineering Career Paths.

Engineers (26) ____ scientific and mathematical principles to research, develop, and improve technology. It is a very large field, affecting every industry.

Most engineers are specialists in a certain (27) ____ or even in a very specific subfield.

The skills (28) ____ an engineer needs are based on the specialty he or she chooses, but all engineers have a scientific and mathematical (29) ____, with an understanding of mechanics, energy processes, research techniques, and computer applications. Engineers also need to be good communicators, since so much of their work is (30) ____ with other scientists, as well as with the public, managers, and other (31) _____. Being able to work in a (32) ____ is also important. Perhaps the biggest thing is a passion for the field and a passion for knowledge. The engineer that doesn't continue his or her (33) ____ is the one that will be booting out first.

Most engineers (34) ____ good money, even right out of college. The (35) ____ to perform a variety of jobs and to jump from one field to another is also an advantage.

- | | | | |
|---|----------------------|---------------------|------------------------|
| 26. A use
(Эталон: B) | B apply | C refer | D check |
| 27. A part
(Эталон: D) | B area | C profession | D field |
| 28. A which
(Эталон: A) | B that | C what | D whose |
| 29. A feedback
(Эталон: C) | B level | C background | D knowledge |
| 30. A shared
(Эталон: A) | B linked | C used | D compared |
| 31. A people
(Эталон: D) | B professions | C engineers | D non-engineers |
| 32. A team
(Эталон: A) | B group | C company | D department |
| 33. A education
(Эталон: A) | B profession | C studying | D knowledge |

34. A do B get C make D have
(Эталон: C)
35. A capability B possibility C ability D flexibility
(Эталон: C)

При разработке теста множественного выбора уместно пользоваться следующим алгоритмом, облегчающим цели и задачи разработчика:

1. Определите «содержание теста». Какой материал он оценивает? Какие компетенции студента оценивает тест?
2. Определите вид теста, количество заданий, количество времени, отведенного на тест. Каков уровень теста (не слишком ли тест сложен/легок)? Как студент будет выполнять тест (письменно, на отдельном листе, карандашом и т. д.)? Каково количество баллов за тест?
3. Напишите четкие, ясные и короткие инструкции к тесту. Приведите пример того, что должен сделать студент в инструкциях.
4. Напишите тест в соответствии с продуманными вами критериями.
5. Апробируйте тест на студентах, коллегах. Исправьте что-либо при необходимости.
6. Проведите тест на студентах, для которых он предназначен. Проверьте тест по продуманной вами системе оценивания.

Литература

1. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 252 с.
2. Девтерова З. Р. Тестирование как способ измерения иноязычной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Новые технологии. 2009. Вып. № 4. С. 76 – 79.
3. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранных языков. СПб: КАРО. Издательство. Четыре четверти, 2004. 144 с. (Материалы для специалиста образовательного учреждения).
4. Коккота В. А. Лингво-дидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.
5. Рапопорт И. А. К методологии тестового контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1986. С. 83 – 89.
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.
7. Douglas Dan. Understanding Language Testing. Routledge. 2010. 156 p.
8. Hughes Arthur. Testing for Language Teachers. Cambridge University Press. 2002. 251 p.
9. Ur Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press. 2009. 375 p.

Информация об авторах:

Воног Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, vonog_vita@mail.ru.

Vita V. Vonog – Candidate of Culturology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Батурина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, nr80@yandex.ru.

Natalya V. Baturina – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Жавнер Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, ttanya82@mail.ru.

Tatyana V. Zhavner – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Статья поступила в редколлегию 30.03.2015 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LMS MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ В РАМКАХ СМЕШАННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Воног, О. А. Прохорова

THE USE OF LMS MOODLE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO POSTGRADUATE STUDENTS IN THE CONTEXT OF BLENDED AND DISTANCE LEARNING

V. V. Vonog, O. A. Prokhorova

Статья посвящена роли электронных образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку в аспирантуре. В статье рассматриваются интерактивные инструменты виртуальной образовательной платформы MOODLE, которые обеспечивают сформированность межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих ученых. Описаны основные особенности системы MOODLE в рамках апробации авторского электронного образовательного курса, даны ключевые характеристики системы, выявлены основные условия организации учебного процесса, а также предложен алгоритм работы на платформе MOODLE с целью профориентации аспирантов.

The paper is devoted to the role of electronic educational resources in teaching foreign languages during a postgraduate course. The authors investigate the interactive tools of using virtual educational the platform MOODLE that contribute to the cross-cultural professional communicative competence obtained by future scientists. The main features of MOODLE system are described in terms of approbation of the author's on-line educational course, key characteristics of the system are given, the main conditions of the organization of educational process are revealed and the operating procedure of the platform MOODLE concerning career guidance of post-graduates is offered.

Ключевые слова: LMS Moodle, смешанное обучение, дистанционное обучение, иностранный язык, аспирантура, компетенции.

Keywords: LMS Moodle, blended learning, distance learning, foreign language, postgraduate course, competences.

В настоящее время процессы глобализации и интернационализации привели не только к стиранию межгосударственных границ, но и активно затронули научную жизнь университетов. Одно из стратегических направлений Сибирского федерального университета (СФУ) – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка – активно внедряется и на ступени аспирантуры. Публикации в международных журналах, выступление с презентациями на иностранных языках на конференциях и симпозиумах, повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в процессе обмена знаниями по различным международным грантовым программам – все это, несомненно, требует сформированности межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих ученых.

В решении данного вопроса все большая роль отводится электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям. Создание системы открытого образования, обеспечивающей доступ к образовательным ресурсам на базе технологий дистанционного обучения – одна из значимых задач образования на сегодняшний день.

С 2014 года в рамках образовательного стандарта у студентов аспирантуры, обучающихся по различным направлениям в СФУ, не только увеличилось количество аудиторных часов, но также и поменялся формат самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы в рамках смешанного и дистанционного обучения аспирантов осуществляется с применением LMS Moodle (Learning Management System – система управления обучением), что позволяет создать сетевую среду виртуального электронного обучения, которая

включает в себя средства подготовки и доставки образовательного контента, а также средства управления образовательным процессом.

Использование системы организации обучения Moodle в учебном процессе было рассмотрено многими авторами: А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев, А. П. Толстоунов, И. А. Коржик, Т. И. Добрыдина, О. Г. Масленникова, Е. Ю. Надеждина, В. И. Писаренко, Ф. Л. Ратнер, А. Э. Рахимова, М. Керрес и др. В данных исследованиях выделяются следующие функциональные возможности данной программы:

- сохранение в цифровой форме неограниченного количества аутентичной информации;
- перераспределение аудиторных и внеаудиторных часов в рамках курса;
- создание модульного обучения, каждый модуль представляет собой законченный блок информации;
- использование разнообразных форм контроля;
- повышение у обучающихся интереса и мотивации к изучению иностранных языков через разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы;
- создание индивидуальных наборов учебно-тренировочных материалов;
- возможность интерактивного взаимодействия преподавателя и аспиранта (форумы, чаты и т. д.).

Использование электронной образовательной платформы Moodle в обучении иностранному языку помогает сформировать у обучающихся умение самостоятельно планировать и организовывать, оценивать и корректировать свою учебную деятельность, ориентируясь на конечный результат. Такая форма работы допускает автономию обучающегося, что делает ее более жизнеспособной в условиях конкурентной образова-

тельной среды. Аспиранты учатся принимать решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, формируются навыки и умения работать в информационном пространстве, самостоятельно искать, отбирать и анализировать информацию, представлять результат с использованием различных современных технологий, то есть происходит формирование необходимых речевых и социокультурных компетенций. Более того, благодаря развитию автономии аспиранта в процессе обучения, научный работник будет способен брать на себя ответственность при принятии решений в профессиональной деятельности, переносить знания и опыт в новые профессиональные ситуации, адекватно оценивать свои профессиональные возможности и при необходимости самостоятельно восполнять пробелы в знаниях и опыте [1, с. 29].

LMS Moodle дает возможность проводить обучение в индивидуальном темпе; предоставляет свободу и гибкость, т. е. аспирант может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий; обеспечивает доступность (образовательный ресурс доступен независимо от географического и временного положения аспиранта и образовательного учреждения), мобильность (эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения), технологичность (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий) и творчество (создание комфортных условий для творческого самовыражения обучаемого) [2, с. 285 – 286].

Разработанный в СФУ электронный образовательный курс «Иностранный язык для аспирантов (английский)» может использоваться при реализации смешанного и дистанционного обучения. Под электронным обучающим курсом (ЭОК) понимается ресурс, содержащий комплекс учебно-методических материалов, реализованных в информационной обучающей системе. Элементы ЭОК реализуются посредством информационной обучающей системы с соблюдением логики изложения учебных материалов в соответствии со структурой изучаемой дисциплины [4, с. 3].

Данный ЭОК четко структурирован на дидактические модули учебного материала дисциплины, способствует мотивации и управлению познавательной деятельностью аспирантов в научной коммуникации на английском языке, и обеспечивает оперативный самоконтроль и контроль аспиранта.

Использование материалов данного ЭОК способствует достижению основной цели преподавания английского языка в аспирантуре – формированию способностей аспирантов к профессионально-научной деятельности средствами иностранного языка как в родной, так и неродной материальной и социокультурной средах. В течение семинарских занятий аспиранты показывают свой прогресс, повторяют пройденный материал и готовятся к последующему. Аудиторный курс базируется на заданиях и основоположной информации, а все дополнительные материалы, тесты, лекции в интерактивной форме, видеоматериалы, гиперссылки подаются на онлайн-платформе. Аспиранты, обучающиеся заочно или не имеющие возможно-

сти посещать аудиторные занятия, также получают поддержку и выполняют задания онлайн.

Данный курс предполагает овладение аспирантами компетенциями, которые дают возможность:

- свободно читать оригинальную литературу на иностранном языке в соответствующей отрасли знаний;
- оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода или резюме;
- писать научную статью на иностранном языке в реферируемые журналы;
- делать сообщения, доклады, презентации на иностранном языке, связанные с научной работой аспиранта и вести беседу по специальности;
- принимать участие в международных конференциях, проектах и грантах.

Методические указания для работы аспирантов, представленные в начале курса, призваны помочь аспирантам быстрее освоиться в интерфейсе системы и более полно использовать все ее возможности для повышения эффективности работы в среде обучения и получения качественных знаний. Они определяют состав, объем, задания и указания по выполнению всех видов работы в ЭО и ДОТ, критерии оценивания на экзамене, предусмотренных в данной дисциплине.

Организационно-методические указания для преподавателей по изучению дисциплины, определяют ее место и роль в ООП, состав, структуру, содержание всех видов занятий с ЭО и ДОТ, используемых в дисциплине.

Весь курс разбит на девять модулей, представленных в тематическом плане-графике. Календарная организация расписания курса (неделя за неделей) с точным сроком его начала и окончания является одним из преимуществ ЭОК. План-график и календарь помогают аспирантам ориентироваться в порядке и сроках изучения материала в течение учебного года. Аспиранты, обучающиеся заочно, выполняют все задания самостоятельно и получают консультации в on-line режиме. Тематический план-график на 2014 – 2015 учебный год представлен следующим образом (таблица).

В курсе представлены разнообразные элементы ЭОК: лекции с использованием мультимедиа приложений; интерактивные материалы и задания, гиперссылки на интернет-ресурсы.

При изучении тем “Preparing reports and presentations” и “Discussing scientific research” используются видеоматериалы с реальных аудиторных занятий, что дает возможность аспирантам обсудить достоинства и недостатки презентаций и выступлений аспирантов, чтобы в дальнейшем улучшить собственные результаты.

Тестирование – наиболее часто используемая функция ЭОК и СДО. Система содержит очень гибкий аппарат для формирования тестов, который каждый преподаватель использует в соответствии со своими специфическими задачами. Для проверки и самопроверки разработаны on-line вопросы и тесты, что позволяет аспиранту самому проверить уровень освоения материала, а преподавателю осуществлять контроль над работой аспиранта.

Тематический план-график на 2014 – 2015 учебный год

№	Тема	Виды учебной деятельности	Вид контроля	Срок выполнения
1	The scientific community	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	тестирование on-line	октябрь 2014
2	Writing up research	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	практическое задание on-line	октябрь 2014 – май 2015
3	Writing a scientific research article	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– реферирование 2 статей, – публикация статьи на английском языке	октябрь 2014 – май 2015
4	Preparing reports and presentations	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– тестирование on-line, – представление доклада и презентации на зачете	октябрь 2014 – январь 2015
5	Attending the conference	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	практическое задание on-line	февраль 2015
6	Discussing scientific research	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– форум, – обсуждение научного исследования на экзамене	октябрь 2014 – май 2015
7	International cooperation and research visits	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	практическое задание on-line	март 2015
8	Translating scientific papers	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации off-line и on-line	общий объем 625000 печатных знаков, письменный перевод 15000 печатных знаков	октябрь 2014 – май 2015
9	Grammar Revision	самостоятельная работа с ЭОК	тестирование on-line, самопроверка	октябрь 2014 – май 2015

Наличие Глоссария обеспечивает определение основных понятий и терминов научного английского языка, а также их перевод с английского языка на русский. Глоссарий сформирован в алфавитном порядке, с гиперссылками из разделов курса.

Для общения аспирантов и преподавателей в рамках LMS Moodle предусмотрены такие интерактивные элементы, как форум, чат, вики. Чат – форма группового общения в сети «Интернет» в режиме реального времени; форум – набор разделов для обсуждения/обмена мнениями определенных тем в виртуальной форме; вики – сайт в Интернете, структуру и содержание которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом.

В чатах и форумах курса аспиранты обсуждают особенности перевода научно-технических текстов, помогают друг другу снять трудности при распознавании и переводе лексических и грамматических явлений. При традиционной организации обучения из-за недостатка времени на занятиях и ограниченности объема учебных курсов не у всех обучаемых есть шанс высказаться и быть услышанными. Ведение чатов и форумов позволяет аспиранту самому управлять процессом своего обучения, занимаясь активным поиском информации и получая комментарии от других людей. В отличие от традиционного форума новостной форум является интерактивным инструментом, позволяющим преподавателю доносить до аспирантов информационные сообщения и объявления.

Курс содержит задания на аннотирование и реферирование текстов. Аспирантам предлагаются также задания на восприятие и воспроизведение нового учебного материала. Такие задания предусматривают ориентацию обучаемых в ситуациях, событиях, информации, проблеме, заложенных в содержании программных профессионально-ориентированных учебных текстов; в языковых средствах, способах обработки информации, выражения основной мысли и предметного содержания иноязычных текстов, в их информативно-коммуникативных функциях. Выполнение вышеперечисленных заданий нередко вызывает трудности у аспирантов, которые можно снять, используя такие инструменты интерактивного общения как блог и вики. Блог как инструмент администрирования и организации учебного процесса позволяет организовать личное учебное пространство преподавателя и аспиранта, так как все необходимые для занятий материалы и записи находятся в одном месте, могут быть доступны с любого компьютера, имеющего выход в Интернет. Эти материалы можно оперативно корректировать, добавлять ссылки на разнообразные интернет-ресурсы, включать слайд-презентации (например, лекции), мультимедиа (фотографии, диаграммы, графики, аудио- и видеозаписи).

Вики, выступая как педагогическая технология, направлена на умение обучающихся самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на прак-

тике. По мнению Е. Д. Патаракина, в этой технологии «реализована радикальная модель коллективного гипертекста, когда возможность создания и редактирования любой записи предоставлена каждому из членов сетевого сообщества» [3, с. 250]. Аспиранты занимаются самостоятельным поиском информации о научных методах и исследовании, коллективно создают и редактируют материал, структурируют гипертекст, который помогает легко связывать между собой страницы или фрагменты базы данных.

Предлагаемый курс научного английского языка для аспирантов, совмещающий аудиторные занятия и дистанционные образовательные технологии, предполагает следующие результаты обучения:

- владение различными стратегиям чтения (изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое) на материале аутентичных общенаучных и научных текстов по специальности разного объема;
- развитие навыков восприятия устной речи по общенаучной и узкоспециальной тематике на материале лекций специалистов-носителей языка и знакомство студентов с обобщенными алгоритмами профессионально-речевого поведения в ситуациях иноязычного общения;
- формирование умений публичной речи в формате научной презентации, доклада на научных конференциях;

Литература

1. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 252 с.
2. Добрыдина Т. И., Масленникова О. Г., Надеждина Е. Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы MOODLE в обучении иностранным языкам // Вестник Кемеровского государственного университета 2014. № 3(59). Т. 2. С. 282 – 287.
3. Патаракин Е. Д. Веб 2.0. – управление изучение и копирование // Образовательные технологии и общество. 2007. № 10. С. 245 – 258.
4. Требования к учебно-методическим комплексам дисциплин и процедуре их размещения в электронно-образовательной среде Сибирского федерального университета. Красноярск: СФУ, 2014. 26 с.

Информация об авторах:

Воног Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, vonog_vita@mail.ru.

Vita V. Vonog – Candidate of Culturology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Прохорова Ольга Аркадьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для гуманитарных направлений Сибирского федерального университета, olgaprokhorova@mail.ru.

Olga A. Prokhorova – Candidate of Philology, Head of the Department of Foreign Languages for the Humanities, Siberian Federal University.

– развитие навыков иноязычного общения по научным темам (проведение дискуссий в группе по актуальным научным темам и выступление с презентациями);

– развитие навыков и умений продуктивной письменной речи, в том числе через реферативное изложение содержания научных статей на английском языке, аннотирование научных статей; написание научных статей по проблемам научного исследования;

– умение правильно заполнять различные аппликационные формы, документы на грант и патент;

– умение оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода или резюме;

– расширение лексического минимума, связанного с проведением научного исследования;

– расширение грамматического минимума, используемого в сфере научной коммуникации.

Таким образом, использование системы Moodle в рамках смешанного и дистанционного образования позволяет развивать у аспирантов навыки самостоятельного поиска знаний посредством работы с дополнительными информационными ресурсами, работы в автономном режиме, эффективного планирования и управления временем, а также все виды коммуникативных умений, которые являются профессионально значимыми для будущей научной деятельности.

Статья поступила в редколлегию 24.03.2015 г.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

О. Н. Гринвальд

INFORMATION TECHNOLOGIES IN HIGHER SCHOOL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

O. N. Greenwald

В статье раскрываются проблемы преподавания иностранных языков в вузе, вызванные бурным развитием информационных технологий; предлагаются педагогические технологии и методы (редактирование компьютерного перевода, образовательные блоги преподавателей, создание проектов-презентаций и другие), позволяющие продуктивно использовать информационные технологии в процессе преподавания иностранных языков.

The paper reveals the problems of foreign language teaching caused by rapid development of information technologies; some methods and educational technologies aimed at efficient usage of information technologies are suggested.

Ключевые слова: информационные технологии, преподавание иностранных языков, иноязычная коммуникативная компетентность.

Keywords: information technologies, foreign language teaching, foreign language communicative competence.

Информационные технологии определяются как процессы и методы получения и обработки информации. К ним относят запись и воспроизведение звука и изображения, автоматизированное проектирование, автоматическую обработку текстов и изображений, автоматический перевод с одного языка на другой, поиск информации в базах данных, обучающие и роботизированные системы, информационные сети, Интернет, электронную почту и др. [2].

Исследованию роли информационных технологий в процессе преподавания иностранных языков посвящены труды многих ученых и педагогов-практиков, среди которых Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. С. Попов, Т. В. Сидоренко, Л. П. Халяпина и многие другие, что породило новое направление в методике преподавания – компьютерную лингводидактику.

Но если большинство исследований проведено с целью доказать, что использование информационных технологий в преподавании иностранного языка позволяет достичь значительного педагогического эффекта по сравнению с традиционными методами, то теперь следует констатировать, что педагогически обусловленное и методически, дидактически и технологически подкрепленное использование информационных технологий становится единственным способом минимизировать негативное влияние этих же информационных технологий на процесс преподавания иностранного языка в вузе.

Негативное влияние стало слишком очевидным, чтобы его игнорировать. Вице-президент Российской академии образования академик Д. И. Фельдштейн в своем докладе “Характер и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества” приводит результаты анализа исследования, проведенного учеными Российской академии образования, указывающие на кардинальные изменения подрастающего поколения, вызванные информационными технологиями. По мнению ученых, информационные технологии, ставшие неотъемлемой частью нашей жизни, создают определенные проблемы психологического, социального и физиологического плана, воздействуя на развитие человека [4].

В середине 90-х гг. в США Интернет стал повседневной реальностью, а компьютер – предметом домашнего обихода. С десятилетним опозданием эта проблема стала актуальной и в России. Первое поколение школьников, не живших без компьютера и интернета, пришло в вузы, и педагоги сразу заметили разницу – новоявленные студенты предпочитают не затрачивать усилия на то, что можно легко получить в считанные секунды, просто “выкачав” из Интернета.

В преподавании иностранного языка в обобщенном виде можно выделить следующие проблемы, детерминированные информационными технологиями.

Во-первых, в условиях изобилия и доступности информации пропало ощущение ценности заключенного в ней знания. Здесь работает психологический “эффект золота” – редкое и малодоступное высоко ценится и им хочется обладать. Общедоступное и распространенное особой ценности не имеет, и обладать им нет стремления. Информация, ставшая легкодоступной, не нуждается в запоминании. Как следствие, мы наблюдаем заметно понизившийся уровень общей эрудиции студентов вузов, в частности, социокультурных и страноведческих знаний. Для преподавания иностранного языка этот факт имеет большое значение, поскольку когнитивный аспект страноведческого материала (т. е. знания о стране изучаемого языка в виде фактов и дат об её истории, географии, социологии, литературе) является неотделимым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, что нашло свое отражение, в частности, в разработанном Минобрнауки России интернет-тестировании FEPO знаний иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации.

Вывод о низком уровне страноведческих знаний сделан нами на основании результатов опроса по вопросам страноведческого компонента фero-тестирования, который показал, что 98 % студентов неязыковых факультетов университета не знают, кто является премьер-министром Великобритании, 10 % не знают, как зовут президента США, для 17 % Нью-Йорк – это “страна где-то в Америке”, 84 % не понимают разницу между Англией и Великобританией, о палатах Британского парламента и американского Конгресса не имеют представления 43 % студентов юридическо-

го факультета в конце семестра, всецело посвященно-го изучению законодательных и исполнительных органов власти этих государств как на занятиях по иностранному языку, так и на семинарах по конституционному праву зарубежных стран. И это самые очевидные и легкие вопросы, предлагаемые разработчиками тестов Министерства образования!

Во-вторых, в условиях мировой глобализации, “англоизации” СМИ и безграничных возможностей студентов путешествовать по миру логично было бы ожидать значительное повышение уровня владения студентами иностранным (в частности, английским) языком, однако этого не происходит. Более того, проводимое с 1996 года кафедрой иностранных языков КемГУ входное тестирование знаний студентами 1-го курса неязыковых факультетов иностранного языка показывает ежегодное снижение уровня этих знаний.

В-третьих, своеобразный формат письменной интернет коммуникации приводит к ухудшению знания родного языка. В письменных переводах студентов даже гуманитарных факультетов в большом количестве присутствуют орфографические ошибки, несогласованность падежных окончаний, практически полное отсутствие какой бы то ни было пунктуации, нарушение сочетаемости слов по роду, числу и падежу, языковая нечувствительность к неправильной коллокации. Приведем некоторые примеры из письменных переводов: courts of the first instance – суды первой инстанции (вместо “инстанции”), Greek god – греческий бог (вместо “греческий бог”), criminal law – преступный закон (вместо “уголовное право”), legal education – легальное образование (вместо “юридическое образование”), legal profession – легальная профессия (вместо “профессия юриста”), Conservative party – вечеринка в консерватории (вместо “Консервативная партия”), Metropolitan police – метрополит полиция (вместо “столичная полиция”).

В-четвертых, для выросших с компьютером и Интернетом студентов он становится неотъемлемой частью повседневной жизни и безусловным источником истины. Сделанные студентами с помощью компьютера переводы с иностранного языка не редактируются на предмет поиска возможных ошибок, убедить их в неправильности компьютерного перевода крайне сложно. Вина за неадекватность компьютерного перевода приписывается исключительно авторам учебника и яростно отстаивается собственная правота. Отсутствие критичности мышления, абсолютное доверие машине и нежелание перепроверить её работу приводят к ошибкам, вызванным неспособностью компьютерной программы-переводчика подобрать нужное значение многозначных слов. Иногда получаются следующие “шедевры”:

– Представлен список тяжких уголовных преступлений: “murder, robbery, rape, BATTERY, ...” – Компьютерный перевод: “убийство, ограбление, изнасилование, АККУМУЛЯТОР, ...” (вместо “нанесение тяжких телесных повреждений”).

– Ekaterina Gorbacheva and Sergey Grinkov won not only four world championships and two Olympic gold medals, but the hearts of millions of FANS as well. – Компьютерный перевод: Екатерина Гордеева и Сергей Гриньков выиграли не только четыре чемпионата мира

и две олимпийские медали, но и сердца миллионов ВЕНТИЛЯТОРОВ (вместо “фанатов”). При этом даже контекст предложения и явное сходство слова FANS со словом ФАНАТ не вызывают подозрения в неправильности компьютерного перевода у большого количества студентов факультета физкультуры и спорта.

В-пятых, использование студентами компьютера и Интернета в определенной степени препятствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, поскольку не позволяет формировать и развивать ряд коммуникативных навыков – чтения на иностранном языке, перевода, создания собственного высказывания на иностранном языке (особенно в письменной форме) – без которых невозможно его освоение.

Определенное решение вышеприведенных проблем видится нам в том, чтобы использовать потенциал информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка для формирования и развития иноязычных коммуникативных навыков в привычной студентам среде. При этом информационные технологии могут выступать в качестве источника учебной информации, наглядного пособия с возможностями мультимедиа, тренажера, средства диагностики и контроля и прочее [3, с. 46 – 47].

В учебном процессе преподаватели кафедры иностранных языков КемГУ используют информационные технологии следующим образом:

– Редактирование компьютерного перевода видится более прагматически оправданным, чем осуществление самостоятельного перевода, т. к. запрещать делать компьютерный перевод так же бесполезно, как и заставлять писать пером в эпоху шариковых ручек. Программы автоматизированного перевода могут быть успешно использованы при обучении иностранному языку, если конечной целевой установкой является постредактирование и овладение методикой переводческого процесса, поскольку при этом происходит постоянная и достаточно высокая координация двух языковых систем и эквивалентных фрагментов текстов, реализуется задача идентификации переводческих ошибок на любом уровне. Постредактирование может выполнять важную лингвообразовательную роль в профессиональной подготовке студента [1, с. 191 – 202].

Анализ переводов позволяет выделить три степени его соответствия иноязычному оригиналу. В качестве источников исследования были использованы тексты для внеаудиторного чтения, представленные в учебно-методическом комплексе по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для студентов юридического факультета КемГУ. Для анализа качества перевода использовалась компьютерная программа Lingva.

Полноценные переводы. Это переводы, которые можно считать вполне допустимыми для общего понимания излагаемой автором информации, а последующая правка которых возможна без обращения к оригиналу. Вот примеры таких переводов:

– Civil cases are usually disputes between private citizens, corporations, government agencies and over organizations which arise either from intentional breaches of contract or torts. – Гражданские дела – это обычно

споры между частными гражданами, корпорациями, правительственными агентствами и другими организациями, которые возникают из намеренных нарушений контракта или нарушений законных прав.

– At least two individuals are involved in every civil suit: a plaintiff and a defendant. – По крайней мере, два индивидуума вовлечены в каждый гражданский иск: истец и ответчик.

Суть каждого высказывания вполне понятна и, применив незначительные переводческие трансформации: «государственными органами» вместо «правительственными агентствами», «два лица (человека)» вместо «два индивидуума», студент может изложить полученную информацию адекватно на родном языке.

Частично полноценные переводы – это переводы, которые дают общее представление об излагаемой автором информации, но при этом они являются более «грубыми», то есть имеют большее количество смысловых искажений и отклонений от норм стандартного русского языка. Правка таких переводов с целью доведения их до адекватности оригиналу требует от студента частичного обращения к оригиналу для выяснения непонятных из перевода деталей. Приведем примеры частично полноценных переводов:

– Criminal Procedure, in law, is a method provided for regulation of investigation and trial of persons accused of a crime.

Компьютерный перевод: Преступная процедура, в законе, является методом, предусмотренным регулирование исследования и суда над людьми, обвиненными в преступлении.

Редактированный перевод: Уголовный процесс – это юридически установленная процедура, регулирующая расследование по делу и процесс судебного разбирательства в отношении лиц, обвиненных в совершении преступления.

– The aims of criminal law involve mainly societal concerns rather than the individual concerns involved in civil law.

Компьютерный перевод: Цели уголовного права вовлекают, главным образом, социальные предприятия (беспокойства), а не индивидуальные предприятия (беспокойства), вовлеченные в гражданское право.

Редактированный перевод: Цели уголовного права включают в себя, главным образом, социальные аспекты, а не индивидуальные, рассматриваемые гражданским правом.

– Break of duty.

Компьютерный перевод: Перерыв обязанности (пошлины).

Редактированный перевод: Невыполнение (нарушение) обязанности.

В подобных случаях доведение частично полноценного перевода до адекватного связано с более глубоким проникновением в суть высказывания (смыслового анализа) и с большим количеством правок через обращение к оригиналу. Данная работа способствует формированию как иноязычной, так и специальной компетентности специалиста в области права.

Неполноценные переводы. Под такими переводами мы понимаем машинные переводы, которые не дают никакого представления о смысле данного высказывания. Их вообще вряд ли можно назвать пере-

водом в научном смысле этого слова. Вот примеры таких компьютерных переводов:

– The trial that failed.

Компьютерный перевод: Испытание, что бранился.

Редактированный перевод: Судебное разбирательство, которое развалилось.

– Mental distress.

Компьютерный перевод: Умственное бедствие.

Редактированный перевод: Моральный вред.

Как видно из приведенных примеров, без обращения к оригиналу заложенная в них информация остается недоступной даже для ее общего понимания. В данном случае необходим полный перевод оригинала с одновременным проведением его тщательного анализа на всех уровнях: лексико-терминологическом, грамматическом, смысловом.

Редактирование компьютерного перевода позволяет научить критически его оценивать на предмет терминологических ошибок, допущенных компьютерной программой в силу высокой полисемии английской лексики, на предмет согласованности падежных окончаний и установления логических связей внутри предложения, что в определенной степени способствует развитию грамотной нормативной письменной речи.

– Блоги преподавателей, позволяющие, проводить системный мониторинг и организацию обратной связи, управление самостоятельной работой студентов, что немаловажно в условиях полной отмены часов на индивидуальную работу и консультации в вузе. Преподавателями кафедры иностранных языков факультета романо-германской филологии КемГУ созданы и успешно используются образовательные блоги для студентов социально-психологического факультета Drill your English (Режим доступа: <http://www.kolomveta.blogspot.com>), для студентов биологического факультета English&English (Режим доступа: <http://www.kolomsvetlana.blogspot.com>), для студентов факультета физкультуры и спорта English for You (Режим доступа: <http://www.kolomsveta.blogspot.com>), для студентов факультета филологии и журналистики Uniteach (Режим доступа: <http://everystudentcan.blogspot.com>), для студентов математического факультета Deutsch Mathematik (Режим доступа: <http://vk.com/club-42816844>) и Mathematics in KemSU (Режим доступа: <http://vk.com/club42828073>), для студентов факультета политических наук и социологии Deutsch Politikwissenschaft und Soziologie (Режим доступа: <http://vk.com/club42827868>), для студентов экономического факультета Deutsch Wirtschaftswissenschaften (Режим доступа: <http://vk.com/club42827988>).

– Создание проектов-презентаций, что позволяет достигнуть несколько целей: развить умение поиска и систематизации информации, усовершенствовать аналитические навыки, расширить кругозор, сформировать важный профессиональный навык создания презентации и её публичной защиты, в частности, на иностранном языке. УМК по иностранному языку для неязыковых факультетов университета содержат тематику проектных работ, список сайтов, инструкцию по выполнению и критерии оценивания проектной работы.

– Создание и использование преподавателями электронных учебных пособий и учебно-методических комплексов.

– Возможность проведения on-line конференций с носителями языка через видеосвязь, возможность слушать лекции иностранных преподавателей.

– Использование on-line тренинговых программ по развитию грамматических, лексических и произносительных навыков, позволяющих реализовать дифференциацию и индивидуализацию обучения.

– Использование сайтов информационных агентств и СМИ для чтения и аудирования.

В качестве вывода нужно заметить, что использование информационных технологий в преподавании иностранных языков – не дань моде, а объективная реальность, которую педагогам невозможно не учитывать при планировании и организации процесса обучения иностранному языку в вузе.

Литература

1. Коротких Г. И. Компьютерные программы автоматизированного перевода текста: реальные возможности и обучающий потенциал // Профессиональное лингвообразование: обучение иностранному языку в вузе и прикладная лингвистика: сборник научных статей по проблемам высшей школы / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово, 2008.

2. Латкин А. Технологии, которые изменили мир. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.

3. Тюгаева О. В. Об использовании компьютерных технологий на уроках математики в школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 4(119).

4. Фельдштейн Д. И. Характер и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества // Сайт Letidor.ru – онлайн-проект для современных и умных родителей с активной жизненной позицией. Режим доступа: http://letidor.ru/article/kharakter_i_stepen_izmeneniy_s_70585/ (дата обращения: 19.11.2013).

Информация об авторе:

Гринвальд Оксана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета романо-германской филологии КемГУ, greenwald.ru@rambler.ru.

Oksana N. Greenwald – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

УДК 371.333

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г. А. Гунышова

USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

G. A. Gunyashova

Предметом исследования в данной статье является использование видеоматериалов на уроке иностранного языка. Рассматривается целесообразность применения видеоматериалов на уроке иностранного языка как средства интенсификации учебного процесса и придания ему максимальной коммуникативной направленности. Предлагается методика работы с видеоматериалами и типология упражнений и заданий для каждого этапа в обучении аудированию.

The paper investigates the usage of video materials in foreign language classes. The author discusses the practicality of using video materials in foreign language classes as a means of academic activity intensification and of making it more communication oriented. The paper provides the methodology for working with video materials and a classification system of exercises and tasks for every stage of the listening course.

Ключевые слова: аудирование; иноязычная коммуникативная компетенция; аутентичные материалы; видеоматериалы; преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный этапы работы над видео.

Keywords: listening; foreign communicative competence; authentic materials; video materials; pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages of work with video materials.

Аудирование – это процесс восприятия и понимания иноязычной речи со слуха. В коммуникативной методике аудирование рассматривается не только как средство обучения, но и как особый вид речевой деятельности. Через аудирование идёт усвоение звуковой стороны речи, лексического состава языка, его грамматических структур. Без аудирования невозможно

речевое общение, оно способствует процессу овладения говорением, чтением и письмом. Целью аудирования как особого вида речевой деятельности является формирование аудитивной компетенции – способности понимать смысл звучащего текста, значения высказываний, умения формулировать собственное отношение к услышанной информации. Таким обра-

зом, обучение аудированию преследует цель развивать речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции в процессе освоения иностранного языка.

Научить обучающихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения иностранным языкам в коммуникативной методике. Этому специфическому виду речевой деятельности необходимо целенаправленно обучать.

Овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, задача весьма сложная. Для достижения этих целей большое значение имеют аутентичные материалы: аудио- и видеоматериалы. Под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителем языка, они создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным.

Видео – один из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации.

Под видеоматериалами вслед за Е. Ильченко понимается любая телепродукция (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т. д.), а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента [1, с. 8]. Их использование повышает мотивацию обучения: видеофильмы (кино) имеют сами по себе высокую степень мотивации. Язык и сюжеты видеоматериалов взяты непосредственно из культуры изучаемого языка, что способствует расширению страноведческих знаний о стране изучаемого языка, приобщению к культурным ценностям народа – носителя языка, изучению речевых страноведческих феноменов. Использование видеоматериалов страноведческого характера позволяет также реализовать межкультурный подход – восприятие чужой культуры из собственной перспективы и собственной культуры из чужой перспективы. Межкультурный подход учит не только правильно действовать в определённых коммуникативных ситуациях, но и строить диалог между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка. Таким образом, использование видеоматериалов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры, индивидуализации обучения и развитие мотивации речевой деятельности обучаемых.

Ещё одним достоинством видео является его эмоциональное воздействие на зрителя, что способствует формированию у студентов личностного отношения к увиденному. Использование видеофильмов помогает также развитию различных сторон психической деятельности студентов: внимания и памяти. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на студентов

(способность управлять вниманием каждого из них и аудиторией в целом, влиять на объём долговременной памяти и прочность запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на студентов и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

И, наконец, дидактизация видеоматериалов с конкретными методическими целями, прежде всего развития навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух, а также развития речевых навыков (Videoals Sprech – und Schreibanlaß), способствует достижению основополагающей цели обучения иностранному языку.

Реализации методических целей во многом способствуют технические возможности видео, позволяющие, во-первых, варьировать каналы поступления информации: демонстрация видеоматериалов со звуком и без него, со звуком, но без изображения, работа с кадром и т. д.; во-вторых, возможность многократной демонстрации видеоматериалов для углубления восприятия и понимания (особенно ключевых сцен и трудных пассажей) [3, с. 23]. Стоп-кадр дает возможность приостановить демонстрацию видео, произвести уточнение или обсуждение определенного эпизода, возвратиться к его эпизоду еще раз, а затем продолжить просмотр.

Таким образом, целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется: 1) доступностью видеоматериалов; 2) техническими возможностями видео; 3) психологическими особенностями воздействия видеоматериалов на студентов; 4) возможностью реализации методических целей по развитию навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух, а также развития речевых навыков.

Успешное достижение перечисленных целей возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеоматериалов, а во-вторых, при методически правильно организованной их демонстрации.

На каком этапе занятия используются видеоматериалы, зависит от конкретных целей занятия и от функции видеоматериалов. Это может быть в начале работы над темой (как зачин перехода к новой теме, повышения мотивации темы, преодоления трудностей в интерпретации темы), а также на заключительном этапе работы над темой. Видеоматериалы могут быть использованы независимо от учебника, например, новостные видео, медийные видеорепортажи к праздникам и важным событиям в стране и мире. Могут дополнять содержательно и тематически определённый учебный материал.

Одной из важнейших проблем обучения аудированию является построение системы упражнений, направленных на развитие аудитивных умений. В структуре видеозанятия можно выделить три этапа: этап подготовки к просмотру (преддемонстрационный), этап показа видеофильма (демонстрационный) и этап после просмотра (последемонстрационный). Типология упражнений взята из книги немецкого учёного Марии-Луизы Бранти „Videoim Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13“, поэтому в скобках даны названия упражнений на языке оригинала (немецкого) [3].

Каждый этап имеет свои задачи и типологию упражнений, причём отдельные типы упражнений могут повторяться на разных этапах. Так, первый этап (vordemSehen, Einstieg) имеет цель подготовить студентов к просмотру: мотивировать, заинтересовать, ввести их в тему, в ситуацию видеofilма, активизировать имеющиеся в наличии знания по теме (Vorwissen), настроить на определённые (правильные) ожидания, преодолеть языковые и лингвострановедческие трудности (Vorentlastung). Именно задания «перед просмотром» позволяют тренировать и развивать навыки восприятия иноязычной речи на слух. К типичным упражнениям этого этапа относятся:

- создание ассоциогрaмм (Signalwort, Signalsatz) по теме фильма;
- обсуждение темы на иностранном или родном языках;
- чтение и обсуждение текстов с подобной тематикой (Paralleltext, Informationstext);
- визуальные импульсы (Einstieg über Bildmaterial: Standfotos, Abbildungen, Bildkarten);
- выдвижение гипотез о предполагаемом ходе событий (Hypothese, Antizipation);
- акустические импульсы (Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache);
- установление правильного хода событий (verschiedene Zuordnungsübungen);
- работа с карточками (Wortkarten, Satzkarten, Textkarten) для преодоления всех видов трудностей;
- предъявление ключевых слов (Schlüsselwörter, Wortfelder);
- преодоление фонетических трудностей.

Следующий этап – просмотр фильма (Währenddes Sehens). Как известно, каждый человек воспринимает одну и ту же информацию по-разному. На процесс восприятия влияют многие факторы: опыт, знания, индивидуальные особенности человека. При этом важную роль играет интерес (зрителя): какая информация интересна мне в данный момент, интересны страноведческие аспекты или только место действия, а может внешность действующих лиц или их поведение и пр.? Интерес можно корректировать с помощью формулировки заданий к просмотру фильма, что и делается в методических целях. В соответствии с заданиями различают глобальный, селективный (выборочный) и интенсивный (детальный) просмотр фильма. При глобальном просмотре нужно понять только центральную информацию видео, его тему. При селективном – только определённую информацию, при детальном – все информации важны для понимания фильма (например, в детективе).

Целью первого просмотра фильма на занятии является, как правило, его глобальное понимание, формирование умений глобального понимания видеосюжета. Выполняются, как правило, информативные упражнения. Задания, которые выполняют студенты на этом этапе, не должны сильно отвлекать их от просмотра. Это могут быть в первую очередь невербальные задания, такие как:

- выбрать правильный ответ (Multiple-choice – Aufgaben);
- отметить крестиком правильный ответ (Richtig-Falsch-Aufgaben, Ja – Nein – Aufgaben);

- соотнести информации с помощью стрелок.

К вербальным заданиям относятся ответы на глобальные вопросы (Wer? Wo? Wann? Warum? usw.), студенты в этом случае, как правило, делают записи во время просмотра.

Целью второго просмотра может быть уже селективное или детальное понимание фильма. К вышеуказанным типам упражнений могут быть добавлены такие, как:

- заполнение пропусков в тексте (Lückentexte);
- занесение информации в таблицу (Rasterübungen);
- расположение карточек-предложений в правильной последовательности событий фильма и др.

Если для учителя важен процесс развития навыков аудирования, целесообразно предъявлять задания перед просмотром. Если же важен контроль понимания, то после просмотра.

Для более детального понимания фильма (при информационной насыщенности материалом) практикуется демонстрация фильма с остановками, деление его на эпизоды (Sequenzen) и последующим выполнением заданий.

Цель третьего этапа (Nachdem Sehen, Transfer) – контроль понимания фильма и дальнейшая работа с видеоматериалом по развитию навыков говорения и письма (репродуктивных и продуктивных). На этом этапе важно сопоставление и осознание социокультурных различий, организации диалога культур, особенно для видеосюжетов страноведческого характера. Упражнения после просмотра рассчитаны не только на активизацию языкового материала с помощью упражнений на закрепление (задания с синонимами, антонимами, пересказ содержания фильма в устной и письменной форме и др.), но и на расширение материала. Здесь актуальны задания креативного характера (kreatives Schreiben), такие как: написать продолжение фильма, придумать биографию главному герою, подготовить сообщение, реферат, доклад по проблеме фильма и т. д. В упражнениях на личностное восприятие фильма (дискуссии, ролевые игры, проведение опросов, заполнение анкет и т. д.) студенты учатся высказывать своё мнение, сопоставлять, сравнивать, критиковать, спорить, вступать в диалог друг с другом. Главное на этом этапе учитывать принципы прогрессии языкового материала и уровень знаний студентов.

Герт Зольмеке в своей книге „Textehören, lesendundverstehen“ предлагает градацию упражнений по аудированию в зависимости от сложности сформулированных заданий. Он исходит из утверждения, что степень сложности упражнений по пониманию услышанного (увиденного) зависит не столько от сложности предлагаемого аудио- или видеотекста, сколько от сложности сформулированных заданий. В его предложенной прогрессии вначале идут упражнения для начинающих на распознавание звуков, интернационализмов, слов и групп слов. Второй уровень прогрессии – это задания на понимание текста, которые ещё не предполагают продуктивных навыков обучающихся. Сюда относятся упражнения на установление правильного хода событий, задания на выбор правильного ответа, рисунки, пантомима и т. д. Третий уровень

прогрессии представляют упражнения на понимание, которые включают уже продуктивные умения обучающихся. Это такие упражнения, как 'заполнить текст с пропусками', 'обобщить ключевую информацию услышанного', 'отреагировать адекватно на коммуникативную ситуацию' и т. д. И, наконец, четвертый и пятый уровни в его прогрессии заданий предусматривают повышенные аналитические и продуктивные требования к обучающимся, а именно: 'интерпретация услышанного (увиденного)', 'оценка', 'дискуссия' и т. д. [4].

На основе обобщенного теоретического опыта использования видеоматериалов при обучении аудированию было разработано учебно-методическое пособие «Работа с видеоматериалом на уроке немецкого языка». Пособие включает методику работы с видеоматериалом и практические разработки отдельных видеосюжетов, как правило, страноведческого характера. Данное пособие предназначено для студентов факультета РГФ по курсам «Основной язык», «Практический курс второго языка» и «Методика преподавания немецкого языка в школе», а также для учителей, работающих в классах с углубленным изучением немецкого языка.

Ниже предлагается пример методической разработки одного из видеосюжетов видеокурса „AllesGute“ [2], основанного на вышеперечисленных принципах и подходах работы с видеоматериалом (уровень A2).

Данный видеоурок на тему празднования дня рождения в ресторане имеет неожиданный поворот в сюжете и поэтому очень подходит для развития у студентов умений антиципации и выдвижения гипотез. С этой целью фильм демонстрируется первый раз без звука и с остановкой перед решающей заключительной сценой фильма.

VIDEOSEQUENZ 12: „WÄREDASMÖGLICH?“
(Dauer – 12 min).

Thema: Essen und Trinken im Restaurant.

I. Vor dem Sehen

1. Einstieg über ein Assoziogramm „Geburtstag feiern“.

Das erste Sehen – Bild ohne Ton. Vor dem Sehen bekommen die Studenten die Aufgabe 1:

Sehen Sie sich die Sequenz ohne Ton an. Machen Sie sich die Notizen zu den Punkten:

Was passiert im Film? Was tun die Personen?

Petra kommt in ein Restaurant. Sie setzt sich an einen Tisch. Da kommt ihre Freundin. ... usw.

Литература

1. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. 2003. № 9. С. 7 – 9.
2. Всего хорошего! Телевизионный курс немецкого языка (сборник диалогов): практическое пособие. М.: Высшая школа, 1990. 271 с.
3. Brandi Marie-Luise. Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13. Goethe-Institut. München: Langescheidt, 2003. 192 s.
4. Solmecke Gert. Texte hören, lesen und verstehen. Berlin; München: Langescheidt, 1993. 112 s.

Информация об авторе:

Гуняшова Галина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, gunjaschowa@mail.ru.

Galina A. Gunyashova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

II. Während des Sehens

1. die Studenten machen Notizen (wenn erforderlich, stoppt man den Film mit der Pausentaste des Videogeräts).

2. Vor der Endschlüsselszene wird der Film gestoppt und die Studenten werden gefragt: *Wie geht es jetzt weiter? Was glauben Sie? Womit endet die Geschichte?*

Hypothesen werden gesammelt und der Film wird bis zum Ende vorgeführt.

III. Nach dem Sehen

1. die Aufgabe 1 wird kontrolliert.

2. Die Aufgabe 2: Was könnten die Personen in den folgenden Situationen sagen?

– Herr Ober bittet Petra sich an einen anderen Tisch zu setzen.

– Petra hätte gern etwas zu trinken.

– Die Freundin gratuliert Petra zum Geburtstag.

– Die Frauen bestellen das Essen und die Getränke.

– Petra bekommt einen Strauß, dann herrliche Rosen, dann einen schönen Geschenkkorb.

IV. das zweite Sehen – Bild mit Ton

Die Aufgabe 3 lautet: Sehen Sie sich nun die ganze Sequenz mit Ton an. Vergleichen Sie Ihre Notizen in Aufgaben 1 und 2 mit der Filmsequenz.

V. Nach dem zweiten Sehen

1. die Aufgabe 3 wird überprüft. Was bestellen die Frauen im Restaurant?

2. Erzählen Sie diese komische Geschichte aus Sicht von Petra und vom Herrn Ober.

3. Kulturvergleich: Was hat Ihnen in dieser Geschichte besonders aufgefallen? Was ist in Ihrem Land gleich, was anders? Diskutieren Sie darüber.

4. Rollenspiel: Sie kommen mit Ihrem/er Freund/in ins Restaurant/Cafe. Sie wollen Ihren Geburtstag feiern. Arbeiten Dreiergruppen.

Таким образом, практический опыт использования видеоматериалов на уроке немецкого языка позволяет сделать вывод об эффективности применения видео в учебных целях. Видеоматериалы повышают интерес к изучению иностранного языка, помогают активизировать все виды речевой деятельности, приобщают к культуре страны изучаемого языка. Использование видеоматериалов способствует также интенсификации учебного процесса и создаёт благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

E-LEARNING В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ: ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ

С. А. Дочкин, Е. С. Мичурина, Г. Г. Тупикина

E-LEARNING IN HIGH SCHOOL TRAINING: FEATURES AND COMPLEXITY OF IMPLEMENTATION

S. A. Dochkin, E. S. Michurina, G. G. Tupikina

В статье подводятся итоги исследования, целью которого было определение факторов и условий, влияющих на динамику внедрения электронного обучения в вузах области. Представлены результаты анализа по использованию e-learning в вузах, определены основные проблемы, снижающие темпы использования данных информационных систем. Определены ряд мероприятий, позволяющие активизировать данный процесс к которым были отнесены: необходимость организации и управления данным процессом, последовательная подготовка преподавателей, комплексная подготовка обучающихся, педагогически обоснованная интеграция электронного и традиционного обучения.

The paper summarizes the research whose purpose was to identify the factors and conditions affecting the dynamics of implementing e-learning in higher education in the region. The results of the analysis on using e-learning in higher education and the basic challenges reducing the rate of using these information systems were presented. The authors identified a number of activities that enhance this process, namely: the need for organization and management of this process, the systematic training of teachers, complex training of students, pedagogically reasonable integration of electronic and traditional teaching.

Ключевые слова: электронное обучение, вузовское обучение, подготовка профессорско-преподавательского состава, информационные технологии.

Keyword: e-learning, undergraduate education, training of the teaching staff, information technology.

Стремительность современного мира требует применения быстрых, оперативно реагирующих и дешёвых способов генерации и передачи знаний, и современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют такую возможность. При этом электронное обучение (ЭО) – один из возможных инструментов, позволяющих решать эту проблему современности. Об электронном обучении уже имеется достаточно публикаций и исследований, однако и в официальных документах и в учебно-методических документах встречаются разные подходы и определения [4]. В качестве основного, в нашем исследовании мы использовали определение Европейской комиссии, которая определяет E-Learning как «использование новых технологий мультимедиа и Интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы» [6].

Большинство определений ЭО включают в себя две основные размерности: контент и коммуникации. Размерность «контент» представляет собой континуум, свойство которого меняются в трех аспектах:

1) контент, не организованный для преподавания – все ресурсы, которые найдены преподавателями и слушателями в интернете;

2) контент с заранее предписанной структурой в рамках курса – содержание организовано в рамках серии занятий или курса;

3) совместно сформированный контент и смысл – результаты совместной деятельности преподавателей и обучающихся, направленной на создание новых ресурсов и обеспечение к ним доступа, путем публикации в Интернете.

Размерность «коммуникации» также можно рассматривать как постоянно меняющуюся по нескольким этапам:

– минимальное живое общение или его полное отсутствие (обучающиеся и преподаватели не используют интернет для общения);

– обогащенное общение в рамках учебного курса или программы – обучающиеся используют веб для общения с преподавателем и между собой, и с другими людьми – не участниками курса;

– профессиональное общение через сетевые сообщества – члена профессионального образовательного или практического сообщества используют интернет-технологии для учебы, обмена опытом, вопросов, обмена информации и идей [6].

Данные размерности и их взаимосвязь позволяет определить место четырех основных категорий ЭО:

– доступ к образовательным информационным репозиториям (хранилищам), которые представлены в Интернете и обеспечивают доступ к огромному количеству ресурсов (мировая тенденция – предоставление учебных материалов для широкого использования, развитие открытых образовательных ресурсов и предоставления их всем желающим);

– онлайнновые (дистанционные) курсы – вузы все больше используют глобальный обмен виртуальными курсами и программами, в том числе – онлайн курсы для преподавателей; здесь Интернет рассматривается как источник образовательных ресурсов и ресурс для подготовки нового преподавательского состава;

– смешанное обучение – совместное использование онлайн и традиционного очного обучения, что предполагает включение веб-ресурсов и сетевых инструментов в деятельность преподавателя; разработку

и публикацию веб-страниц по тематике курса; использование онлайн-форумов, дискуссий и совместной деятельности с применением сетевых сервисов;

- сетевые сообщества – создание и развитие виртуальных сообществ практиков и сообществ, генерирующих знания среди преподавателей всех уровней и степеней подготовки.

Новая среда и средства сотрудничества уже сейчас позволяют преподавателям работать вместе над решением проблем, обмениваться опытом, экспертизой, материалами, результатами исследований, совместно решать педагогические проблемы и преодолевать затруднения. Данные технологии уже давно широко применяются на Западе, имеют достаточную известность и у нас в стране, однако их значимость, а самое главное, темпы внедрения продолжают оставаться достаточно низкими. Мировая индустрия ЭО уже составляет более 50 млрд долларов. По данным Sloan, уже в 2011 г. в США в онлайн-обучении было вовлечено более 6 миллионов студентов и имеет тенденцию к росту с темпами роста – 12,8 % в год. Успешное внедрение этого способа обучения в вузовской практике требует детального планирования и принятия во внимания целого ряда факторов. Здесь и согласованное видение, и доступ, и квалификация преподавателей, и стандарты контента.

Применительно к российскому опыту можно отметить, что у нас уже достигнуты определенные результаты, есть явные лидеры, но есть и аутсайдеры. По нашим исследованиям, в вузах Сибири данные технологии, при всех их уникальности и достоинствах пока используются слабо. Например, в Кемеровской области из 9 вузов и институтов ДПО только в одном (11 %) – в КемГСХИ, в полной мере развернута система ЭО, которая интегрирована как в процесс обучения студентов очной и заочной формы обучения, так и в повышение квалификации. Это не говорит о том, что в других вузах нет подобных систем – они развернуты, существуют, но положительной динамики развития, активности нет, их функционирование определено реализацией ограниченного количества курсов, как правило, факультативных и для повышения квалификации. Так, в КузГТУ и КемГУ доля основных образовательных программ, которые могут быть реализованы хотя бы частично в системе ЭО составляет около 2 – 3 %, курсов повышения квалификации – около 8 %. Здесь имеется ввиду использование вузовской системы управления контентом (LMS) (например, на базе Moodle).

И это притом, что вузы активно используют средств ИКТ: – около 81 % лекций проводится с использованием средств мультимедиа, в том числе около 15 % – в режиме видеотрансляций; почти 72,3 % практических занятий проводятся с использованием компьютеров, локальных сетей и ресурсов Интернет; электронные библиотеки университетов содержат электронные УМК по всем основным образовательным программам. Однако это уже не тот уровень внедрения ИКТ, который требуется, хотя это тоже все относится к ЭО.

На наш взгляд, современный уровень внедрения ИКТ в рамках ЭО не должен ограничиваться частным

использованием отдельных средств. Речь должна идти о современной интегрированной системе, имеющей связь с образовательным порталом, информационными и справочными системами и предоставлять комплексную поддержку и набор целевых сервисов:

- для обучающихся – доступ к учебным материалам, управление процессом их освоения и самостоятельной работой (СР), общением друг с другом и групповую работу, взаимодействие с преподавателями и кураторами;

- для преподавателей – инструменты создания и корректировки программ обучения, курсов, учебных занятий, разных видов контроля, общение с обучающимися и с коллегами в сетевых сообществах [2].

И на первый взгляд препятствий для этого практически нет:

- вузы имеют достаточно компьютеров и современное сетевое оборудование;

- развитые локальные сети;

- доступ к Интернет из всех корпусов и общежитий;

- технических специалистов, которые обеспечивают работу средств ИКТ;

- развернутые современные LMS и электронные библиотеки УМК для дисциплин по программам обучения.

Нами в течение двух последних лет было проведено исследование, которое позволило выделить несколько основных причин подобной ситуации.

Первая причина – организационная: существующая нормативная база достаточно слишком широко трактует понятие «электронного обучения» и связанные с ним «производные»: дистанционное обучение, дистанционные технологии, ИКТ и т. д. Даже новый закон об образовании использует оба эти понятия, дополнительных разъясняющих документов и подзаконных актов не много [4]. Данная ситуация позволяет вольно трактовать имеющиеся ресурсы, и соответственно не планировать системных и последовательных мер, оставляя данный аспект или на долю группы преподавателей-энтузиастов, или на усмотрение кафедр и институтов. Как показало исследование, только 38 % преподавателей вузов, по их мнению, четко представляют, что понимается под термином «электронное обучение» и еще 16,7 % – могут примерно охарактеризовать его назначение и достоинства. В тоже время почти 80 % не видят различий между ЭО и дистанционным обучением (ДО), считая их синонимами. Около 31,2 % преподавателей, особенно с большим стажем работы, считают, что данное обучение не способно обеспечить качественную подготовку специалистов по направлениям подготовки и в рамках дополнительных профессиональных программ (ДПП), и в рамках основных (ОПП). Соответственно нет системного видения, что необходимо делать в первую очередь, и только включение наличия и использование систем ЭО в показатели эффективности деятельности вузов заставило взглянуть на данный вопрос иначе [2].

Следующая проблема – неготовность преподавателей использовать современные системы управления контентом, создавать интерактивный учебный мате-

риал и активно пользоваться средствами сетевого общения и коммуникациями. Как показали исследования, только 10 % преподавателей знакомы с работой организатора обучения в системе LMS и готовы его активно использовать. Еще 12 % представляют возможности подобных систем и могли их частично применять в своей деятельности, однако не имеют для этого никакого желания и не планируют в ближайшее время работу по созданию соответствующего контента. При этом нами было отмечено, что большинство преподавателей достаточно позитивно относятся к современным средствам обработки информации и электронных коммуникаций, имеют и пользуются электронной почтой и ресурсами Интернет. Однако на динамике изменений количества новых курсов в системе ЭО это не отражается.

Оснований для этого несколько. Иногда – нежелание работать по-современному и делать что-то новое, так как традиционное обучение вполне себя оправдывает; есть мнение, что можно вполне обойтись и без каких-либо дополнительных средств. На это также влияет необходимость дополнительных затрат времени и переработка существующих учебных и методических материалов и разработка новых. Не каждый преподаватель располагает необходимым временным ресурсом и желанием «дополнительно поработать», причем еще не известно – будут ли востребованы его онлайн курсы.

Вторая причина – недостаточно высокий уровень ИКТ-компетентности, владения современными сетевыми технологиями, отсутствие опыта работы с современными электронными образовательными ресурсами (в первую очередь – сетевыми), опыта по их созданию и распространению. Как показало исследование – около 73,2 % преподавателей с опытом работы 15 – 20 лет отметили сложность работы с порталом и ресурсами LMS даже в рамках курсов повышения квалификации, 67,1 % ППС – указали на отсутствие опыта в сетевой среде. Существуют сложности адаптации преподавателей-предметников (горняков, строителей, маркшейдеров, энергетиков – для КузГТУ, биологов, химиков, физиков, математиков – для КемГУ) к современной среде [1]. Часто в основе низкой активности преподавателей – уверенность, что ЭО не способно обеспечить качественную подготовку по преподаваемым дисциплинам. Безусловно, преподаватель, используя технологии ЭО, может охватить большее число слушателей, территориально разбросанных, но принесет ли это желаемый учебный и экономический эффект? В чем-то они правы, есть даже перечень программ, которые не должны реализовываться дистанционно. Однако здесь имеет место подмена понятий – одно дело, когда речь идет о том, что конкретную профессию, специальность, курс нельзя полностью освоить дистанционно и получить диплом; другое дело, когда речь идет о реализации дисциплины, курса, модуля с использованием LMS, что только приветствуется. По нашему мнению – кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и обновлять такие курсы стоят наиболее остро [2].

Третья причина – качество электронных курсов – вполне очевидна, если учесть наличие предыдущей. В настоящее время около 86,7 % имеющегося контента, который загружен в систему, представляет собой текстовые документы в формате Word, pdf, презентационные материалы, как правило, в ppt, или в mpeg4/avi. Это вполне распространенные форматы, которые позволяют организовать работу с материалом, однако, как правило, они не обеспечивают интерактивности и обратной связи, что снижает эффективность работы всей системы. И более того – влечет за собой наоборот, обратный эффект – чтение подобных материалов, без контроля за полнотой и качеством их восприятия, снижает мотивацию к учению и на много менее результативно простого занятия с преподавателем.

К сожалению, нами наблюдалась тенденция, когда в желании увеличить количество контента для заполнения системы электронного обучения преподаватели выкладывают учебные и методические материалы без учета их педагогической целесообразности.

Еще одна проблема – связана с готовностью уже самих обучающихся. Обычно принято считать, что современные ИКТ – это технологии, которые максимально близки современной молодежи и именно такая интерактивная информационно насыщенная среда востребована в настоящее время. И если у старшего поколения такие технологии могут вызывать затруднения, то у молодежи все будет в порядке. Однако интерактивная среда предполагает не только яркое и образное представление учебной информации и образовательного контента – она требует энергичной и активной самостоятельной работы, постоянной обратной связи; требует выполнения конкретных действий и заданий; осуществляет объективную оценку их выполнения по определенным критериям; исключает проявление субъективизма; однозначно информирует о выполнении задания. И это не всегда положительно воспринимается обучающимся. Со студентами очной формы обучения этот вопрос решается постепенно от курса к курсу за счет постоянного увеличения «электронных» занятий в графике обучения, ситуация со взрослыми обучающимися при реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП) несколько иная. Они часто не готовы к такой самостоятельной, продуктивной и требовательной к результатам работе.

Например, в течение 2014 г. слушателям курсов повышения квалификации по контрактной системе для экономистов и бухгалтеров, проводимых на базе ИДПО КузГТУ, предлагалось две формы обучения: очная (в течение 5 суток, с отрывом от работы) и дистанционная (на специальной обучающей платформе с интерактивными заданиями, в течение месяца). В результате – 71,3 % слушателей выбрали очную форму обучения, с отрывом от работы, проживании в другом городе и т. д., именно такая форма позволила им находиться вместе с лектором, слушать его и своих коллег, самим задавать свои вопросы; и только 28,7 % слушателей – согласились на дистанционную. При этом из них около 12,5 % слушателей в течение двух первых недель прекратили занятия и отказались от

обучения – так как не смогли организовать свою самостоятельную работу с контентом [5].

При реализации программы повышения квалификации в рамках федерального проекта «Энергосбережение и развитие энергетики» по условиям ДПП была организована СР слушателей на специальной обучающей платформе с доступом обучающихся к ресурсам. Однако почти 48 % слушателей оказались не готовыми к активной работе, около 19 % прекратили бесплатное обучение, остальные испытывали большие сложности, даже при простой загрузке выполненных заданий (от 44 до 62 % слушателей в каждой группе).

Какие же пути возможны для разрешения перечисленных проблем и для обеспечения того, чтобы ЭО и все его компоненты стали органичной частью современного образовательного процесса [3].

Начнем с того, что электронное обучение в современном вузе – это не временное увлечение, и необходимо уже сегодня заботиться о комплексном решении перечисленных проблем, создавая центры по оценке качества электронных курсов, по подготовке преподавателей, системно, а главное постоянно привлекая студентов и слушателей к средствам ИКТ. Конечно, у каждого вуза и учреждения ДПО может быть собственный путь, однако следует обратить внимание на решение следующих очевидных задач.

1. Организационно закрепить использование компонентов ЭО в образовательном процессе, определив терминологию, установив зоны ответственности и решаемые задачи, определить права и обязанности каждого из участников обучения. Понимая, что ЭО – не самоцель и не модная игрушка, и кроме решения своей первоочередной задачи – обучения с использованием ИКТ и Интернета – e-Learning является отличным дополнением очной формы обучения и может служить хорошим подспорьем для повышения качества и эффективности традиционного обучения [3]. Например, в КузГТУ именно этот вариант выбран на первом этапе внедрения системы e-Learning – разработано Положение об электронном обучении, Концепция внедрения электронного обучения в образовательный процесс вуза; изменения в договоры на предоставление образовательных услуг и др. Определены целевые показатели для дисциплин, кафедр, институтов для отражения динамики внедрения компонентов ЭО.

2. Создание целостной и постоянной системы подготовки профессорско-преподавательского состава (ППС) для действия в системе ЭО, включающей специальные курсы повышения квалификации и иные активности – семинары, методические совещания, стажировки на кафедрах и в институтах, имеющих положительные результаты по реализации ЭО, приглашение специалистов из других вузов и компаний, активно внедряющих данные технологии. Парадоксально, но в некоторых корпоративных университетах, входящих в систему угольных холдингов, в рамках внутрифирменного обучения ЭО уже активно используется. Сетевое взаимодействие вузов в этой связи является исключительным средством для решения данной проблемы – для подготовки наших преподава-

телей мы используем ресурсы ФГБОУ ВПО НИ ТГУ, НИ ТПУ, КемГСХИ и других партнеров [5].

К примеру, в КузГТУ течение этого учебного года было проведено обучение: заведующих кафедрами, работников методической службы, учебного управления по вопросам планирования и использования LMS; преподавателей с каждой кафедры, имеющих опыт использования ЭОС в обучении для создания из них тьюторов системы ЭО; преподавателей по порядку разработки контента и организации обучения в рамках основных образовательных программ и ДПП в среде Moodle. Специально разработан дистанционный курс «Электронное обучение в Moodle: создание курса и организация обучения», который рекомендован для освоения всеми ППС университета, в рамках которого преподаватели на практике самостоятельно создают курс обучения в системе электронного обучения [1]. Данная сетевая совместная работа институтов и вузов позволит обеспечить дальнейшее приращение компетенций ППС в области ЭО.

3. Комплексное использование различных типов электронного обучения, которое позволит подбирать соответствующие технологии для каждого из этапов – поможет при работе с разноуровневой аудиторией: электронное обучение, управляемое инструктором – для первого, начального этапа использования ЭО; управляемое электронное обучение – для второго этапа; ЭО, управляемое обучающимся (самообучение, самоуправляемое ЭО) – третий этап. При этом, данное разделение по этапам нами выбрано условно. В сущности, каждый из этапов дополняет предшествующий, позволяя более гибко настраивать процесс взаимодействия с обучаемыми: для слушателей курсов повышения квалификации – все три, в зависимости от уровня подготовки и мотивации; для слушателей программ переподготовки и студентов больше подойдут 1 и 2 тип обучения. Второе направление в решении проблемы: расширение перечня ДПП, предлагаемых заказчикам для освоения в среде ЭО; использование коротких блоков, модулей (до 16 часов), для самостоятельного освоения слушателями курсов ПК в компьютерном классе или по месту жительства – с последующим обсуждением на очных занятиях; обязательное включение во все курсы ПК компьютерного тестирования в системе ЭО вуза для текущего контроля; создание сетевых сообществ, в первую очередь для ППС.

И последнее – разработка и внедрение в практику вузов системы мотивации для ППС, работающих в системе ЭО. Наиболее действенной на наш взгляд является: финансовая поддержка (в той или иной форме) разработчиков курсов и модулей обучения; учет разработки контента и использования компонентов ЭО в ходе реализации образовательных программ в рейтинговой системе оценки деятельности ППС – для чего следует иметь четкий и ясный для всех критериальный аппарат; целевое выделение средств на разработку комплекса занятий (модулей) по определенным наиболее перспективным в плане ЭО дисциплинам и курсам программы обучения.

В заключение следует отметить, что все эти мероприятия не умаляют достоинства традиционного обу-

чения и традиционные занятия. ЭО не исключает традиционное обучение, и не мешает ему. Только в комплексном использовании разных подходов можно реализовать все образовательные цели быстро и качественно. Комплексное решение сложных проблем позволит получить полную отдачу от достоинств E-Learning: большая свобода доступа; компетентное, качественное образование; снижение цен на доставку обучения; гибкость обучения; возможность обучения на рабочем месте; возможность вузу развиваться в ногу со временем.

Сегодня в российских вузах с использованием интернет-технологий уже обучается около 162 тысяч человек, 25 тысяч детей с ограниченными возможно-

стями; программы образования, которые реализуются с использованием дистанционных технологий, предлагают около пятидесяти учебных заведений – однако это только начало пути [7]. Правительство РФ планирует определенную централизованную работу, например создание Федерального электронного университета, однако и вузы и учреждения ДПО в регионах должны быть готовы к участию в этом проекте, имея ввиду задачу поставленную Президентом РФ по созданию 25 миллионов высококвалифицированных рабочих мест к 2018 году, что потребует массового переобучения, организовать которое возможно только с помощью электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Литература

1. Дочкин С. А., Мичурина Е. С. Технологии визуализации знаний как необходимый аспект подготовки преподавателей университета // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кемерово, 2014. № 3(15). С. 54 – 60.
2. Информационно-коммуникационные технологии в воспитательно-образовательном процессе учреждений профессионального образования: достижения, проблемы, перспективы: информационно-аналитическое издание / сост.: Н. В. Павельева, С. А. Дочкин, Н. В. Костюк; под ред. Т. С. Паниной. Кемерово, 2011. 121 с.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014). Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. О федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002 – 2010 годы)». Постановление Правительства РФ от 28 января 2002 № 65 // Информационно-правовой портал «Гарант». Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 27.01.2015).
5. Программа развития дополнительного профессионального образования КузГТУ на период 2014 – 2020 годы // ИДПО КузГТУ. Кемерово, 2013. 42 с.
6. Реста П. Электронное обучение для подготовки преподавателей: создание потенциала для информационного общества // ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу: труды Международной конференции (17 – 19 мая 2005 г.). М.: ИРИО, 2005. С. 204 – 215.
7. Смолин О. Н. Нормативно-правовое обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения // Парламентские слушания Комитета по образованию, Государственная дума, 19.05.2014. Режим доступа: <http://www.smolin.ru/duma/audition/2014-05-19.htm>

Информация об авторах:

Дочкин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, доцент, начальник экспертно-аналитического отдела Института дополнительного профессионального образования Кузбасского государственного технического университета, nowik2001@mail.ru.

Sergey A. Dochkin – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Expert-Analytical Division of the Institute of Continuing Professional Education, Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev.

Мичурина Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Центра педагогического образования КемГУ, elena160469@yandex.ru.

Elena S. Michurina – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Assistant Professor at the Inter-University Department of General and High School Pedagogy, Kemerovo State University.

Тупикина Галина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра педагогического образования КемГУ, galy180269@rambler.ru.

Galina G. Tupikina – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of Pedagogic Education Centre, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.01.2015 г.

РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТАХ

В. В. Ерёмин

THE ROLE OF STEREOTYPES IN INTERCULTURAL CONFLICTS

V. V. Eremin

В статье дается описание межкультурных конфликтов и факторов, вызывающих их – стереотипов. Рассматривается сущность стереотипов, их виды, функции и пути их преодоления. Автор также приводит общее описание учебного курса, направленного на работу со стереотипами. Выделяется результат обучения, обосновывается выбор образовательных технологий и мониторинга учебной деятельности.

The paper presents a description of intercultural conflicts and factors that affect them – stereotypes. The nature of stereotypes, their types, functions, ways of overcoming them are discussed. The author also provides a general description of a training course designed for working with stereotypes. The anticipated training results are identified, the choice of educational technologies as well as of learning activity monitoring forms is substantiated.

Ключевые слова: межкультурные конфликты, барьеры, стереотипы, межкультурная коммуникация, образовательные технологии.

Keywords: intercultural conflicts, barriers, stereotypes, intercultural communication, educational technologies.

Ключевым действием в вопросе межкультурной коммуникации является взаимодействие лиц, участвующих в межкультурной коммуникации, которое заключается, по мнению многих исследователей, в преодолении коммуникативных барьеров, вызванных культурными различиями собеседников. Неумение преодолевать такого рода барьеры неизбежно порождает межкультурные конфликты.

Термин «конфликт» определяется в Толковом словаре русского языка под редакцией С. И. Ожегова как «столкновение, серьезное разногласие, спор» [5, с. 287]. В свою очередь термин «разногласие» в этом же словаре определяется как «отсутствие согласия из-за несходства во мнениях, взглядах» [5, с. 640]. Очевидно, что разногласие является следствием несовпадения знаний, системы ценностей, опыта коммуникантов в вопросе, вызывающим конфликтную ситуацию.

Однако конфликт не рассматривается в науке как чисто негативное явление. Различные исследователи отмечают в конфликте две противоположные по последствиям функции. Так, Т. Г. Грушевицкая отмечает, что конфликт имеет динамический характер и возникает в самом конце ряда событий, которые развиваются, исходя из имеющихся обстоятельств. (Положение вещей → возникновение проблемы → конфликт). Возникновение конфликта вовсе не означает прекращения отношений между коммуникантами; за этим стоит возможность отхода от имеющейся модели коммуникации, причем, дальнейшее развитие отношений возможно как в позитивном, так и в негативном направлениях [2, с. 174].

Таким образом, конфликт можно рассматривать как условие для самоанализа, оценки исходных позиций с целью выявить сходства и отличия и на их основе выстроить эффективную стратегию коммуникации.

Что касается специфики коммуникационных конфликтов, то на сегодняшний день популярность получила структура, предложенная К. Делхес, в которой выделены три основные причины коммуникационных

конфликтов: личные особенности коммуникантов, социальные отношения (межличностные отношения) и организационные отношения [1; 2].

К личностным причинам конфликтов относятся: ярко выраженное своеобразие, фрустрированные индивидуальные потребности, низкая способность или готовность к адаптации, подавленная злость, несговорчивость, ярко выраженное честолюбие, карьеризм, жажда власти или сильное недоверие. Эти причины конфликтов обусловлены исключительно личными качествами конкретного человека. На основании определенных признаков личности такие люди часто вызывают конфликты.

К социальным причинам возникновения конфликтов относятся сильно выраженное соперничество, недостаточное признание способностей, недостаточная поддержка или готовность к компромиссам, противоречивые цели и средства для их достижения.

К организационным причинам конфликтов относятся перегрузку работой, неточные инструкции, неясные компетенции или ответственность, противоречащие друг другу цели, постоянные изменения правил и предписаний для отдельных участников коммуникации, глубокие изменения или реструктуризацию укоренившихся позиций и ролей.

Проблему преодоления межкультурных конфликтов А. П. Бостанжи рассматривает как «психологический акт, возникающий на основе последовательности механизмов преодоления негативных этнических стереотипов и барьеров в процессе межкультурного общения» [1, с. 9].

При этом понятие «барьеры», возникающие в процессе преодоления межкультурных конфликтов, рассматриваются как: «внешние и внутренние трудности, возникающие в процессе межкультурного общения, противостоящие проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [1, с. 12].

Понятие «стереотип» получило широкое изучение в психологии и социологии. Оно было сформулировано Уолтером Липпманом в его концепции общественного мнения. Согласно Липпману стереотип – это

культурно детерминированные и определенным образом упорядоченные «картинки мира» в сознании человека, которые, с одной стороны, экономят его (человека) усилия при восприятии сложной информации, а с другой – фиксируют и сохраняют существующие ценности, способствуя тем самым и сохранению высокой самооценки самого человека [3, с. 230].

В. В. Красных выделяет две разновидности стереотипов. Первая группа стереотипов представлена стереотипами поведения, хранящимися в сознании в виде штампов сознания и выступающими в роли канона; они представляют собой инварианты деятельности, определяют коммуникативное (и в том числе – вербальное) поведение в той или иной коммуникативной ситуации. Вторую группу стереотипов составляют стереотипы-представления, хранящиеся в виде клише сознания и функционирующие как эталоны; они также связаны с речевым поведением, его характеризуют и в нем проявляются. Функцию первой группы стереотипов В. В. Красных определяет как прескриптивную на основании того, что они диктуют определенное поведение. В качестве функции второй группы автор называет предикативную, поскольку они диктуют набор ассоциаций и предопределяют языковую форму. В свою очередь автор, рассматривая такие стереотипы как определенное представление о предмете или ситуации, выделяет стереотипы-образы (форма хранения клише-сознания) и стереотипы ситуации (форма хранения клише-сознания, но последнее может актуализироваться в коммуникации и как штамп сознания [3, с. 232].

В теории межкультурной коммуникации стереотипы рассматриваются как средство выражения аффективно-оценочной коммуникации, в которой акцент ставится не на изложение фактов, а на выражении положительных или отрицательных чувств в отношении другого человека. Однако единого представления о стереотипах и их роли в межкультурной коммуникации у исследователей нет.

А. П. Садохиным, определяет стереотип как: «результат этноцентрической реакции – попытки судить о других людях и культурах с позиций исключительно своей культуры» [1, с. 12].

Т. Г. Грушевицкая пишет, что «стереотипы являются определенными убеждениями и «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей» [2, с. 179].

Сравнительно нейтральную позицию занимает С. Г. Тер-Минсова, которая определяет стереотип как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий устойчивостью. Выражает первичное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта» [9, с. 138]. При этом исследователь отмечает, что «не справедливо видеть в стереотипах только негативную окраску и рассматривать их искажающие реальность шаблоны. При всем своем схематизме и обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают к столк-

новению с чужой культурой, ослабляют удар, снижают культурный шок» [9, с. 121].

В межкультурной коммуникации сталкиваются, как правило, с этническими стереотипами. С точки зрения Т. Г. Грушевицкой они представляют собой «обобщенные представления о типичных чертах, характерных для какого-либо народа или его культуры» [2, с. 178]. Под упомянутыми в данном определении чертами другой исследователь – Ю. П. Платонов подразумевает «обобщенное представление о физическом, нравственном и умственном облике представителей различных этнических групп» [7].

Ю. В. Денисова отмечает, что этнокультурные стереотипы формируются и действуют как способ самоидентификации нации: индивидuum одновременно осознает связи со своей нацией и противопоставляет себя «другим». «Свидетельство верности своей группе и враждебности по отношению к другой – вот что главное в процессе формирования стереотипа» [6, с. 36].

Этнокультурные стереотипы разделяют на два вида: автостереотипы и гетеростереотипы. По определению О. Г. Орловой «автостереотипы – представления людей о самих себе, воспринимаемые ими как норма, которой необходимо следовать», а «гетеростереотипы – представления людей о другом народе, носящие более критичный характер, так как культурные образцы других наций принимаются за отклонение от стандарта» [6, с. 36].

С. А. Нечаева выделяет в своем исследовании следующие функции культурных стереотипов: аффективная, дифференцирующая, интегрирующая, редуцирующая, адаптирующая и селективная [4, с. 5].

Аффективная функция заключается в воздействии стереотипа на эмоции, а не на интеллект, и легко закрепляется в коллективном сознании.

Дифференцирующая функция выражается в первичном разделении всего в мире на «свое» и «чужое».

Интегрирующая функция выступает в двояком аспекте. Во-первых, под понятием «свой» объединяются предметы и явления самого разного рода. Второй аспект интеграции состоит в объединении людей в группы, ранжированные по какому-либо очевидному признаку. Интегрирующая функция более ярко выражена, нежели дифференцирующая, поскольку чаще носит позитивную эмоциональную окраску и заметнее сказывается на механизмах формирования стереотипов.

Редуцирующая функция, или иначе функция упрощения, сводит действительное жизненное многообразие к простой схеме взаимосвязанных определений.

Адаптирующая функция выражается в принципе экономии мышления. Она тесно связана с редуцирующей функцией.

Селективная функция заключается в способности стереотипов выполнять роль критерия при оценке явлений действительности. Селектор в данном случае представляет собой руководящее правило, на основании которого делается культурный отбор.

Очевидно, что знание сущности и функций стереотипов призвано помочь в разрешении конфликтных ситуаций и культурных барьеров в процессе коммуникации. Межкультурная коммуникация скла-

дывалась на стыке различных гуманитарных наук и в своей практической части занималась, среди прочего, вопросами, связанными с формированием навыков и личностных качеств, которые способствуют позитивному и продуктивному взаимодействию представителей различных культур.

Такие задачи предлагалось решать путем освоения чужой культуры в виде поэтапного процесса, где каждый последующий уровень отражает качественные изменения у учащихся. Наибольшую известность получила, пожалуй, модель обучения М. Беннета. Данная модель включает в себя шесть этапов, одинаково разделенных на этноцентрические (отрицание, защита и умаление) и этнорелятивистские (признание, адаптация и интеграция). Если эту модель перевести в плоскость стереотипов, то на этноцентрических этапах ярко выражены автостереотипы, тогда как на этнорелятивистских этапах вырастает динамика гетеростереотипов в плане позитивной ориентации и настроенности к чужой культуре [2, с. 221].

Здесь обращает на себя внимание то, что М. Беннет предлагает осваивать чужую культуру за счет формирования специальных знаний, развития альтернативных коммуникативных умений и чувств как эмпатия и толерантность.

В педагогических кругах давно сформировалась идея развития у обучающихся компетенций, необходимых для межкультурной коммуникации. Работа над стереотипами является неотъемлемой частью такого обучения. Это можно осуществлять в виде учебного курса или модуля, интегрированного в дисциплину.

Результат обучения можно сформулировать на основе ФГОС ВПО в виде показателей: *знать, уметь, владеть*.

Знания:

- фактов родной и чужой культуры;
- общетеоретических положений толерантности, эмпатии и их роли в обществе;
- сущности стереотипов, путей их формирования, свойств и функций.

Умения:

- устанавливать контакты;
- учитывать особенности собеседника;
- определять тип культуры, к которому принадлежит участник коммуникации;
- распознавать и интерпретировать стереотипы в собственном поведении и в поведении окружающих людей;

– объяснять поступки окружающих;

– находить компромиссные решения;

– принимать решения.

Владение:

– иностранным языком;

– самооценкой, произведенной на основе социального сравнения, которая может быть сопоставлена с оценками «других» как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

Достижения данных результатов обучения способствует выбор определенных образовательных технологий, направленных на развитие необходимых личностных качеств, знаний и умений.

В качестве первой такой технологии может выступить *проблемная лекция*. Такой выбор обусловлен

тем, что обучающимся необходимо дать современные, целостные, взаимосвязанные знания по основам межкультурной коммуникации и стереотипам в частности. В ходе проблемных лекций решаются три основные задачи:

– информационная (передача необходимых сведений);

– стимулирующая (пробуждение интереса к теме, мотивации найти дополнительную информацию);

– развивающая (размышления по ходу лекций, оценка явлений).

В качестве логического продолжения лекций мы предлагаем использовать такую форму занятий как *дискуссия*, которая позволяет организовать обсуждение по вопросам, освещаемых в лекциях, своего рода переход от теории к практике.

На практическом этапе подготовки применяются игровые технологии. Выбор *учебных игр* обусловлен тем, что они являются оптимальной технологией включения обучающихся в процесс формирования умений преодолевать межкультурные конфликты.

Один из крупнейших немецких исследователей методики преподавания межкультурной коммуникации Ю. Рот считает, что упражнения и игры в контексте межкультурной коммуникации помогают повысить ощущение собственных культурных особенностей, осознать, что многое из того, что в родной культуре считается «естественным» и «нормальным», на самом деле является спецификой родной культуры. Игры создают эффект «взгляда со стороны», который помогает преодолеть эмоциональные барьеры самопознания и приводит к добровольному пониманию относительности собственных взглядов [8].

Использование разного рода игр при проведении занятий по межкультурной коммуникации дает широкие возможности объединения рационального и эмоционального компонентов обучения, а также позволяет компенсировать информационную перегрузку, создать психологический настрой в сочетании с приобретением знаний и навыков общения. Игры, предъявляя высокие требования к уровню квалификации преподавателя, способствуют созданию творческой, непринужденной атмосферы, одновременно указывая пути решения конкретных ситуаций общения.

Однако применение образовательных технологий в процессе подготовки не имеет смысла, по нашему мнению, без параллельного проведения мониторинга учебной деятельности. Данные мониторинга позволяют оценить насколько в целом успешно проходила подготовка, насколько эффективными оказались выбранные технологии, методы; насколько оправдан был выбор того или иного содержания обучения. На основе данных мониторинга мы можем сделать для себя выводы, должны ли мы что-то менять, должны ли мы вносить какие-то коррективы и, соответственно, определять дальнейшие пути работы. Применительно стереотипов за основу мониторинга мы предлагаем взять критерий, представляющий собой эмоционально-оценочное отношение к себе и партнеру, предполагающее самооценку, произведенную на основе социального сравнения, которая может быть сопоставлена с оценками «других» как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

В завершение можно отметить, что у нас сложилось представление об этнокультурных стереотипах как об обобщенных представлениях о носителях конкретной культуры или национальности, получившие распространение в массовом сознании определенного этнокультурного сообщества. В свою очередь, обобщенные представления складываются, очевидно, в результате контактов с представителями конкретной культуры как результат столкновения культур, поиска

взаимопонимания, интерпретации поведения собеседника с позиции ценностей родной культуры. Очевидно, что задания на использование стереотипов способствуют осознанию относительной роли культур. В связи с этим мы разработали учебный модуль, интегрированный в дисциплину «Иностранный язык» и учитывающий требования образовательного стандарта, направленный на организацию занятий по работе со стереотипами.

Литература

1. Бостанжи А. П. Подготовка студентов к преодолению межкультурных конфликтов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2008. 23 с.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
4. Нечаева С. А. Роль культурных стереотипов в ситуации межличностного конфликта: автореф. дис. ... канд. культурологических наук. Волгоград, 2004. 23 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН; Российский фонд культуры; 3-е изд., стереотипное. М.: АЗЪ, 1996. 928 с.
6. Орлова О. Г. Стереотипы о России и русских: монография / науч. ред. М. В. Пименова. Кемерово, 2011. 154 с.
7. Платонов Ю. П. Народы мира в зеркале геополитики (структура, динамика, поведение): учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 432 с.
8. Рот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного обучения. Калуга: Полиграф-Информ, 2001. 8 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.

Информация об авторе:

Ерёмин Виталий Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков КемГУ, eremin_06@mail.ru.

Vitaly V. Eremin – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

УДК 378.147:811.111

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С РАЗВИТИЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т. В. Жавнер, Ю. В. Тахавеева

INFORMATIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES WITH THE IMPROVEMENT OF CROSS-CULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS OF ENGINEERING MAJORS

T. V. Zhavner, Yu. V. Tahaveeva

Статья посвящена процессу обеспечения сферы образования методологией, практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, с применением интерактивных инструментов электронной платформы LMS Moodle в подготовке студентов инженерных направлений современного вуза для обучения иностранным языкам (на примере английского языка) в рамках апробации авторского электронного курса. Актуальность исследования объясняется интернационализацией высшего образования, которая подтверждает потребность в квалифицированных инженерах со знанием английского языка на рынке труда. В связи с чем внедрение новых методов и приемов способных ускорить и облегчить процесс обучения специалистов в данной сфере на основе новых инновационных информационных технологий и методик, ориентированных на реализацию педагогических целей обучения, воспитания и для успешного развития межкультурной профессиональной компетенции у студентов бакалавриата/специалитета.

The paper is devoted to the process of providing the sphere of education with the methodology, development practice and optimal use of modern information technologies using the interactive tools of the electronic platform LMS Moodle in teaching a foreign language (e. g. English) to the students of engineering majors in terms of the approbation

of the author's on-line educational course. The relevance of the study is explained by the internationalization of higher education which confirms the need in qualified engineers with good knowledge of English in the employment market. Thus the introduction of new methods and techniques can speed up and facilitate the educational process of training the specialists in this field on the basis of new innovative information technologies and techniques which are aimed at the realization of educational learning needs, attitude development and for the successful development of cross-cultural professional competence of the students of Bachelor's Degree/specialists.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональные коммуникативные компетенции, смешанное обучение, интерактивные инструменты LMS, бакалавриат, авторский электронный курс.

Keywords: information technologies, professional communicative competences, blended learning, interactive tools of LMS Moodle, Bachelor's Degree, internalization of higher education, author's on-line educational course.

В настоящее время в мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. Во всех развитых странах и во многих развивающихся странах происходят интенсивные процессы информатизации образования. Разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий [4, с. 4 – 5].

Инновационные подходы к организации и проведению учебных занятий по иностранному языку основаны на использовании информационных и коммуникационных технологий, предполагающих перестройку содержания и организационно-методических форм обучения, разработку современных средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса, включая средства работы с цифровыми учебными материалами и организацию уроков в режиме on-line [2].

В течение последних десятилетий исследователями был разработан ряд моделей обучения иностранному языку будущих профессионалов-нефилологов (Н. Н. Гавриленко, Н. Л. Кучеренко, В. Ф. Тенищева, Л. П. Халяпина, Н. П. Хомякова и др.). Хотя эти модели отличаются определенными концептуальными акцентами, их объединяют важнейшие основополагающие утверждения, приведенные ниже.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит многоцелевой характер (обучение, воспитание и развитие) и считается обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Формирование у студентов способности и готовности к профессиональной межкультурной коммуникации определяет коммуникативную направленность курса иностранного языка. Специфика такой направленности состоит в сочетании профессионально-деловой и социокультурной ориентаций двух взаимосвязанных составляющих межкультурной коммуникации специалиста.

Сегодня эффективным решением, обеспечивающим повышение уровня предоставляемых образовательных услуг и поддерживающим современные модели непрерывного образования в Сибирском федеральном университете (далее СФУ), является создание и усовершенствование системы управления обучением (**Learning Management Systems, LMS**). Речь идет о программе, которая облегчают процесс электронного обучения – так называемого **e-learning**, и смешанного обучения – **b-learning** (использование, в той или иной мере, электронного и аудиторного обучения).

В последние годы наиболее востребованной при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей СФУ становится технология смешанного обучения – **blended learning**. Данная технология включает комбинирование различных способов подачи учебного материала (очное, электронное и самостоятельное обучение) с применением методики управления знаниями [1, с. 282].

Среди многочисленных электронных курсов, разработанных для студентов неязыковых специальностей, рассмотрим более подробно образовательный курс «[Английский язык для студентов строительных специальностей](#)», который апробируется при реализации смешанного и дистанционного обучения. Смешанное обучение, во-первых, дает возможность эффективно организовать время преподавателя и студентов, во-вторых, делает процесс изучения английского языка креативным, интересным и доступным. Задачи преподавателя – максимально продуктивно управлять и сочетать аудиторную и внеаудиторную работу студентов, контролировать самостоятельную и групповую работу студентов и создавать онлайн-поддержку для учащихся на базе интерактивных инструментов LMS Moodle: Blogs – блоги; Wiki – Вики; Forum – Форум; Quizze – Тест; Chat – Чат; Glossary – Глоссарий и др. Созданная виртуальная среда обучения электронного образовательного курса «[Английский язык для студентов строительных специальностей](#)» в системе LMS Moodle объединяет в себе набор выше указанных программ для управления студенческими группами, разработки заданий и тестов, планирования научной и учебной деятельности, общения. Преподаватель и студенты работают вместе, тем самым обеспечивая качество обучения и сопровождая учебный процесс полезным, независимым, эффективным и мотивирующим к развитию подходам [5].

Использование различных оболочек виртуальной среды обучения позволяет преодолевать пространственные и временные барьеры, разрабатывать новые методы и инструменты подготовки специалистов инженерных направлений. Однако для успешного функционирования данных систем требуются преподаватели, свободно ориентирующиеся в информационной среде, способные при помощи ресурсов системы создавать полноценные виртуальные уроки на иностранном языке [3]. Также стоит отметить тот факт, что при работе с электронным курсом преподаватель будет вынужден проводить и уделять больше своего времени на работу с курсом, так как он вынужден постоянно взаимодействовать с группой мотивируя студентов на эффективную работу и выполнение всех зада-

ний в установленные сроки. Кроме того преподаватель может применить современную форму контроля с помощью проведения онлайн-тестов. В результате их использования преподаватель значительно экономит время на проверку работ.

Неоспоримым преимуществом смешанного обучения иностранному языку у студентов строительного факультета Инженерно-строительного института СФУ является способность к формированию стратегий самостоятельной работы обучающихся, что приводит к автономии студентов и в дальнейшем повышает способность самостоятельного принятия решения в профессиональной сфере. Чувство ответственности за организацию траектории внеаудиторного обучения развивает умение саморегуляции, так как часть учебного процесса вынесена за рамки аудиторных занятий, в связи с чем увеличивается количество часов отводимых на самостоятельную работу. Процесс обучения становится индивидуализированным, каждый студент имеет возможность выбирать подходящее для него время при выполнении заданий, независимо от того, где он находится, но продолжая общаться через блоги, чаты и форумы с преподавателем, одногруппниками и студентами из других групп. Другими словами, подобная форма занятий обучению иностранным языкам студентов инженерных направлений формирует ответственность самого обучающегося, развивает активность, инициативность, самоорганизацию личности.

Подобная модель обучения с использованием электронного образовательного курса у студентов инженерных специальностей делает процесс обучения иностранному языку гибким, а преподавателя свободным в выборе траектории обучения, в определении последовательности, логики изложения, дает возможность изменять темп обучения, учебные техники и подходы, анализировать сочетаемость очной и дистанционной форм работы, чередуя тематические блоки курса. Более того использование профессионально-ориентированной лексики и грамматики помогает успешному развитию межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

Прежде всего современный электронный курс должен быть коммуникативно и профессионально

ориентированным. Прочное усвоение речевого и языкового материала, представленного в нем, является основой успешного участия будущих специалистов в ситуациях профессионального и делового общения, требующих использования иностранного языка.

Главным этапом при работе с электронным образовательным курсом «Английский язык для студентов строительных специальностей» является организация обратной связи, системы оценивания и корреляция электронного журнала с традиционной рейтинговой системой. Также в данном курсе преподаватель учитывает правила посещения и работы с электронным ресурсом, например: ограничивает доступ к заданиям, с помощью такого интерактивного элемента LMS Moodle, как календарь. Электронная платформа позволяет установить количество попыток для выполнения того или иного упражнения, организовать систему учета выполненных работ, обозначить время, в течение которого работа студента должна быть проверена преподавателем и т. д.

По своему содержанию, структуре, методической направленности, объему языкового материала, наличию специальных разделов для самостоятельной работы студентов и для контроля достигнутого уровня коммуникативной и языковой компетенции разработанный курс должен оставаться актуальным в течение нескольких лет, чтобы соответствовать требованиям подготовки будущих специалистов.

Весь курс разбит на одиннадцать модулей, представленных в тематическом плане-графике, на котором самостоятельная работа студентов представляет собой взаимосвязанный блок аудиторной и внеаудиторной работы с некоторым преобладанием первой. План-график и календарь помогают студентам ориентироваться в порядке и сроках изучения материала в течение учебного года (таблица). Студенты первого и второго курса выполняют все задания самостоятельно и получают консультации в on-line режиме.

Развитие творческих действий возможно только в условиях учебного процесса, целенаправленно активизирующего самостоятельную деятельность студентов, а достижение высокого уровня квалификации будущего специалиста можно обеспечить, вооружив студента навыками самостоятельной работы.

Таблица

Тематический план-график на 2014 – 2015 учебный год

№	Тема	Виды учебной деятельности	Вид контроля	Интерактивные инструменты курса LMS Moodle	Срок выполнения
1	Introduction to the course “Learning Building Construction in English”	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	– задание на базе просмотренного и прослушанного материала; – ответы на вопросы; – дискуссия по теме; – закрепление знания английского словаря; – нахождение исходной формы слова	анкета; вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	ноябрь 2014

2	Building construction	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– практическое задание выразить свое отношение к факту, используя разговорные выражения; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	декабрь 2014
3	Great civil engineers and architects	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– задания, предваряющие аудирование, в которых студентам дается установка на определенную степень понимания; – просмотр видео; – сделать сообщение в соответствии с предложенным планом, используя лексико-грамматические модели – сделать сообщение как развернутый ответ на вопрос; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests); – представление доклада и презентации на зачете	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	декабрь 2014 – январь 2015
4	Construction careers	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– просмотр видео; – ответы на вопросы в заданиях; – краткое изложение содержания видео; – дискуссия по теме; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	февраль 2015
5	A living place	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	– просмотр видео; – ответы на вопросы в заданиях; – краткое изложение содержания видео; – дискуссия по теме тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	февраль 2015
6	Building materials	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– практическое задание выразить свое отношение к факту, используя разговорные выражения; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	март 2015
7	Building science	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	– практическое задание, предваряющее аудирование, в которых студентам дается установка на определенную степень понимания; – просмотр видео; – задание сделать сообщение в соответствии с предложенным заданием; – сделать сообщение, как развернутый ответ на вопрос; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	март 2015

8	Structural engineering	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации off-line и on-line	– задания, предваряющие аудирование, в которых студентам дается установка на определенную степень понимания; – просмотр видео; – сделать сообщение в соответствии с предложенным заданием; – задание в виде сообщения, как развернутый ответ на вопрос; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests); – подготовка доклада для он-лайн конференции; – участие в конференции и использование видеоматериалов	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	апрель 2015
9	Surveying	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	– сделать сообщение по теме (связанной с темой урока); – задание дать описание факта, используя предлагаемые вопросы как план тестирования on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	апрель 2015
10	Foundations of buildings	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК; консультации on-line	– задание, предваряющее аудирование, в которых студентам дается установка на определенную степень понимания; – просмотр видео; – сделать сообщение в соответствии с предложенным планом, используя лексико-грамматические модели – сделать сообщение как развернутый ответ на вопрос; – тестирование on-line (Vocabulary and Grammar Tests)	вики; гlossарий; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	май 2015
11	Writing resume or CV for engineers	аудиторная работа; самостоятельная работа с ЭОК	– составление и написание резюме; – итоговое тестирование on-line; – представление доклада и презентации на зачете	вики; семинар; задание; форум; чат; тест; опрос	май 2015

С целью выбора LMS Moodle, оптимальной для разработки и внедрения онлайн-компонента платформы «Английский язык для студентов строительных специальностей», был проведен сравнительный анализ технических и педагогических возможностей некоторых из них в соответствии со следующими требованиями:

1. Для пользователей (бакалавров/специалистов)

- 1.1. Легкость в работе с контентом, оптимизация учебного времени.
- 1.2. Постоянное обновление контента.
- 1.3. Задания доступны всем участникам группы в любой момент времени из любой точки нахождения пользователя.
- 1.4. Активная коммуникация в группе.
- 1.5. Совместная работа над текстом или проектом/совместное создание и редактирование контента (wiki).

1.6. Усиление аудиовизуального формата передачи данных.

1.7. Индивидуализация и дифференциации процесса обучения.

1.8. Обеспечение обратной связи с преподавателем.

2. Для разработчиков (преподавателей)

- 2.1. Постоянное подключение к сети «Интернет».
- 2.2. Удобство при загрузке содержательной учебной информации, заданий и обновлении курса.
- 2.3. Внедрение аудио-, видео- и иллюстративных данных.
- 2.4. Быстрое распространение информации среди пользователей.
- 2.5. Создание базы для анализа деятельности пользователей курса, интерпретации и представления собранных данных, которая включает:
 - а) академические результаты (выполнение заданий, успешность прохождения тестов),

б) специфику взаимодействия пользователей курса внутри группы,

в) персональную информацию о пользователях (профиль).

2.6. Контроль индивидуальной работы пользователя.

2.7. Дистанционное управление процессом обучения.

Высокий уровень профессиональной компетенции специалиста достигается наличием определенного набора профессиональных навыков и умений. Иноязычные навыки и умения успешно воплощаются в составе коммуникативной компетенции только тогда, когда они соответствуют профессиональным навыкам и умениям. Разработанный курс «Английский язык для студентов строительных специальностей» успешно работает на формирование у студентов различных

навыков иноязычного общения в конкретных профессиональных, научных областях и ситуациях. После окончания курса, студент должен быть уверенным в себе и способным работать с иноязычными книгами, статьями или журналами, лекциями и другими устными презентациями на профессиональные темы, связанными со специальностью студента, и должен научиться найти, понять и извлечь необходимую ему информацию.

Выполненный анализ подтвердил, большую гибкость и доступность использования электронной платформы LMS Moodle способствующей успешному достижению цели преподавателя английского языка бакалавриата/специалитета – формированию не только коммуникативной, но и профессиональной компетенциям.

Литература

1. Воног В. В., Жавнер Т. В., Кокорина С. В. Применение электронной платформы для успешного развития коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей, изучающих иностранный язык в рамках образовательных программ современного вуза // В мире научных открытий. Научно-инновационный центр. 11.1 (47) (Проблемы науки и образования). Кр., 2013. С. 408.

2. Кулагин В. П., Кузнецов Ю. М. Виртуальная среда обучения как элемент онлайн-социального общества // Телематика 2007: XIV Всероссийская научно-методическая конференция. 2009. Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2007/db/doc/get_thes.php?id=298

3. Сахн-Вальд Н. В. Информатизация образовательного процесса в профессиональной подготовке студентов по специальности «Перевод и переводоведение» // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. № 3. С. 455 – 458.

4. Угольников В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. С. 4 – 5.

5. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning. 2008. 16 p.

Информация об авторах:

Жавнер Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, stanya82@mail.ru.

Tatyana V. Zhavner – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Тахавеева Юлия Вакильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета, Juliana.86@mail.ru.

Yuliya V. Tahaveeva – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Engineering, Siberian Federal University.

Статья поступила в редколлегию 08.04.2015 г.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ*Т. В. Калюжная, Е. В. Скоробогатова, А. В. Власова***BUSINESS ROLE-PLAY AS A MEANS OF COMPETENCE APPROACH IMPLEMENTATION IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS***T. V. Kalyuzhnaya, E. V. Skorobogatova, A. V. Vlasova*

В статье рассматривается конкретная реализация интерактивной педагогической технологии – имитационная деловая игра «Courts and Trials (Судопроизводство)» – в качестве метода репрезентации компетентностного подхода при изучении иностранного языка студентами в Беловском (институте) филиале Кемеровского государственного университета. Это обусловлено тем, что основной задачей преподавания является именно развитие умения говорить, причем говорить на профессиональные темы. Ключевые общекультурные компетенции находятся в основе обучения иностранному языку как более универсальные. В связи с этим увеличение использования интерактивных методов обучения, включающих в себя имитационное моделирование реальных механизмов и процессов, обеспечивает уменьшение времени на достижение запланированных результатов обучения и при этом формирует у обучающихся профессиональные знания и умения весьма более продуктивно.

The paper discusses the specific implementation of interactive teaching technologies – simulation business role-play «Courts and Trials» – as a method of competence approach implementation in teaching foreign languages to students of Belovo Institute (branch) of Kemerovo state University. The main task of teaching is developing the ability to speak, and especially to speak on professional topics. The key cultural competencies are at the heart of teaching a foreign language due to their universal component. In this regard, the increasing use of interactive teaching methods, including simulation of real mechanisms and processes, provides for reducing the time to achieve the planned learning outcomes and, thus, forms the students' professional knowledge and skills quite more efficiently.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, компетентностный подход, имитационная деловая игра, ролевая игра.

Keywords: Federal State Educational Standard, competence approach, business role-play, simulation business role-play.

Повышение качества образования, несомненно, является одной из релевантных задач для современной России. Решение данной насущной проблемы соположено с модернизацией содержания образования, с оптимизацией методов и технологий обучения, и, конечно, с переосмыслением цели и результатов образовательного процесса.

Формирование компетентного специалиста невозможно представить в отрыве от формирования социально-профессиональной компетентности выпускника. Для достижения этой цели в современном образовании реализуется компетентностный подход. Согласно мнению авторов статьи «Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций» Л. К. Аверченко, И. В. Дорониной и Л. Н. Ивановой, «реформации образования в России произошли под влиянием Болонской декларации, принятой в 2003 г. Это привело к тому, что акцент был перенесен на результаты обучения» [1, с. 35]. Студент сегодня, по мнению В. И. Байденко, выступает как активный субъект процесса обучения, совместно с преподавателем планируя, осуществляя и оценивая свои результаты с помощью установленного Федеральным Государственным Образовательным Стандартом перечня общекультурных, профессиональных и специальных компетенций [3, с. 66].

Федеральные государственные образовательные стандарты прописывают совокупность требований, обязательных для реализации конкретной образовательной программы через внедрение компетентност-

ного подхода, т. е. посредством формирования общекультурных и профессиональных компетенций [2, с. 154].

На сегодня неотъемлемой составной частью изучения иностранного языка является формирование межкультурной компетенции студентов, которая рассматривается как комплекс навыков, позволяющих студентам понимать отличия между разными языками и культурами и успешно общаться с носителями других языков и культур; интегрировать в мультилингвальный и мультикультурный мир [10].

Иностранный язык характеризуется специфическим соотношением знаний и умений: процесс овладения им предполагает большой удельный вес как речевых навыков и умений, так и языковых знаний. При этом без успешной самостоятельной работы, то есть при отсутствии у студентов правильно развитых личностных качеств, овладение иностранным языком практически невозможно [2, с. 155].

Поскольку язык – это прежде всего инструмент коммуникации, а не ее цель, то основной задачей преподавания является именно развитие умения говорить, причем говорить на профессиональные темы, чему напрямую способствует овладение ключевыми для иностранного языка компетенциями и, в особенности, коммуникативной компетенцией.

Б. Рубин, А. Коваленко и Э. Соболева так говорят о результатах обучения в рамках компетентностного подхода: «Они определяются тем, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать по-

сле завершения процесса обучения» [8, с. 40]. Достижение запланированных студентами результатов обучения возможно при увеличении использования интерактивных методов обучения. Рассмотрим их применение на примере деловой игры.

Дефинирование понятия «деловая игра» напрямую связано с понятием «имитационная технология обучения». «Специфика имитационной технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни» [7, с. 15]. Деловые игры представляют собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации [7, с. 19].

Универсальным сюжетом любой подобной игры нужно считать профессиональную деятельность человека, направленную на отношения людей в обществе, выражаемые посредством коммуникации.

Ключевой момент любых деловых игр заключается в создании у обучающегося стойкой веры в себя по принципу «Ты можешь выразить свою мысль на иностранном языке, даже если не помнишь лексику и грамматику. Ты молодец уже потому, что не молчишь». Занятие, направленное на развитие коммуникативной компетенции, обязательно должно проходить на иностранном языке. Если задать обучаемому вопрос на иностранном языке, тот, скорее всего, ответит на нем же, в то время как вопрос на родном языке чаще всего приведет к употреблению родного языка и в ответе.

Обучение студентов направления 030900.62 «Юриспруденция» в Беловском (институте) филиале Кемеровского государственного университета сопровождается занятиями, включающими имитационную деловую игру «Courts and Trials (Судопроизводство)», посредством которой происходит подготовка студентов к практической деятельности в профессиональной сфере и расширение их кругозора, основанное на получении представления о судебных системах англоязычных стран.

Деловая игра «Courts and Trials (Судопроизводство)» носит междисциплинарный характер. При ее проведении решаются задачи, касающиеся разных разделов права (уголовного, административного, трудового и т. д.), а также изучаются особенности, необходимые для правильного проведения процедуры судебного заседания, обосновываются решения, принимаемые участниками судопроизводства. В процессе проведения деловых игр такого плана у участников формируются навыки спонтанного говорения на иностранном языке, активизируются пассивный вокабуляр и приобретенная база грамматических правил, преодолевается языковой барьер.

Реализация любой деловой игры в процессе обучения делится на несколько основных этапов. В статье «Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций» авторы выделяют следующие из них [1, с. 37]:

- ориентация игры (подготовка участников и введение в игровое пространство, обзор основных правил);
- подготовка к проведению игры (распределение ролей, изложение сценария, обсуждение процесса игры, подготовка инструментов и материалов);
- проведение игры (само судебное заседание, подготовленное силами участников игры);
- рефлексия (осмысление результатов участниками и обмен мнениями и идеями, куда относится и защита своих позиций и решений по возникавшим в ходе игры проблемам);
- проведение презентации по итогам игры (по необходимости и наличию времени).

Структура деловой игры «Courts and Trials (Судопроизводство)» при изучении иностранного языка для студентов направления «Юриспруденция» в БИФ КемГУ реализуется следующим образом.

В качестве языковой разминки выступает целевая лексика в вариационных версиях устных упражнений. После этого студентам презентуется модель будущей игры в небольшом тексте для чтения или аудирования.

Студенты делятся преподавателем на группы по 4 – 6 человек, создавая вымышленный суд с распределением социальных и профессиональных ролей. Затем обучающимся выделяется время (от 10 до 15 минут) обдумать свое выступление, обсудить его в парах или мини-группах. Здесь обычно требуется индивидуальная помощь преподавателя. Студенты – адвокаты и подсудимые – определяют правонарушения, которые будут разбираться в ходе заседания, подбирают аргументы «за» либо «против» подсудимых.

Когда обучающиеся чувствуют уверенность в своих силах, можно начинать игру. Каждый участник заседания суда вносит особый индивидуальный вклад в процесс его прохождения. Все это осуществляется при активном обмене специализированными знаниями, полученными студентами в ходе их обучения отраслям права, что актуализирует сотрудничество внутри мини-групп, где в процессе реализации подхода «равный-равному» происходит взаимообучение участников через решение профессиональных задач.

По завершении обязательно нужно провести рефлекссию, потому что студенты осмысливают значение игры целиком после ее окончания. Л. К. Аверченко, И. В. Доронина и Л. Н. Иванова так понимают этот термин: «специально построенное послеигровое обсуждение, позволяющее осмыслить полученный игровой опыт» [1, с. 39].

В ходе игры у обучающихся снижается боязнь спонтанного употребления иностранного языка, а те, кто смог логично аргументировать свою позицию и выиграть дело, ощущают себя профессионалами.

В качестве подведения итогов, преподаватель может теперь раздать каждому лист, где записаны его ошибки, и, возможно, также попросить каждого дать себе оценку по той или иной шкале.

Как показывает практика, на подготовку презентации не всегда хватает времени. С нашей точки зрения, к этому можно привлечь неактивных студентов с низкими знаниями в иностранном языке, предложив

им подготовить фото- и видеоотчет о проведенной игре.

В основе обучения иностранному языку в большей степени находятся не профессиональные компетенции (хотя они иногда присутствуют в данной дисциплине в федеральных государственных стандартах), а ключевые общекультурные компетенции, как более универсальные. Именно они дают возможность для формирования учащегося как субъекта учебной деятельности и воспитания его личности, что в дальнейшем позволит ему превратиться в профессионала [5, с. 156].

Недавние исследования процесса обучения привели к выводу о том, что учиться с книгой в руках, сидя за партой, а также воспринимая учителя как единственный источник знаний, способны лишь 10 %

обучающихся. В виду этого современные стандарты образования предусматривают широкое применение в учебном процессе деловой игры как интерактивной формы обучения [9, с. 2]. Это обосновано еще и тем, что не все компетенции можно сформировать, опираясь на традиционные подходы к обучению [6, с. 42]. Поэтому на сегодняшний день требование увеличения интерактивных форм обучения до 30 % кажется вполне обоснованным. Исходя из этого, деловые игры в обучении иностранному языку являются действенным современным методом обучения, создающим все условия для развития как общекультурных, так и специальных, и профессиональных компетенций, определяемых новым стандартом высшего образования в России.

Литература

1. Аверченко Л. К., Доронина И. В., Иванов Л. Н. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций // Высшее образование сегодня. М., 2013. № 10. С. 35 – 39.
2. Адакин Е. Е., Калюжная Т. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов Беловского института (филиала) КемГУ в процессе внеучебной деятельности // Модернизация современного общества: состояние, тенденции и перспективы. VIII Кузбасские философские чтения: материалы научной конференции с международным участием. Кемерово, 22 – 23 мая 2014 г. Кемерово, 2014. 154 с.
3. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М., 2005. 286 с.
4. Бондаренко Е. В. Самостоятельная работа как обязательный элемент формирования профессионально субъектной позиции студента-медика // Высшее образование сегодня. 2011. № 9. С. 66 – 69.
5. Власова А. В., Скоробогатова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка в вузе // Science and Modern University 2014: the fourth international conference organized on November 14th and 15th at the Faculty of Philosophy, University of Niš. Serbia. 2014.
6. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 46 с.
7. Градусова Т. К., Жукова Т. А. Педагогические технологии и оценочные средства для проведения текущего и промежуточного контроля успеваемости и итоговой аттестации студентов: учебное пособие. Кемерово, 2013. 100 с.
8. Рубин Б., Коваленко А., Соболева Э. Предполагаемые и фактические результаты обучения // Качество и конкурентоспособность. 2012. № 3. С. 40 – 43.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. № 464).
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58.

Информация об авторах:

Калюжная Татьяна Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики Беловского института (филиала) КемГУ, ktv2007@mail.ru.

Tatiana V. Kalyuzhnaya – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics Belovo Institute (branch) of Kemerovo State University.

Скоробогатова Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры лингвистики Беловского института (филиала) КемГУ, el.vic.skor@mail.ru.

Elena V. Skorobogatova – Senior Lecturer at the Department of Linguistics, Belovo Institute (branch) of Kemerovo State University.

Власова Анна Валерьевна – ассистент кафедры лингвистики Беловского института (филиала) КемГУ, msannvlasova@mail.ru.

Anna V. Vlasova – Assistant Lecturer at the Department of Linguistics, Belovo Institute (branch) of Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 27.02.2015 г.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В. Н. Карташова, Т. Н. Андреевко

METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

V. N. Kartashova, T. N. Andreenko

В статье рассматривается методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по домашнему чтению. Дается авторское определение данного феномена, приводятся результаты тестирования студентов, представлены основные принципы по отбору профессионально-ориентированных английских текстов, описаны сюжетные, тематические и развивающиеся проблемные ситуации, используемые для формирования профессиональной лексической компетенции студентов.

The paper considers the formation of future foreign language teachers' professional lexical competence in the classes on home-reading. The paper provides the authors' definition of this phenomenon, the results of the students' testing are shown, the basic principles for selection of professionally-oriented English texts are presented, the plot, theme and developing problem situations used for the formation of professional lexical competence of students are described.

Ключевые слова и фразы: профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка, профессиональная лексическая компетенция, профессионально-ориентированные текст, сюжетные, тематические и развивающиеся проблемные ситуации.

Keywords and phrases: vocational training, future teacher of a foreign language, informative process, game technology.

Настоящее время озаменовано процессами интеграции и сближения государств, языков, наций и культур. В этих условиях повышается престижность изучения иностранного языка. Педагогические языковые вузы направляют свои усилия на подготовку компетентного учителя иностранного языка, способного эффективно строить учебно-воспитательный процесс по предмету. Готовность студентов к реальному профессиональному иноязычному общению является важным направлением языкового образования в высшей школе, что, с одной стороны, является социально значимым, а с другой стороны – методически оправданным.

Особое место в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка занимает профессиональная лексическая компетенция, под которой нами понимается «профессионально значимое интегративное качество языковой личности, составная часть профессиональной компетентности, лингвистическая основа иноязычной коммуникативной компетенции, образованная на основе теоретических знаний, практических умений и навыков, сформированной способности и готовности использовать словарный состав изучаемого иностранного языка в процессе выполнения педагогической деятельности» [1, с. 9].

Успешная профессиональная деятельность учителя иностранного языка предполагает владение довольно обширным объемом лексического материала и свободного оперирования им в процессе педагогической деятельности. Очень часто в своей повседневной педагогической практике учитель сталкивается с разными проблемами, новыми ситуациями, требующими определенной речевой реакции и различных знаний. Как поступить учителю? Должен ли он ограничиться набором типовых фраз? Тогда будет упущена возможность использовать иностранный язык как средство коммуникации, возможность доброжелательной беседы с учениками и совместного разрешения про-

блемы, в том числе не обязательно относящейся к учебному материалу.

Анализ результатов проведения студентами педагогической практики в школе показал, что не всегда будущему учителю удается использовать конкретные поводы для неподготовленной речи, создать на уроке естественную атмосферу, обеспечить адекватную речевую реакцию на ситуацию, выходящую за рамки учебной тематики (опоздание, списывание, рассеивание внимания учеников и т. д.). Сами студенты при беседе с методистами отмечали, что испытывают во время проведения практики некоторые трудности при общении с классом, указывали на «нехватку лексических единиц» при ведении урока на английском языке. Отдельные студенты испытывали затруднения и терялись, «если дети что-то спрашивали не по плану», когда «разговор выходил из привычного русла».

В рамках нашего эксперимента при подготовке к подпрктике мы решили провести тестирование по знанию студентами английской лексики школьного обихода. Мы хотели проверить также уровень сформированности у студентов умения быть адекватным речевым партнером при разрешении нестандартных ситуаций, например, при необходимости наладить дисциплину на уроке. Результаты тестирования показали, что большинство студентов недостаточно успешно справилось с заданиями теста. Это касалось как владения специальной терминологией, так и определенным спектром языковых средств, которые могут потребоваться учителю в неподготовленной естественной ситуации на уроке иностранного языка. Например, двенадцать человек (48 %) не смогли дать адекватной речевой реакции на ситуацию с опозданием ученика на урок. Один из примеров ответа студентки: *"It's so nice you're late today!"*. На наш взгляд, этот ответ – не совсем подобающий случай для шуток. Среди разнообразия речевых реакций не совсем нам понятна и эта реакция: *"I hope it's the last time*

you're late..., otherwise I'll not let you in!". Студенты не могли должным образом вербально среагировать на ситуацию, когда весь класс не готов к уроку. *"That's just wonderful!", "I'll punish them in some way"*, – таковы были реакции студентов-третьекурсников. Больше всего ошибок было допущено при выполнении заданий, направленных на знание русско-английских и англо-русских эквивалентов лексики школьного обихода. Студенты испытывали трудности при подборе английского эквивалента к фразе *«He вертись»* (*"Stop fidgeting!"*). Были представлены такие варианты ответа: *"Don't hover around"*, *"Don't move in such a way"*, *"Don't turn around"*, *"Stop swirling"*, которые, на наш взгляд, являются неприемлемыми в данном контексте. У всех тестируемых возникли проблемы с подбором эквивалентов к английским фразам: *"Could I get past, please?"*, *"It depends"*, *"These two letters are the wrong way out"*. В частности, были предложены следующие эквиваленты последней фразы: *«Эти два письма с ошибками»*, *«Эти две работы неправильны»*. Правильный эквивалент – *«Можно мне пройти, пожалуйста?»* – определили только два студента. Почти треть опрошенных (8 студентов) считают, что английская фраза *"It depends"* имеет эквивалент *«Это зависит»*, в то время как в школьном контексте более обоснованным и употребляемым являются эквиваленты *«По-разному, кому как»*. В общем в ответах был допущен целый ряд лексических, грамматических, орфографических и синтаксических ошибок. Так, вместо *"blackboard"* отдельные студенты писали *"classboard"*, *"handouts"* переводили как *«работы»* (правильный вариант перевода – *«раздаточный материал»*), в качестве русского эквивалента *«выйди»* предлагали *"stand up"* (*«смой»*), *"wiggle"* (*«извиваться»*) употребляли вместо *"giggle"* (*«хихикать»*), *"Do it perfect"* вместо *"Do it perfectly"*, а фразу *"I've just had enough from you"* переводили как *«Я все поняла»* (правильный эквивалент – *«С меня хватит»*).

Становится очевидным, что проблема развития профессиональной лексической компетенции учителя иностранного языка в образовательном процессе педагогического вуза на языковом факультете требует решения.

Прочные основы лексической компетенции необходимо закладывать уже на начальном этапе обучения, поскольку начальный этап является переходным к овладению профессиональными знаниями и обеспечивает возможность успешного усвоения образовательной программы в дальнейшем. Значение лексических знаний, навыков и умений существенно возрастает на II курсе обучения в вузе, что обусловлено тенденцией перехода к неподготовленной речи для выражения собственных мыслей. Кроме этого, переход к двухступенчатой системе профессиональной подготовки в рамках бакалавриата привел к сокращению сроков обучения, что соответственно обуславливает необходимость ранней специализации учебного процесса в высшей школе.

В теории и методике иноязычного образования выявлены основные условия процесса обучения иноязычной профессионально-ориентированной лексике: выделение в процессе подготовки к занятиям лексических особенностей предназначенного для изучения материала, акцентирование внимания студентов на

методических и дидактических аспектах занятия; наличие профессионально-направленной системы видов деятельности студентов на занятиях (например, самостоятельная подготовка и проведение студентами фрагментов занятия, их всесторонний анализ, выявление ошибок и поиск их возможных причин; разработка самими студентами вариантов тестовых заданий, вопросов по изучаемой теме и их обсуждение; создание наглядных пособий по изученной теме и их презентация). Особенно важно повышение уровня мотивации студентов, для этого используется на занятиях, в частности, по домашнему чтению, профессионально направленная литература, где особо акцентируется значимость труда педагога.

Мы понимали, что перечисленные компоненты активизации профессионально-педагогической направленности обучения должны применяться не эпизодически, а целенаправленно и систематически в рамках всего разнообразия занятий в вузе. Особое внимание мы уделили отбору лексических терминов. В этом процессе мы использовали хорошо зарекомендовавший себя *«Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков»* [2], в котором отобраны и обработаны фундаментальные методические понятия и наиболее частотные термины, получившие широкое распространение в обучении иностранным языкам.

При разработке базисных принципов, лежащих в основе экспериментальной программы по формированию профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка, мы исходили из идеи «понимания культуры как совокупности текстов» [3, с. 55], язык при этом рассматривается как средство, с помощью которого в культуре устанавливаются и закрепляются определенные ценности. Важным для нас явилось утверждение А. Н. Шамова, что эффективным средством совершенствования лексического аспекта речи на иностранном языке является аутентичный текст [4]. Мы посчитали, что профессиональная лексическая компетенция будущего учителя может быть эффективно сформирована при работе с профессионально ориентированными аутентичными текстами по домашнему чтению, позволяющими обеспечить обогащение активного профессионального вокабуляра студентов.

Мы понимали, что отбор лексического материала напрямую зависит от соответствия текстов и речевых ситуаций профессиональным интересам будущих бакалавров, поэтому содержание и организация обучения английскому языку на занятиях по домашнему чтению практически были подчинены этой цели. В качестве критериев отбора текстов выступили: актуальность, аутентичность, познавательность, информативность и содержательность текста (рассказ/повесть увлекателен, имеет интересный с точки зрения молодежи сюжет); учебная профессиональная направленность; композиционная оформленность; соответствие уровню языковой подготовки студентов (язык не слишком сложен для студентов, он современен и временная дистанция не препятствует восприятию текста).

При отборе учитывались также частотность и повторяемость лексического материала в текстах и использование его в профессиональной сфере. Особое значение имело наличие в тексте основных категорий

терминологического аппарата будущего учителя иностранного языка.

Далее мы задались вопросом, как организовать работу с аутентичными источниками, чтобы извлечь из них максимальную пользу и не только указать студентам терминологически маркированные элементы данного текста, но и закрепить в их памяти данные сведения. Поэтому в качестве одного из основных принципов нашей технологии выступил принцип интеграции прагматической установки «Язык для реального общения» с аналитическим подходом к работе с художественным текстом.

Одним из методов осуществления технологии формирования профессиональной лексической компетенции у студентов явилось создание ситуаций педагогического взаимодействия с использованием профессионально-обусловленной лексики. Организация процесса обучения была направлена на то, чтобы актуализировать коммуникативные ситуации педагогического взаимодействия, смоделированные с учетом возможных обстоятельств урока иностранного языка в школе.

Нами были разработаны сюжетные, тематические и развивающиеся проблемные ситуации профессиональной направленности.

Ситуации первого типа полностью основаны на содержании прочитанного литературного произведения/рассказа/отрывка. В качестве речевой реакции студента предполагалось изложение прочитанных фактов, событий, описание главных действующих лиц.

В тематических ситуациях информация, полученная из текста, требовала уточнения, углубления, конкретизации. Более того, преподавателем создавалось противоречие между имеющимися сведениями и поставленной перед студентами коммуникативной задачей. Необходимо было включить творческое мышление, привлечь фоновые знания, проявить активность и неординарность подхода.

Ситуации третьего типа реализовывались на высоком уровне сложности и потребовали максималь-

ной сосредоточенности и усилий со стороны студентов, умения быстрой речевой реакции на меняющиеся обстоятельства, гибкости мышления, умения антиципации и механизма догадки. Такие ситуации создаются преподавателем путем варьирования/модификации самого сюжета изученного произведения, его ключевых моментов, изменения последствий поступков главных/второстепенных героев. Более того, такие ситуации позволяют студенту аргументированно высказать свою точку зрения, используя из всего арсенала профессионально-обусловленной лексики именно те единицы, которые наиболее точно отражают его позицию; они также способствуют профессиональному развитию личности, ставя будущего учителя перед необходимостью морального/этического/личностного выбора в условиях педагогического взаимодействия.

Как показал наш личный опыт, такие ситуации учат размышлять на языке, стимулируя творческое профессиональное воображение, что в конечном итоге развивает профессиональную компетенцию будущего учителя иностранного языка.

Обобщение полученных в исследовании результатов позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Профессиональная лексическая компетенция будущего учителя иностранного языка как значимое интегративное качество языковой личности может быть сформирована в процессе работы с профессионально-релевантными текстами по домашнему чтению в профильном педагогическом вузе.

2. Авторская технология формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка создает оптимальные условия для самореализации студента в иноязычной педагогической деятельности.

3. Разработанная модель формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка позволяет обеспечить максимально возможный переход от учебной деятельности к профессиональной.

Литература

1. Андреев Т. Н. Формирование профессиональной лексической компетенции у будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2014. 24 с.
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A handbook of English-Russian terminology for language teaching: справочное издание. СПб.: Блиц; Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 223 с. (в пер.).
3. Скугарова Ю. В. Новая жизнь художественного текста в преподавании иностранных языков // Вестник МГУ. (Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация). 2002. № 3. С. 54 – 60.
4. Шамов А. Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке // Иностранные языки в школе. 2010. № 7. С. 20 – 26.

Информация об авторах:

Карташова Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, kartashova_vn@mail.ru.

Valentina N. Kartashova – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methodology Bunin Yelets State University.

Андреев Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета, tanjapreprod@mail.com.

Tatyana N. Andreenko – Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer at the Department of the English Language Lipeck State Pedagogical University.

Статья поступила в редколлегию 22.01.2015 г.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

О. В. Катуржевская

QUALITY ASSESSMENT OF UNIVERSITY GRADUATES' PROFESSIONAL
COMPETENCE FORMATION

O. V. Katurzhevskaya

Статья посвящена системе оценки качества подготовки выпускников вуза: исследована структура, содержание, обоснованы критерии, представлены уровни сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза. Оценка результатов работы представлена в виде оценочной процедуры.

The paper is devoted to assessing the quality of graduates' preparation: the author investigates the structure, content, criteria and levels of formation of University graduates' professional competence. The work results evaluation is presented in the form of the evaluation procedure.

Ключевые слова: оценка качества, профессиональная компетентность, образовательный процесс.

Keywords: quality assessment, professional competence, educational process.

Проблема оценки качества образования находит свое отражение в современных исследованиях (А. Г. Бермус, Г. А. Бордовский, И. Ф. Исаев, А. К. Маркова, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын, Е. В. Яковлев и др.).

Обращение к данному вопросу показывает неразработанность единой, научно обоснованной системы критериев и показателей качества образования, ориентированной на потребности личности, учреждений, в которых приходится работать выпускникам вузов, государства и общества в целом [1].

В данной статье представлен опыт исследовательской работы по оценке сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза.

Мы поставили цель: исследовать структуру, содержание, принципы и критерии оценки сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников-бакалавров.

Определенный опыт такой работы накоплен в Армавирской государственной педагогической академии. Обратимся к исходным научным позициям. Результатом анализа литературы по данному вопросу, проведенного в рамках нашего исследования, стало авторское понимание исследуемого понятия. *Профессиональная компетентность – личностно-деятельностная характеристика выпускника, которая выражается в способности целенаправленно решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием целостной системы специальных знаний; умений; свойств рефлексивного контроля собственных действий на основе творческого саморазвития.*

Обратимся к уточнению структурных компонентной профессиональной компетентности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует внутреннюю потребность и ценностное отношение будущего выпускника к осуществлению профессиональной деятельности на основе непрерывного совершенствования. Система потребностей и мотивов во многом определяет не только направление и уровень активности человека, но и своеобразие его личности. Потребности и мотивы характеризуют це-

лостную личность во всех областях его деятельности, побуждают человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их разрешении.

Профессионально-деятельностный компонент представляет собой цементирующее основание профессиональной деятельности будущего выпускника, поскольку задает формирование субъектной позиции, основан на способности принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей. Профессионально-деятельностный компонент может быть представлен в свою очередь следующими составляющими: когнитивной и деятельностной.

Когнитивная составляющая включает в себя общепедагогические (инвариантные) и частно-педагогические (специальные) знания, на основе которых формируется система профессиональных умений, способов деятельности будущего педагога; они «обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда.

Деятельностная составляющая в структуре компетентности способствует усвоению содержания профессиональной подготовки будущих выпускников в процессе собственной активной деятельности, ориентированной не столько на усвоение знаний, сколько на способы его усвоения, способность применять полученные знания.

В рамках нашего исследования формирование профессиональной компетентности студентов ориентировано на освоение учебных умений: методических, коммуникативных, информационных, организационно-управленческих, исследовательских.

Методические умения характеризуют способность совершенствовать методики обучения, моделировать и реализовывать учебные занятия с применением эффективных технологий обучения и контроля, вести учебно-методическую документацию.

Коммуникативные умения – это умения педагогического общения, такта в межличностном взаимодействии субъектов: работать коллективно, предлагать и тактично обосновывать идеи, выражать свои взгляды, позицию, суждения, умозаключения, общаться с раз-

личными субъектами: учениками, их родителями, коллегами, администрацией, проявляя при этом деликатность, выдержку и др.

Информационные умения характеризуют овладение способами действий, приемами поиска, получения, преобразования и использования информации различного характера; рассмотрение фактов и примеров собственно педагогической деятельности в совокупности её элементов.

Организационно-управленческие – умения управлять своей деятельностью. К их числу относятся умения целеполагания, планирования, прогнозирования, реализации, оценки и анализа, а также использования знаний в нестандартных случаях, умение коррекции собственного поведения.

Исследовательские умения характеризуют готовность решать задачи, ориентированные на диагностическую деятельность в сфере образования; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных; владение современными методами исследований, которые применяются в области психолого-педагогических исследований.

Оценочно-рефлексивный компонент профессиональной компетентности будущего выпускника характеризует обращение к собственной деятельности и деятельности других субъектов образовательного процесса и ее результатам, анализ с выявлением сильных и слабых сторон работы, оценивание, переосмысление и преобразование субъектом содержания своего сознания, деятельности и общения.

Отметим, что выделенные компоненты условны, хотя они и не сводимы друг к другу, взаимодополняют друг друга.

Понятие «компетентность» мы связываем с конечным результатом подготовки будущего выпускника. Компетенции являются заданным результатом, «сокрытыми психологическими новообразованиями (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений)» [3, с. 22]. Таким образом мы приходим к рассмотрению компетентности как меры эффективности проявления компетенций. Компетентность характеризует глубокое знание будущим выпускником существа будущей педагогической деятельности, способов и средств достижения поставленных целей, умелое выполнение профессиональных задач.

В нашем исследовании представлена попытка соотнести виды профессиональной компетентности с представленными в ФГОС компетенциями. Это открывает определенное проблемное поле. На основе анализа представленные в ФГОС компетенции по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» нами сгруппированы в соответствии с видами профессиональной компетентности. Например, мотивационно-ценностному компоненту соответствуют следующие компетенции: ОК-3, ОПК-1, ПК-8. Профессионально-деятельностному компоненту: когнитивная составляющая ОК-15, ОПК-3; деятельностная составляющая (методические умения – ОК-5, ОПК-2, ПК-1, 4, 5; коммуникативные умения: ОК-6, 7, 16, ПК-6, 7; информационные – ОК-4, 8, 9, 10, 12; организационно-управленческие – ОК-11, 13,

ПК-2, 9; исследовательские – ОК-1, 2, ПК-10, 11, 12). Оценочно-рефлексивному компоненту – ОПК-4, ПК-3, 13.

Система оценки сформированности профессиональной компетентности выпускников является составной частью системы управления качеством образовательного процесса и оказывает существенное влияние на совершенствование его деятельности, профессиональное и личностное развитие студентов, если:

- оценка осуществляется в соответствии с культурой всеобщего управления качеством, которое предполагает включение всех субъектов образовательного процесса в непрерывное совершенствование деятельности;

- в процессе оценивания обеспечивается получение опыта оценочной деятельности, совершенствование методов и средств оценки;

- оценка профессиональной компетентности обучающихся проектируется и реализуется как технологический процесс, включающий комплекс алгоритмов, методов, средств, освоение которых каждым руководителем создает условия для совершенствования их деятельности и повышения качества образования.

Оценка сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников в нашем исследовании классифицирована по следующим основаниям:

- *по предмету оценивания* – целостная (системная), предполагает получение характеристики качества деятельности студентов в целом с учетом сформированности всех составляющих профессиональной компетентности будущих выпускников;

- *по способу оценивания* – комплексная, поскольку требует своеобразного комплекса средств, инструментов оценивания;

- *по задачам оценивания* – персональная или групповая, позволяет выявить качество работы отдельного студента или студенческой группы, курса, факультета.

Чтобы решить проблему оценки качества подготовки выпускника вуза, необходимо определить критерии сформированности профессиональной компетентности и оценить уровень ее развития у выпускников вуза.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что обоснование критериев базируется преимущественно на результативности обучения, т. е. в конечном итоге соответствии стандартам, что свидетельствует об односторонности решения данной проблемы, в большинстве опирающейся на критерии статистической отчетности. При этом легко пойти по формальному пути, не акцентируя внимания на такие составляющие оценивания качества, как непредсказуемость, отсроченность истинных результатов образовательного процесса.

При определении критериального состава качества подготовки будущих выпускников мы опирались на понимание критерия (от греч. – средство для суждения) как признака, основания, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [2].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что критерий – одно из основных понятий в научных измерениях, представляющее основание для оценивания и определения на этой основе результата деятельности. Характеристика критерия напрямую зависит от объекта исследования, вследствие чего он может рассматриваться как методологический инструмент управления качеством образования, основание для оценки реального уровня образовательных достижений студентов [4].

В нашем исследовании выделим требования к отбору критериев качества подготовки будущих выпускников. Критерии должны учитывать качество результата профессиональной подготовки выпускников как отражение качества их подготовки; охватывать сочетание качественных и количественных показателей.

В процессе профессиональной подготовки бакалавров используется полный набор средств оценивания сформированности компетенций, который представлен традиционными (различные виды опросов, контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, проекты, эссе) и современными средствами (тестирование, портфолио, рейтинговая система учебных достижений, кейсы). Для оценивания сформированности каждой компетенции существует определенный алгоритм:

- описание планируемых результатов;
- определение содержания дисциплины для оценивания;
- разработка средств оценивания (моделирование компетентностно-ориентированных заданий, тестовых заданий, эссе, кейсов и др.);
- определение критериев оценки работы;
- соотнесение результатов работы с уровневой оценкой сформированности компетенции.

На завершающем этапе обучения перед государственной аттестацией целесообразно оценить *конечный результат подготовки выпускников – сформированность профессиональной компетентности*. Для более точного понимания выпускниками сущности результатов обучения целесообразно использовать оценивание на основе мнения различных субъектов образовательного процесса.

Представим в качестве иллюстрации оценивание профессиональной компетентности будущих выпускников по значимым критериям с учетом представленных выше компонентов.

Рассмотренные подходы обусловили логику исследования: оценка качества подготовки выпускников включает в себя следующий алгоритм действий:

1. Определение цели, субъектов образовательного процесса, их роли (респонденты, организаторы, эксперты и др.), выбор критериев и методов исследования, оптимального диагностического инструментария, периодичность сбора информации.

2. Сбор информации, рассмотрение её отдельных сторон, свойств, составных частей и затем количественная и качественная обработка полученных результатов, систематизация полученных данных, анализ. Диагностирование предполагает заключение, которое может содержать дифференцированную информацию для управляющей и управляемой подсистем. Следующим шагом может быть дифференциация информации внутри этих двух групп

3. Представление результатов, которые включают анализ, выводы и предложения по корректировке образовательного процесса в вузе и принятия соответствующих управленческих решений.

В соответствии с предложенным алгоритмом обратимся к оценочной процедуре сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза.

Оценочная процедура «сформированность профессиональной компетентности выпускников»

Цель оценочной процедуры – выявить уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников.

Субъекты образовательного процесса – студенты-выпускники очной формы обучения в качестве респондентов; деканы, зам. деканов факультетов, зав. кафедрами, отдел контроля качества подготовки выпускников осуществляют анализ результатов и вносят соответствующие коррективы по улучшению качества подготовки студентов на уровне факультета, кафедры, вуза.

Критерии выделены с учетом компонентов профессиональной компетентности: мотивационно-ценностным, профессионально-деятельностным и оценочно-рефлексивным.

Для выявления уровня сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников был использован следующий методический инструментарий: *методика «Шкалированная оценка сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников»*, в которой выявляется *уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников на основе самооценки и оценки работающих с ними преподавателей*.

Инструкция: следует оценить каждый критерий по предложенной шкале. Условная количественная шкала соответствует четырем уровням качества.

Персональная карточка студента

Факультет _____	Курс _____	Группа _____
Ф. И. О. студента _____		
Дата _____		

- 0 баллов – критерий не проявляется;
- 1 балл – частично проявляется;
- 2 балла – проявляется в полной мере;
- 3 балла – проявляется с превышением принятой нормы.

№ п/п	Критерии	Оценка (в баллах)
1.	Смыслообразующая направленность мотивов в получении профессии, познании нового, применении полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.	0 1 2 3
2.	Проявление интереса к собственной учебной и будущей профессиональной деятельности, личной инициативы, активности в выполнении поставленных задач.	0 1 2 3
3.	Постепенная трансформация мотивов учебной в мотивы профессиональной деятельности.	0 1 2 3
4.	Положительная динамика мотивов профессиональной деятельности.	0 1 2 3
5.	Ценностное отношение к профессиональной деятельности с ориентацией на вектор акмеологического развития (наивысшего достижения результатов, максимальное развитие способностей и дарований).	0 1 2 3
6.	Ценностное отношение к полученным знаниям, к окружающим людям, событиям, ориентация на вектор акмеологического развития.	0 1 2 3
7.	Знание теоретических и методологических основ будущей профессиональной деятельности, знание требований к современному учителю (объем, глубина приобретенных знаний, степень их обобщенности, прочность).	0 1 2 3
8.	Проявление способности совершенствовать методики обучения.	0 1 2 3
9.	Моделирование и реализация учебных занятий.	0 1 2 3
10.	Умение вести учебно-методическую документацию.	0 1 2 3
11.	Реализация учебных занятий с применением эффективных технологий обучения и контроля.	0 1 2 3
12.	Готовность к взаимодействию, диалогу (умение будущего специалиста работать коллективно).	0 1 2 3
13.	Владение способами формулирования мысли (связывание, укрупнение, структурирование, комплектование).	0 1 2 3
14.	Тактичное обоснование собственных идей, взглядов, позиции, суждений, умозаключений (умение общаться с различными субъектами: учениками, их родителями, коллегами, администрацией, проявляя при этом деликатность, выдержку и др.).	0 1 2 3
15.	Осуществление поиска, отбора и систематизации, сохранения полученной информации.	0 1 2 3
16.	Владение способами представления информации.	0 1 2 3
17.	Оптимальное планирование и осуществление учебной деятельности (профессиональной во время прохождения практик, работы по специальности с совмещением индивидуального плана учебной деятельности).	0 1 2 3
18.	Осознание личностного смысла получаемых знаний, обоснованный выбор индивидуальной стратегии управления своей деятельностью.	0 1 2 3
19.	Проявление способности видеть причины и следствия, формировать и доказывать гипотезы.	0 1 2 3
20.	Готовность генерировать идеи, выбирать способы решения.	0 1 2 3
21.	Способность к реализации сформированных знаний, умений в ходе различных видов практик, их применению в нестандартных практических ситуациях.	0 1 2 3
22.	Понимание сущности педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя.	0 1 2 3
23.	Потребность в систематической работе над собой по развитию педагогической рефлексии.	0 1 2 3
24.	Проявление способности студента входить в активную исследовательскую позицию по отношению к себе, своей деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса и осуществлять анализ и самоанализ деятельности.	0 1 2 3
25.	Понимание типичных трудностей, противоречий, встречающихся в педагогической деятельности, переосмысление и преобразование субъектом содержания своего сознания, деятельности и общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру.	0 1 2 3
26.	Проявление способности максимально адекватно соотносить результаты работы в контексте прогнозирования.	0 1 2 3
27.	Готовность реализовывать полученные знания и умения в послекурсовой педагогической деятельности.	0 1 2 3

Вывод об уровне сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников определяется в соответствии со следующей шкалой: до 18 баллов – диффузный уровень; от 19 до 36 баллов – репродуктивно-воспроизводящий уровень; от 37 до 54 баллов – локально-моделирующий уровень; от 55 до 72 баллов – системно-моделирующий уровень.

Диффузный уровень. Потребность в получении знаний у выпускников для будущей профессии задаются извне, мотивы деятельности в большей степени носят результирующий характер, неустойчивы. Ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, к себе как творческой личности, саморазвитию выражено слабо. Приобретенные знания не обладают глубиной, прочностью. Способность к реализации полученных знаний основана на деятельности преимущественно репродуктивного характера. Готовность к взаимодействию, диалогу с другими субъектами образовательного процесса, владение способами формулирования мысли проявляется незначительно. Поиск, отбор необходимой информации осуществляется фрагментарно с помощью преподавателей. Планирование учебного труда осуществляется в общем виде, его организация носит стихийный характер. Обращение к себе, собственной деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса осуществляется фрагментарно. Оценка и самооценка деятельности происходит неосознанно. Переосмысление содержания собственной деятельности, происходит эпизодически.

Репродуктивно-воспроизводящий уровень. Потребность в получении знаний и их применению возникает спонтанно; мотивы деятельности наряду с результирующим характером постепенно приобретают процессуальный (возникает интерес, удовольствие от работы). Ценностное отношение к будущей профессии проявляется через познавательную активность, самоутверждение. Расширяется объем и глубина профессионально-педагогических знаний; способность к реализации полученных знаний прослеживается в решении учебных задач. Моделирование учебных занятий носит частично-поисковый характер. Поиск, отбор необходимой информации осуществляется по предписанному алгоритму действий. Самостоятельно избираются способы представления информации. Осознанное планирование учебного труда, его организации, самостоятельный выбор способов решения проблем. Прослеживается самоанализ и самоконтроль педагогической деятельности. Оценка и самооценка деятельности происходит по готовым алгоритмам, преимущественно с учетом внешних требований. Переосмысление содержания собственной деятельности осуществляется на основе предъявляемых требований.

Локальный. Потребность в получении будущей профессии, в обучении, познании новых знаний и их применении носит осознанный характер. Мотивы деятельности приобретают процессуальную направленность, степень устойчивости мотивов повышается, цели деятельности становятся долговременными. Ценностное отношение к будущей профессии проявляются через самоутверждение, самореализацию. Профессионально-педагогические знания характеризуются глубиной, прочностью, высокой степенью

обобщенности. Способность к реализации полученных знаний, моделирование учебных занятий проявляется в деятельности, направленной на решение задач, требующих сложных мыслительных операций. Проявляются умения предлагать и тактично обосновывать собственные идеи, взгляды, позицию. Проявляется выдержка в общении учениками, их родителями, коллегами, администрацией. Самостоятельно осуществляется поиск, отбор информации, владение разнообразными способами представления информации. Успешное планирование и организация учебного труда, прослеживается выбор индивидуальной стратегии управления своей деятельностью. Присутствует умение студента регулярно входить в активную исследовательскую позицию по отношению к себе, своей деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса. Оценка и самооценка деятельности осуществляются в результате внутреннего побуждения. Переосмысление содержания собственной деятельности, общение продиктовано внутренними осознанными требованиями, носит постоянный характер, происходит осознание ответственности за принимаемые решения.

Системный. Получение будущей профессии характеризуется целенаправленностью, осознанностью, системным видением педагогической реальности. Мотивы интегрируют процессуальную и результирующую направленность, становятся смыслообразующими. Ценностное отношение к будущей профессии направлено на вектор акмеологического развития. Знания приобретают системный характер, наполнены личностным смыслом; способность к реализации полученных знаний, моделирование учебных занятий находит выражение в деятельности творческого, продуктивного характера. Взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, отстаивание собственных идей основано на выдержке, готовности к конструктивному разрешению конфликтов. Поиск, отбор, передача способов хранения информации приобретает системный характер. Систематическое и целенаправленное планирование своего труда, поэтапная организация. Присутствует индивидуальная стратегия управления собственной деятельностью. Проявляется системное видение решения исследовательских проблем: самостоятельное формулирование и выбор оснований для подтверждения гипотез, способов решения проблемы. Оценка и самооценка педагогической деятельности носит системный характер. Происходит осознанное понимание типичных трудностей, противоречий, встречающихся в педагогической деятельности. Прослеживается переосмысление и преобразование субъектом собственной деятельности. Потребность в систематической работе над собой по развитию педагогической рефлексии.

Оценочная процедура была осуществлена на факультете дошкольного и начального образования Армавирской государственной педагогической академии и охватила 70 респондентов: 60 студентов-выпускников и 10 преподавателей. Результаты оценочной процедуры: на диффузном уровне находятся по данным самооценки студентов – 5 %, преподавателей – 7 %, на репродуктивно-воспроизводящем – 12 % и 14 %, на локальном – 38 % и 37 %, системном – 45 % и 42 % соответственно.

Полученные результаты доводятся до сведения всех субъектов образовательного процесса. Далее принимаются управленческие решения о коррекции определенного компонента профессиональной компетентности будущих выпускников. По итогам прово-

димой оценочной процедуры формируется ежегодный отчет, который анализируется деканом факультета, руководящим составом вуза и является основанием для принятия управленческих решений по улучшению качества подготовки выпускников в вузе.

Литература

1. Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н., Коршунов С. В., Котловский И. Б., Мелехова О. П., Родионова С. Е., Телешова И. Г. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-методические аспекты. М.: Университетская книга, 2010. 249 с.
2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.
3. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2. М.; Уфа: ИЦПКПС, 2005. 101 с.
4. Катуржевская О. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2012. 192 с.

Информация об авторе:

Катуржевская Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирской государственной педагогической академии, 22.05@bk.ru.

Olga V. Katurzhevskaya – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical Academy.

Статья поступила в редколлегию 24.03.2015 г.

УДК 378.1; 371.3

СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ *О. А. Козырева*

SPECIFICS OF CREATING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCLUSION OF FUTURE TEACHERS IN RESEARCH ACTIVITIES *O. A. Kozyreva*

В статье описана возможность создания педагогических условий включения будущих педагогов в систему научно-исследовательской деятельности. Теория и практика реализации педагогических условий включения будущих педагогов в систему научно-педагогической работы реализуется через технологию системно-педагогического моделирования (педагогическая технология формирования культуры самостоятельной работы). В работе уточнено понятие «педагогические условия включения будущих педагогов в научно-исследовательскую работу», приведена статистика реализуемых идей в практике подготовки студентов педагогических специальностей.

The paper describes the possibility of creating pedagogical conditions for inclusion of future teachers in research activities. Theory and practice of implementing pedagogical conditions for inclusion of future teachers in scientific and pedagogical work is realized through the technology of systematic pedagogical modeling (educational technology creating a culture of the individual's self-dependent work). The paper clarifies the concept of "inclusion of future teachers in research activities", the statistics of the ideas implemented in practice of training future teachers is provided.

Ключевые слова: педагогические условия, технология системно-педагогического моделирования, культура самостоятельной работы личности, научно-педагогическая работа.

Keywords: pedagogical conditions, technology of systematic pedagogical modeling, culture of the individual's self-dependent work, scientific-pedagogical work.

Современное образование в структуре подготовки педагогов к определению и решению проблемы качественного, своевременного развития личности обучающегося и оптимального выполнения профессионально-трудовых функций педагогов относится с тщательным вниманием, – ведь качество профессио-

нально-педагогического образования настоящего времени напрямую зависит с качеством непрерывного образования будущего. Невозможно недооценить ценность продуктивного становления педагога в реализуемой модели профессионального становления и саморазвития [1 – 26]. В ее структурно-содержатель-

ных единицах определяются и будут нами рассмотрены понятия и модели таких педагогически детерминированных процессов, как «культура самостоятельной работы личности», «продуктивная самореализация личности», «продуктивное развитие личности», «самостоятельная работа студентов», «научно-педагогическое исследование студента-педагога», «педагогические условия», «педагогические условия включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу».

Определим понятийный аппарат нашего исследования, выделим критерии и показатели исследования качества включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу, сформулируем педагогические условия включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу.

Культура самостоятельной работы личности представляет собой продукт непрерывного профессионального образования, визуализируемый в результатах, продуктах и ресурсах саморазвития и самореализации личности, детерминированных в модели постановки и решения проблемы развития личности и продуцирования, распространения и модификации педагогических средств и объектов культуры, науки, искусства, спорта и пр. направлений антропологически обусловленных моделей социализации и самореализации личности, системно обеспечивающих сохранение общества и уникальность развивающейся личности и ее продуктов жизнедеятельности.

Культура самостоятельной работы личности – процесс своевременного создания организационно-педагогических условий для качественного включения развивающейся личности обучающегося или субъекта профессиональной деятельности в систему непрерывного профессионального образования, определяющую возможности развития личности, качество самосовершенствования и самореализации, детерминированные и измеряемые в соответствии со спецификой нормального распределения способностей и здоровья, требованиями социально-профессиональных и воспитательно-образовательных отношений, условиями мультисредовых и поликультурных норм и возможностей научно-технического прогресса в решении задач фасилитации развития личности, продуктивном самовыражении и самореализации, социально и профессионально верифицируемых и корректируемых в модели развития образования и социально-профессиональных институтов.

Продуктивная самореализация личности – процесс оптимизированного определения личностно, социально и профессионально значимых и реализуемых перспектив создания благ и ценностей, продуктов самовыражения и самоутверждения в рамках детерминированной проблемы развития личности, включенной в систему и условия непрерывного профессионального образования, регламентирующего качество решения задач и ресурсов развития личности в модели «образование через всю жизнь».

Продуктивное развитие личности – процесс оптимальной постановки и решения противоречий мультисредовых и поликультурных отношений, предопределяющих физическое, морально-нравственное и интеллектуальное совершенствование качеств и свойств

личности, определяемых через внутриличностные изменения, предопределяющих качество создания продуктов ведущей деятельности и общения, хобби и досуга.

Самостоятельная работа студентов – форма организации педагогического взаимодействия и развития личности студента, определяемая стандартом профессионального образования и оцениваемая в модели той или иной подготовки и профиля современного профессионального образования, регламентирующего качество формирования компетенций и способность личности продуктивно, гибко и своевременно решать задачи развития и саморазвития, самоутверждения и самореализации, взаимодействия и общения.

Научно-педагогическое исследование студента-педагога – одно из направлений научных исследований, специфика которого сводится к постановке проблемы исследования и решения на определенном уровне качества, где объект и предмет исследования непосредственно связаны с педагогическими процессами, реализуемыми в личной практике будущего педагога или системе образования, определяющей возможность продуктивного становления личности будущего педагога через продукты его(ее) научно-педагогических изысков и инноваций.

Педагогические условия – совокупность оптимально выделенных и реализуемых идей и моделей организации педагогически детерминированного и верифицируемого процесса, построенного в соответствии с возможностями личности обучающегося и педагога, системой требований и норм современного непрерывного образования и профессиональной деятельности, качеством и нюансами реализации идей и практики учета нормального распределения способностей и здоровья в модели здоровьесбережения и гуманизма.

Педагогические условия включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу – это совокупность оптимально выделенных ограничений и возможностей построения научно-исследовательской работы с будущими педагогами, обучающимися в системе среднего и высшего профессионально-педагогического образования, реализующего идеи и практику гуманизма и продуктивности в развитии личности как ценности и продукта современной культуры и образования, определяющей в круге своих потребностей постановку и верификацию качества целостного понимания проблемы сохранения и преумножения наследия антропосреды и ноосферы в целом.

Выделим критерии и показатели качества включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу:

– критерии качества включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу будут представлять собой три детерминированных и реализуемых направления или вида деятельности (самореализации личности):

- 1) личностный,
- 2) социальный,
- 3) профессиональный (профессионально-педагогический);

– показатели качества включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу:

а) **культура самостоятельной работы личности** (преподавателя и студента):

1) высокий уровень сформированности культуры самостоятельной работы личности, определяемый через способность самостоятельно выделять и решать противоречия и задачи в структуре ведущей деятельности и общения, хобби и досуга, отдыха и восстановления организма после определенного класса и вида нагрузок;

2) средний уровень сформированности культуры самостоятельной работы личности, определяемый через легко направляемую и корректируемую способность личности будущего педагога решать и уточнять профессионально-педагогические и учебно-образовательные задачи;

3) допустимый уровень сформированности культуры самостоятельной работы личности, определяемый через продукты саморазвития и самореализации личности педагога, качество которых удовлетворяет социально-образовательным нормам и практике решения задач профессионально-педагогической деятельности (выделим к выше перечисленным уровням низкий уровень сформированности культуры самостоятельной работы личности, специфика и возможности продуктов и ресурсов самореализации педагога и обучающегося на котором не удовлетворяет потребностям личности и общества в решении задач развития и преумножения богатств и многообразия форм, методов, условий развития личности в модели ведущей деятельности и общения);

б) **индекс Хирша студента-педагога и преподавателя, организующего занятия по педагогике**; в) **количество научно-педагогических публикаций и качество прохождения педагогической практики**.

К средствам педагогических измерений в исследовании отнесем профессионально-педагогические кейсы педагогов, продукты сотрудничества и сотворчества, самореализации и самоутверждения личности будущего педагога.

Сформулируем педагогические условия качественного включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу.

1. Готовность социально-образовательного пространства к многомерной, поликультурной постановке и верификации качества решения задач развития личности в модели ведущей деятельности и непрерывного профессионального образования.

2. Создание доступного, качественного инновационного программно-педагогического обеспечения изучения курсов современной педагогики, в структуре которых лежит формирование потребности в культуре самостоятельной работе личности и должный уровень обеспеченности традиционными и новыми информационными ресурсами изучения педагогических дисциплин. В структуре каждого изучаемого курса современной педагогики должны быть задания, определяющие возможность продуктивного становления будущего педагога в рамках изучаемой педагогической дисциплины и отражать три направления/вида оценки качества реализуемой деятельности, непосредственно связанной с выделенными критериями оценки:

1) личностный,

2) социальный,

3) профессиональный (профессионально-педагогический).

3. Подготовка педагогов в системе непрерывного профессионального образования к возможности решения задач развития личности и повышения качества современного образования различными видами и формами обучения, определяющими возможности личности обучающегося в контексте его уровня развития и учета модели нормального распределения способностей и здоровья в генеральной выборке – совокупности обучающихся, включенных в целостный педагогический процесс непрерывного профессионального образования.

4. Формирование потребности в здоровом образе жизни и достойном уровне сосуществования и развития, детерминированных и реализуемых в модели современного трудового права и непрерывного профессионального образования.

5. Внедрения новых моделей, уточнение и оптимизация традиционных моделей стимулирования качественного труда педагогов и реализации условий обновления программно-педагогического обеспечения преподаваемых курсов.

6. Создание условий для позитивного самовыражения личности обучающегося через продукты его социализации и самореализации в различных конкурсах и программах, стимулирующих активность и самостоятельность личности в выборе приоритетов развития и самоутверждения через социально и профессионально востребованные продукты различных направлений антрополого обусловленных ресурсов развития личности и общества – наука, культура, искусство, спорт и пр. К данному направлению можно отнести организуемые научно-практические конференции обучающихся и студентов. Одной из таких реализуемых моделей является модель ежегодной заочной научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося», проводимой в начале мая на факультете физической культуры НФИ КемГУ.

7. Определение потребности будущего педагога в оптимизации возможностей педагогической рефлексии и ситуативного уточнения акметраектории профессионально-педагогического становления.

8. Распространение неустанно пополняемого и оптимально модифицируемого опыта социализации и самореализации личности обучающегося и педагога в рамках программ развития непрерывного профессионального образования, стимулирующего к качественным преобразованиям социально-профессионального опыта и продуктов жизнедеятельности личности и коллектива.

9. Оптимизация резервов функционирования институтов образования и социализации в решении задач государственной политики в области получения образования и оказания образовательных услуг.

В таком понимании необходимо детально уточнить возможности продуктивного изучения каждого

изучаемого курса современной педагогики в структуре подготовки педагогов направления «050100.62 – Педагогическое образование» различных профилей подготовки в модели определения качества образования выпускника педагога-бакалавра. Для этого необходимо уточнить программно-педагогическое обеспечение курсов современной педагогики, провести статистический анализ полученных результатов подготовки будущих педагогов в модели обучения и формирования культуры самостоятельной работы личности с использованием технологии системно-педагогического моделирования, фасилитирующей постановку и решение задач развития личности и продуктивного

самоутверждения и самореализации в модели ведущей деятельности.

Текущее состояние измерения качества изучения курса «Теоретическая педагогика» будущими педагогами по физической культуре очной формы обучения, реализованное в соответствии с выделенными педагогическими условиями включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу, составляет 100 %, т. е. включенность студентов в ресурсы научно-педагогического исследования в 2014 – 2015 уч. года оправдала ожидания проводимого педагогического эксперимента.

Литература

1. Дорофеев М. В., Дорофеева Н. В., Козырева О. А. Возможность и качество моделирования дефиниций и педагогических средств будущими педагогами по ФК как социально-педагогическая проблема // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-1(40). С. 140 – 143.
2. Дробышев В. В., Похоруков О. Ю. Возможности исследования качества подготовки будущих педагогов по ФК в структуре изучения педагогических дисциплин // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 12(16). С. 5 – 10.
3. Дьячков В. А. Особенности организации учебной и научно-исследовательской работы студентов-педагогов по физической культуре // Science Time. 2014. № 2(2). С. 15 – 34.
4. Зубанов В. П., Руденко Е. Н., Шварцкопф Е. Ю. Некоторые особенности социализации и самореализации подростка в структуре занятий футболом // Психология, социология и педагогика. 2014. № 12(39). С. 21 – 23.
5. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Введение в педагогическую деятельность»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура». Новокузнецк: КузГПА, 2013. 55 с.
6. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «История педагогики и образования»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура». Новокузнецк: КузГПА, 2013. 45 с.
7. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Методика воспитательной работы»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура». Новокузнецк: КузГПА, 2013. 54 с.
8. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Практическая педагогика»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура». Новокузнецк: КузГПА, 2013. 49 с.
9. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика. Нормативно-правовое обеспечение образования»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование». М.: МИФИ, 2014. 52 с.
10. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика. Общие основы педагогики»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование». М.: МИФИ, 2014. 48 с.
11. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика. Теория обучения»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование». М.: МИФИ, 2014. 44 с.
12. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика. Управление образовательными системами»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование». М.: МИФИ, 2014. 56 с.
13. Козырева О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура». Новокузнецк: КузГПА, 2013. 53 с.
14. Козырева О. А. Технология системно-педагогического моделирования и качество формирования культуры самостоятельной работы педагогов: теоретический аспект // European Social Science Journal. 2014. № 4-1. С. 136 – 142.
15. Козырева О. А. Корпоративная культура педагога как условие и продукт управления качеством подготовки кадров в образовательном учреждении // Современная педагогика. 2014. № 9(22). С. 62 – 73.
16. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы педагога: от определения до продуктов самореализации // Современная педагогика. 2014. № 12(25). С. 97 – 102.
17. Козырева О. А. Модели формирования культуры самостоятельной работы в структуре профессиональной деятельности // Современная наука. 2010. № 3. С. 118 – 121.
18. Козырева О. А. Моделирование как средство формирования культуры самостоятельной работы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010. № 1(2). С. 101 – 110.

19. Козырева О. А. Некоторые аспекты формирования культуры самостоятельной работы будущих педагогов в структуре подготовки к воспитательной работе в школе // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2014. № 1. С. 69 – 71.

20. Паршин Ю. А., Шварцкопф Е. Ю., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре и его специфика самореализации // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 8(12). С. 141 – 145.

21. Редлих С. М., Козырева О. А. Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2011. № 11. С. 58 – 65.

22. Редлих С. М., Козырева О. А. Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6. С. 40 – 44.

23. Редлих С. М., Козырева О. А. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 1(5). С. 27 – 29.

24. Редлих С. М., Козырева О. А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 103 – 107.

25. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 1(3). С. 49 – 62.

26. Свиначенко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учебное пособие для педагогических вузов и системы дополнительного профессионального образования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.

Информация об авторе:

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент Новокузнецкого филиала (института) КемГУ, kozireva-oa@yandex.ru.

Olga A. Kozyreva – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at Novokuznetsk Branch Institute of Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 30.04.2015 г.

УДК 378

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА

Д. А. Коноплянский

THE PROBLEM OF FORMING THE LABOUR MARKET COMPETITIVENESS OF THE STUDENTS OF UNIVERSITIES OF ARCHITECTURE AND BUILDING

D. A. Konoplyansky

В статье рассмотрены основные проблемы конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда с учетом удовлетворения потребностей работодателей, отмечается их актуальность, даются рекомендации по их решению; представлены некоторые аспекты педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза.

The paper is devoted to the basic problems of graduates' competitiveness in the labour market, tailored to meet the needs of employers. The relevance of this challenge is explained, and the paper makes recommendations for their resolution; some aspects of the teaching strategy for forming competitive graduates are presented.

Ключевые слова: выпускник вуза, конкурентоспособность, стратегия формирования конкурентоспособности, рынок труда, работодатели.

Keywords: graduates, competitiveness, strategy of competitiveness formation, labour market, employers.

Формирование конкурентоспособности личности для современного российского общества имеет широкое социальное значение. В связи с этим появилась необходимость адаптации выпускников вузов, в том числе и архитектурно-строительных, к быстро меняющимся условиям жизни, потребность в их социальной защите от возможных жизненных трудностей.

Критерием качества подготовки выпускников высших учебных заведений выступает профессиональная компетентность, о чём сказано в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения. Согласно этому документу выпускник вуза должен быть конкурентоспособным и востребо-

ванным на рынке труда. Это целенаправленно ориентирует высшие образовательные учреждения на оптимизацию содержания изучаемых дисциплин, на участие студентов в самоуправлении, во внеаудиторной и других видах деятельности, которые являются составляющими образовательного пространства вуза [3, с. 4].

Мы согласны с тем, что **конкурентоспособность** – социально-ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебной, профессиональной и внеучебной деятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [1, с. 34].

В системе высшего архитектурно-строительного образования представляется необходимым:

- наличие государственных образовательных стандартов на базе компетентного подхода к обучению и воспитанию студентов;
- перспективы взаимосвязанного развития рынков труда и образовательных услуг [2, с. 24];
- разработка специального психолого-педагогического и социального сопровождения студентов и выпускников вузов на рынке труда, предполагающего семинары, тренинги, мастер-классы, круглые столы по вопросам трудоустройства и навыка поиска работы;
- помощь развитию центра (отдела) профориентации и содействия трудоустройству выпускников вуза;
- организация и проведение научно-методических, научно-практических конференций, научно-информационных семинаров по обмену опытом взаимодействия вуза и работодателей, «Дней выбора профессии», «Дней открытых дверей» и «Ярмарок вакансий», организация учебно-производственных практик и стажировок;
- обеспечение участия работодателей в процессе подготовки студентов-выпускников вуза;
- достижение нового качества содержания основных образовательных программ с учетом требований работодателей;
- создание необходимых условий для обеспечения эффективного трудоустройства выпускников университета;
- совершенствование деятельности студенческих и вузовских структурных подразделений в отношении повышения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда и использования их возможностей для проведения мониторинга занятости выпускников;
- развитие государственно-частного партнерства [6, с. 123].

Исследования Т. А. Жданко показывают, что конкурентоспособность недостаточно сформирована, как правило, у студентов-первокурсников. Они не умеют прогнозировать собственное развитие, не владеют навыками целеполагания, «теряются» в стрессовых ситуациях, редко проявляют инициативу и т. п. [4, с. 69].

В рамках выполнения Государственного задания № 8.5591.2011 «Наука» на 2012 – 2014 гг., получившего субсидию Министерства образования и науки РФ и являющегося победителем в конкурсах 2012 г. на тему: «Построение открытой системы образования в техническом университете на основе естественной технологии учебно-познавательной деятельности». На базе Томского государственного архитектурно-строительного университета и его филиалов в г. Ленинске-Кузнецком, г. Белово и г. Новокузнецке реализуется научно-исследовательский проект «Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускников вуза: механизмы и условия реализации», цель которого – определение и обоснование теоретических и методических положений, а также разработка механизмов, «дорожной карты», технологии и условий реализации стратегии формирования конкурентоспособности студента как будущего выпускника в период обучения в вузе.

В рамках данного проекта было проведено исследование практики повышения конкурентоспособности выпускников вуза, в котором приняли участие более 600 студентов ТГАСУ, его филиалов в г. Ленинске-Кузнецком, г. Белово и г. Новокузнецке.

Мы сделали попытку исследовать и разработать педагогическую стратегию, обеспечивающую конкурентоспособность студента на современном рынке труда. Конечно, в реальной жизни все сложнее, чем в предлагаемой стратегии, и тем не менее наша педагогическая стратегия опирается на следующие положения.

1. *Конкурентоспособность личности* – это интегративное свойство личности, проявляющееся в стремлении к собственному стилю поведения, творчеству и самостоятельности, к смене видов деятельности, освоению новых профессий, к обладанию рациональным мышлением и прагматическим отношением к жизни и нахождению эффективных решений; в умении легко адаптироваться в системе социальных и трудовых отношений, а также быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения в обществе, проявляя при этом компетентность в разрешаемой ею проблеме.

2. В контексте рассматриваемой нами проблемы *под компетентным подходом в развитии конкурентоспособности студентов* в условиях вуза мы понимаем подход, который заключается в создании практико-профессиональной и социально-образовательной среды, в которой студентам помогают самостоятельно развивать ключевые компетенции личности, обобщенные и прикладные предметные умения и жизненные навыки, раскрывать свой творческий и деятельностный потенциалы и переживать опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности. Мы имеем в виду, что на соответствующем образовательном поле обучение должно ориентироваться не на передачу определенной суммы готовых знаний, а на развитие способности человека действовать в различных проблемных ситуациях, иначе говоря, на развитие компетенций (это совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необ-

ходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним), способствующих формированию конкурентоспособной личности.

3. *Под конкурентоспособностью студента* мы понимаем его способность в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда иметь к моменту завершения обучения в вузе гарантированную работу по своей специальности и перспективы успешного профессионального роста.

4. *Основными компонентами педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза* являются следующие факторы:

- А) факторы стратегического поведения студента;
- Б) факторы тактического поведения студента.

К **стратегическим факторам** формирования конкурентоспособности студента мы относим: стремление к успеху, развитие организаторских качеств, ознакомление с элементами будущей профессиональной деятельности, умение налаживать деловые связи, умение составлять и реализовывать свой жизненный план и профессиональную карьеру и др.

К **факторам тактического поведения** студента в период его обучения в нашей стратегии относятся следующие: освоение инновационных технологий обучения в вузе, стремление к самоорганизации, самосовершенствованию, самоутверждению, развитие личной коммуникабельности, владение системой организационного планирования и другие.

Наша педагогическая стратегия – действующая. По каждому фактору, во-первых, студенту предложены соответствующие технологии, а во-вторых, созданы условия для их реализации.

В течение нескольких лет мы отработывали и отработываем принципы и механизмы взаимодействия выпускающих кафедр со студентами, их родителями и предприятиями-работодателями, повышения на этой основе качества подготовки специалистов, уровня их востребованности работодателями. Таким образом, уже с первого курса, с первого дня учебы начинается ориентация нашего студента на клиента, на рыночные условия жизни.

Важнейшей особенностью такой подготовки первокурсников является то, что она имеет четкую практическую направленность. Это означает, что все изучаемое в рамках курса «Психология и педагогика» предлагается сразу применять в реальной жизни студента. Например, уже в первом семестре каждый студент готовит и защищает курсовую работу «Моя карьера».

Во втором семестре в рамках курса «Введение в специальность» проходит учебно-ознакомительная бизнес-практика «Технология карьеры», в задачи которой входит сбор информации о предприятиях, посещение их и собеседование с работодателем с использованием своего резюме с целью получить возможность посещать в свободное от учебы время данное предприятие и выполнять какие-либо поручения. Заканчивается практика «Технология карьеры» летом. За это время студенты-первокурсники приобретают реальные навыки: поиска нужного им предприятия, собеседования с работодателем в целях трудоустройства, первоначальное знакомство со сферой будущей деятельности, а также контакты с несколькими пред-

приятиями, что очень важно для самостоятельного нахождения мест прохождения последующих практик с учетом своих профессиональных интересов. Отметим, что некоторым студентам в силу их индивидуальных способностей удается уже на первом курсе получить приглашения на работу на платной основе, а также нахождение последующих практик, курсового и дипломного проектирования на данном предприятии. Эти продвинутые студенты в дальнейшем и сами активно участвуют в системе интенсивного введения в специальность своего студенческого окружения.

Внеучебный модуль нашей стратегии реализуется в следующих формах: индивидуальное собеседование администрации вуза и филиала с абитуриентами, работа психологической службы, деятельность студенческого научного общества «Интеллектуал», проведение встреч с родителями, посвящение в первокурсники в группах и выборы старост групп, экскурсии по университету и его филиалу, подготовка и проведение «Дня первокурсника», «Дня открытых дверей», «Дня строителя», конкурсов «Алло, мы ищем таланты», «КВН», «Первый снег», «Студенческая весна» и др.

Система взаимодействия выпускающей кафедры вуза с предприятиями – работодателями рассматривается нами значительно шире, чем *помощь в налаживании контактов между студентами и предприятиями* [5, с. 108].

В ходе проведения круглого стола «Взаимодействие с предприятиями-работодателями: опыт и перспективы» и на основе анализа и учета взаимных интересов мы определили оптимальные формы взаимодействия ЛКФ ТГАСУ с предприятиями-работодателями. Этот анализ позволил нам разработать концепцию взаимодействия филиала ТГАСУ в г. Ленинске-Кузнецком, выпускающими кафедрами ТГАСУ с предприятиями-работодателями, включающую актуальность проблемы партнерства вуза и предприятий-работодателей, цель и задачи концепции, принципы реализации и направления деятельности.

Для планирования своего профессионального и жизненного пути человеку необходимо постоянно проводить анализ своих качеств, способностей, возможностей, а также факторов, которые влияют на достижение целей. Проведенное нами исследование оценки сильных и слабых сторон при обучении в вузе показало, что только 36 % студентов планируют свой профессиональный и жизненный путь, а 43 % – не знают об этом. При анализе выяснилось, что только 34 % девушек анализируют свои возможности, среди парней проводят самоанализ 48 %. Если мы проанализируем фактор «самоанализа сторон» в зависимости от направления (профиля) подготовки, то можно увидеть, что самоанализ присущ 62 % экономистам-менеджерам, 42 % инженерам-строителям, 16 % автомобилистам, 15 % инженерам-механикам.

При анализе выяснилось, что достижению успеха в учебной деятельности при обучении в вузе, по мнению студентов, способствуют: 54 % – отличная учеба, 11 % – тяга к новым знаниям, 28 % – участие в конференциях, семинарах, 7 % – победы в олимпиадах.

Однако большинство студентов отметили, что залогом успеха в вузе все же остается активное прояв-

ление себя в учебной, научной, а самое главное – в инновационной деятельности, а также во внеучебной деятельности вуза.

По мнению 50 % студентов им необходимо заниматься самообразованием. Помимо образования в вузе эти студенты получают дополнительное образование. 45 % студентов считают, что вуз дает достаточно знаний, поэтому нет необходимости в дополнительном образовании. Этот факт огорчает, сами 60 % работодателей отмечают, что студенчеству необходимо дополнительное образование, считая, что вуз не дает достаточного уровня навыков и практических знаний.

На основе данных проведенного исследования создан социально-экономический портрет современного студента, обучающегося в ТГАСУ и его филиалах в г. Ленинске-Кузнецком, г. Белово и г. Новокузнецке. Прежде всего, студенты ориентированы на такие ценности, как здоровье (1 место), работа (2 место) и семья (3 место). Для студентов имеет большое значение высокий заработок. 67 % студентов постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, понимая,

что хорошие связи – важнейший фактор успешного трудоустройства.

Отрицательной тенденцией является то, что 26 % студентов не имеют совсем планов своего дальнейшего жизненного пути и 41 % не знают, где искать работу. 29 % студентов считают, что у них есть хорошие способности к предпринимательству. 43 % студентов активно участвуют в организации различных мероприятий и считают себя хорошими организаторами, способными проявить себя при любой возможности. Заниматься планированием будущей карьеры во время обучения в университете считают целесообразным и необходимым 71 % студентов.

На основании результатов проведенного исследования нами были разработаны научно-методические рекомендации и «пакет указаний» для руководства вуза *по использованию стратегического планирования* конкурентоспособности выпускника вуза в практике профессионального образования, *а также* обоснованы перспективы практического применения стратегического планирования конкурентоспособности выпускника в условиях реформирования высшей школы.

Литература

1. Белкин В. Н., Белкина Н. А., Владыкина Л. Б. Формирование конкурентоспособного человеческого капитала предприятия. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2010. 132 с.
2. Бодьян Л. А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009.
3. Головачев А. С., Головачева М. А. Повышение конкурентоспособности подготовки специалистов – важнейшая задача современности // Инновационные образовательные системы. 2012. № 1(29). С. 4 – 12.
4. Жданко Т. А. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательно-профессиональном пространстве вуза // Современные проблемы науки и образования. М.: Академия естествознания, 2008. № 4. С. 69 – 70.
5. Полоневич Т. Б. Адаптация выпускника вуза к условиям рынка труда: проблема конкурентоспособности // Социология. 2011. № 2. С. 105 – 112.
6. Резник С. Д., Коновалова Е. С., Сочилова А. А. Менеджеры: как повысить свою конкурентоспособность. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России: опыт, проблемы, перспективы / под ред. С. Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2013. 292 с.

Информация об авторе:

Коноплянский Дмитрий Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор филиала Томского государственного архитектурно-строительного университета в г. Ленинске-Кузнецком, lktgasu@mail.ru.

Dmitry A. Konoplyansky – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Director of Leninsk-Kuznetsky branch of Tomsk State University of Architecture and Building.

Статья поступила в редколлегию 30.04.2015 г.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н. А. Константинова

DIDACTIC POTENTIAL OF MUSICAL VISUAL AIDS IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

N. A. Konstantinova

В статье описываются функции и анализируются возможности использования музыкального материала на уроке иностранного языка. Музыкальное произведение является звучащим аутентичным текстом, универсальным материалом для развития и совершенствования всех сторон и видов речевой деятельности. Автор предлагает варианты заданий для работы с музыкальной наглядностью с целью развития коммуникативной компетенции обучающихся.

The paper describes the features and possibilities of using musical material in foreign language classes. A piece of music is a sounding authentic text, the universal material for the development and improvement of all aspects and types of speech activity. The author suggests tasks for working with musical visualization with the purpose of developing communicative competence of students.

Ключевые слова: наглядность, музыкальный материал, средство обучения, урок иностранного языка, коммуникативная компетенция.

Keywords: visualization, musical material, learning tool, foreign language classes, communicative competence.

Одним из продуктивных способов усвоения иностранных языков, по мнению многих методистов, а также сторонников суггестопедии, является искусство, которое по своей специфике может породить иноязычную речевую деятельность. Искусство «индуцирует в обучаемом индивидуальные процессы переработки зрительных, музыкальных и языковых образов и обуславливает в конечном итоге субъективно-креативные продуктивные речевые процессы» [6].

Музыка является одним из видов искусства, обладает эстетической и нравственной ценностью, является слуховой, образной и частично зрительной наглядностью. Музыка свободно интерпретируется, вызывает индивидуальные языковые реакции и способствует развитию креативности.

Г. Блель и К. Хельвиг выделяют 7 функций, которые, по их мнению, объединяют музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая функция, направленная на запоминание;
- 2) психогигиеническая функция, способствующая релаксации, разгрузке;
- 3) эмоциональная;
- 4) социально-психологическая;
- 5) когнитивная;
- 6) функция бессознательного учения;
- 7) коммуникативная функция [6].

Использование музыкального материала на уроке иностранного языка актуально в силу его познавательной ценности, адекватного отражения особенностей культуры страны изучаемого языка, а также характеризуется позитивным влиянием на эмоции слушающего. Различные формы музыкального искусства помогают сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным за счёт повышения мотивации, которая имеет решающее значение для активизации таких психологических процессов, как мышле-

ние, восприятие, понимание и усвоение иноязычного материала.

Наглядность – это один из принципов обучения, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися [1].

Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности, сформулированным Я. А. Коменским: «Все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [4, с. 384].

Существуют два пути использования наглядности: в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, видеофильмы) помогают учащимся овладевать звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, помогают научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах знакомых тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомят учащихся со страной изучаемого языка. Таким образом, принцип наглядности можно трактовать как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности.

Музыкальная наглядность – это специфическое полифункциональное средство обучения, сочетающее

в себе особенности наглядности и музыкального искусства. Под музыкальной наглядностью в данной работе понимаются фонограммы фрагментов вокальной и инструментальной музыки, видеоклипы, иллюстрирующие текстовый музыковедческий материал, или выступающие в качестве самостоятельного средства обучения.

Музыкальная наглядность в силу своей природы обладает большим дидактическим потенциалом. В учебном процессе музыкальная наглядность может эффективно выполнять следующие функции:

- 1) коммуникативно-стимулирующую;
- 2) мотивационно-побудительную;
- 3) лингвокультурную;
- 4) эстетически-развивающую;
- 5) иллюстративную.

Н. И. Гез считает, что использование музыкального материала в учебном процессе основано на принципе суггестивности и способствует усилению эмоционального аспекта в учебной деятельности, снятию усталости, что помогает лучшему запоминанию и усвоению языкового материала [2]. Однако использование в обучении иностранным языкам фонограмм вокальной или инструментальной музыки и видеоклипов до сих пор носит фрагментарный и функционально ограниченный характер.

Музыкальное произведение как вид наглядности является источником и основой приобретения знаний. Как средство обучения оно обеспечивает оптимальное усвоение учебного материала и закрепление в памяти; образует фундамент развития творческого воображения и мышления, является критерием достоверности приобретаемых знаний [2].

Подходить к выбору музыкального материала следует достаточно осторожно, учитывая следующие критерии.

1. Аутентичность, которая отвечает лингвострановедческой цели обучения и способствует повышению мотивации при изучении иностранного языка. Работа с аутентичными учебными материалами даёт возможность обучающимся проникнуть в новую национальную культуру.

2. Критерий положительного эмоционального воздействия музыки, т. е. отобранный музыкальный материал должен влиять как на мотивационную, так и на эмоциональную сферу личности обучающегося, создавать атмосферу комфорта на уроке иностранного языка.

3. Критерий соответствия интересам и возрасту обучающихся, т. е. музыкальный материал должен содержать темы актуальные для современной молодёжи.

4. Критерий методической ценности музыкального материала является одним из наиболее важных, поскольку тексты музыкальных произведений должны соответствовать тематике учебных занятий, содержать ранее изученную лексику. Вновь вводимые лексические единицы и грамматические структуры должны быть представлены в понятном контексте.

5. Общезадачные критерии отбора материала, т. е. учёт ритмического рисунка, темпа, характера музыкальной партии, аккомпанемента.

6. Критерий стилиевой и жанровой принадлежности музыкального произведения.

Музыкальная наглядность – это универсальный материал для развития коммуникативной компетенции, средство овладения ситуативной обусловленностью речи. С помощью музыкальной наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации. Методический потенциал музыкального материала предлагает огромные возможности его использования при обучении различным сторонам и видам речевой деятельности, например:

1) для развития и совершенствования лексического навыка устной речи, путём обогащения речи обучающихся новым лексическим материалом. Творческое комбинирование ранее усвоенной и новой лексики помогает грамотно выразить собственные мысли в процессе продуктивного речевого производства. В песнях и видеоклипах, например, знакомая лексика встречается в новом контексте, что способствует развитию так называемого языкового чутья и увеличению ассоциативных связей в памяти слушающего;

2) для развития и совершенствования грамматического навыка устной речи, поскольку в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические структуры;

3) для совершенствования навыка иноязычного произношения и развития музыкального слуха. Учеными доказано, что слуховое внимание, музыкальный слух и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата [6]. Разучивание и частое повторение несложных по мелодическому рисунку коротких песен помогает закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма, мелодики. Музыкальную наглядность можно использовать, например, как фонетическую зарядку в начале урока;

4) для расширения знаний о стилистических особенностях языка и глубокого понимания специфики чужой культуры, поскольку в музыкальном материале достаточно часто встречаются реалии страны изучаемого языка, различные средства выразительности;

5) для развития и совершенствования навыка устной монологической и диалогической речи как подготовленной, так и неподготовленной, поскольку ситуативность – это одна из основных характеристик музыкального материала;

6) для совершенствования содержательной стороны устного высказывания на основе знаний истории музыкального искусства, особенностей и закономерностей его развития;

7) для развития и совершенствования навыка письменной речи в процессе интерпретации текста музыкального произведения;

8) музыкальную наглядность можно использовать на уроке иностранного языка с целью релаксации, когда обучающиеся испытывают психологическую и

физическую нагрузку и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Среди множества средств музыкальной наглядности видеоклипы считаются достаточно эффективным средством обучения иностранному языку благодаря ситуативности и динамизму изображения. Использование современных технических возможностей повышает выразительность зрительно-слухового ряда за счет использования крупного плана, стереозвука, широкого экрана. Текст видеоклипа представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует примеры аутентичного словопотребления [3].

Видеоклип – это аутентичный культурный продукт, в котором музыкальный текст сопровождается действиями исполнителя в определённой ситуации, что способствуют лучшему восприятию и пониманию иноязычной речи. Синтез речи, музыки и образов позволяет зрителям задействовать различные органы чувств, что способствует более лёгкому восприятию аудиотекста по сравнению с печатным текстом.

Видеоклипы более приближены к реальной коммуникации. Паралингвистические компоненты (жесты, мимика, позы) и супrasegmentальные компоненты коммуникации (интонация, паузы, высота и громкость голоса) помогают адекватно оценить ситуацию общения, тем самым подготавливая обучающихся к восприятию соответствующих невербальных сигналов в условиях реальной коммуникации [7]. Благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, возникает желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа. Реактивность, т. е. желание реагировать на речевое действие вместе с персонажами видеоклипа, является важным качеством средств музыкальной наглядности при обучении коммуникации.

Являясь специфическим учебным материалом, видеоклипы ценны в дидактическом плане еще и тем, что видеодорожка иллюстрирует содержание песни, музыкальный материал стимулирует учащихся к коммуникации, активизирует мыслительные процессы, вызывает дискуссию. Присутствие исполнителя в кадре, его артикуляция, наличие культурных реалий страны изучаемого языка улучшает процесс восприятия содержания музыкального текста. Видеоклип реализует также эмоционально-эстетическую функцию, создаёт благоприятный климат на уроке.

Опыт работы с музыкальным материалом позволяет считать наиболее целесообразной следующую последовательность работы.

1. Предварительная беседа с обучающимися, направленная на первое восприятие, обсуждение содержания музыкального произведения. При этом актуализируются социокультурные и фоновые знания, снимаются лексические и языковые трудности, активизируется словарный запас по теме. Эффективным является также составление ассоциограмм, таблиц,

сравнение явлений чужой и родной культуры, о которых может упоминаться в музыкальном произведении.

2. Первое прослушивание фонограммы музыкального произведения, знакомство с его тематикой, музыкальной стороной.

3. Второе прослушивание, направленное на тренировку понимания музыкального текста с разной глубиной проникновения в его содержание. Здесь чаще всего проверяется умение обучающихся ориентироваться в тексте, понимать, искать интересующую информацию. Целесообразным на данном этапе считается выполнение задания «Richtig-Falsch», заполнение таблиц, пропусков в тексте. На продвинутых этапах рекомендуется обращать внимание обучающихся на стилистические особенности текста произведения.

4. Упражнения, выполняемые после прослушивания, направлены на контроль понимания информации, содержащейся в тексте, с учётом степени проникновения в общее содержание или детали. Данный этап работы ориентирован на постепенный переход от репродуктивных видов деятельности к продуктивным, т. е. включает комментарии, интерпретации, высказывание своего отношения к услышанной информации.

5. Фонетическое чтение текста с соблюдением правил произношения и интонирования.

6. Разучивание музыкального произведения в процессе его совместного исполнения.

На последующих уроках достаточно повторить музыкальное произведение несколько раз, чтобы новый материал, который в нём встретился, запомнился, а речевые навыки сформировались в достаточной степени. В дальнейшем разученное музыкальное произведение, например, песня может быть использована как эффективное средство закрепления и повторения нового материала. Однако следует учитывать тот факт, что музыкальная наглядность должна предъявляться дозированно, и подкрепляться различного рода опорами.

В данной работе мы предлагаем ряд заданий для работы с различными видами музыкальной наглядности: инструментальной, вокальной музыкой, видеоклипами. Данные виды заданий направлены преимущественно на развитие продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма), поскольку стимулируют реальную коммуникацию и творческую интерпретацию музыкального текста.

Примеры заданий для работы с инструментальной музыкальной наглядностью

1a. Hören Sie Ausschnitte aus mehreren Musikstücken. Notieren Sie zu jedem Stück spontan drei Wörter, die Ihnen beim ersten Hören einfallen.

1b. Hören Sie die Musikausschnitte noch einmal und ordnen Sie die für Sie passenden Adjektive zu. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse.

schnell, romantisch, modern, festlich, dynamisch, tragisch, schön, komisch, langsam, langweilig, hektisch, nervös, spannend, schwer, tänzerisch, konservativ, aufregend, interessant, altmodisch

2a. Hören Sie drei Musikstücke und diskutieren Sie nachdem Hören folgende Fragen: Wer könnte diese Musik gern hören? Wer nicht? Warum?

2b. Spekulieren Sie! Wie alt ist diese Musik? Wo (in welchem Ambiente) könnte diese Musik live zu hören sein? Was gefällt Ihnen an dieser Musik?

3. Sie hören den Beginn von zwei Musikstücken. Überlegen Sie, welche Geschichte zum jeweiligen Anfang passen könnte: Kriminalgeschichte, Liebesgeschichte, Märchen, Fantasiegeschichte, Abenteuergeschichte? Schreiben Sie den Anfang dieser Geschichte!

Примеры заданий для работы с вокальной музыкальной наглядностью

1a. Das Lied, das Sie gleich hören werden, ist von der Band „Fatima Spar and the Freedom Fries“. Sie sehen das Cover ihres ersten Albums. Welche Erwartungen wecken der Name und die Bilder bei Ihnen? Wie könnte die Musik klingen?

1b. Spekulieren Sie! Was erwarten Sie - nach diesem Anfang – weiter von dem Lied? Welche Geschichte könnte das Lied erzählen? Schreiben Sie diese Geschichte!

1c. Welche Bilder sehen Sie beim Zuhören? (Wenn Sie möchten, können Sie dabei die Augen schließen) Zeichnen Sie oder notieren Sie, was Sie während des Hörens gesehen haben.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 239 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Academia, 2005. 334 с.
3. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: пособие для учителей, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2007. 288 с.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: в 2-х т. Т. 1. М., 1982. С. 384.
5. Allmayer S., Dengscherz S., Gilly D. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bundesministerium für Unterricht. Kunst und Kultur. 2009. 50 s.
6. Blell G., Hellwig K. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt; M., 1996. 180 s.
7. Harms M. Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien // Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr, 2005. S. 245 – 256.

Информация об авторе:

Константинова Нина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, konst-nina @yandex.ru.

Nina A. Konstantinova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

1d. Tauschen Sie aus, was Sie gesehen haben. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden Sie in Ihren „Bildern“ zur Musik?

2. Lesen Sie den Ausschnitt aus dem Liedtext:

*In diesem Mietshaus wohnen wir seit einem Jahr und sind hier wohlbekannt.
Doch stell dir vor, was ich soeben unter uns'rer Haustür fand.*

Beantworten Sie folgende Fragen:

a) Was könnte die Person unter ihrer Haustür gefunden haben?

b) Wer könnte es dorthin gelegt haben? Warum?

3a. Was alles fällt Ihnen zum Stichwort „Konzert“ ein? Was gehört für Sie zu einem guten Konzert? Welche Musik wird da gespielt? Wer begleitet Sie?

3b. Erzählen Sie! Was machen Sie vor und nach dem Konzert? Beschreiben Sie Ihren letzten Konzertbesuch.

Иностранный язык является, вне всякого сомнения, эстетически акцентированным учебным предметом, поэтому вполне оправдано использование разнообразных форм музыкальной наглядности на уроке, что не только повышает качество обучения, но и предлагает широкие возможности для развития коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ КАК МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н. А. Константинова

LINGUISTIC-CULTURAL PROJECT AS THE MOTIVATIONAL PART IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

N. A. Konstantinova

В статье описывается мотивационный потенциал лингвокультурных проектов при изучении иностранного языка. Проектная технология способствует формированию творческой личности обучающегося, позволяет органично сочетать преподавание иностранного языка с практической деятельностью. Автор анализирует влияние участия в лингвокультурном проекте на степень повышения мотивации при изучении иностранного языка.

The paper describes the motivational part of linguistic-cultural projects in studying foreign languages. Project technology contributes to the formation of the student's creative personality, allows to combine the teaching of language with practical activities. The author analyzes the impact of working with linguistic-cultural projects on the degree of motivation in studying foreign languages.

Ключевые слова: лингвокультурный проект, проектная технология, мотивация, изучение иностранного языка.

Keywords: linguistic-cultural project, project technology, motivation, learning of foreign language.

Психологи и педагоги едины во мнении о том, что деятельность и ее результат напрямую зависят от мотивации. Поддерживает мотивацию осязаемый, реальный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это сказывается на качестве деятельности. Рассматривая мотивацию как важнейшую предпосылку овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, следует учитывать тот факт, что это есть часть субъективного мира обучающегося, которая определяется его личными побуждениями и потребностями. Знание и правильное использование мотивов, направляющих развитие личности, является основой педагогического процесса.

Учебная мотивация делится на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана с содержанием предмета, а обусловлена экстралингвистическими факторами, например:

1) мотив достижения вызывает у учащегося стремление достичь успехов и высоких результатов в изучении иностранного языка;

2) мотив самоутверждения: знание иностранного языка необходимо для получения определенного статуса в обществе;

3) мотив идентификации предполагает стремление учащегося быть ближе к своим кумирам, например, желание понимать тексты песен любимой музыкальной группы;

4) мотив аффилиации: когда иностранный язык нужен для общения с друзьями по переписке [1];

5) мотив саморазвития: когда иностранный язык служит средством духовного обогащения и общего развития обучающегося.

Г. В. Рогова считает, что интерес к изучению иностранного языка, держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Ученику нравится иностранный язык, а действие

внешних мотивов может лишь усиливать внутреннюю мотивацию [4].

В общей структуре мотивации доминирующим является познавательный мотив, т. е. потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников, – это новые знания о мире. Практика преподавания иностранного языка показывает, что учащиеся с интересом относятся к культуре, искусству, традициям и быту носителей языка. Обращение к одновременному изучению языка и культуры позволяет удачно сочетать элементы знания об особенностях культуры страны изучаемого языка со знанием языковых явлений, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. Погружение в культуру страны расширяет кругозор и помогает глубже понять особенности мировоззрения носителей языка и преодолеть культурный барьер [2].

Одним из способов погружения обучающихся в иноязычную культурную среду является проект, который позволяет привнести в учебный процесс так называемые социальные (интерактивные) формы обучения. Он создает ситуацию гармоничного единства языковой формы и культурно-обусловленного содержания [3]. Участие в проекте предполагает совместную деятельность, которая нацелена на получение новой информации. В условиях проекта учебный процесс выходит за узкие рамки языковых аспектов, перемещаясь в область личностных отношений, интересов и потребностей учащихся и учителя.

По характеру конечного продукта можно выделить следующие виды проектов в рамках изучения иностранного языка:

– конструктивно-практические проекты (коллаж, игра);

- сценарные проекты (драматизация или сочинение пьесы);
- информационно-исследовательские проекты;
- творческие работы.

В процессе изучения иностранного языка особую значимость приобретает лингвокультурный проект как процесс взаимодействия культуры и языка, результат встречи потребителя (учащегося) с содержанием (лингвокультурным контентом) с целью извлечения из него новой информации. Являясь комплексным видом учебной деятельности, лингвокультурный проект интегрирует различные виды иноязычного речевого общения в целях решения определенных практических, информационных, сценарных и других творческих задач. В этом смысле лингвокультурные проекты имеют ряд существенных плюсов, а именно:

- являются эффективным средством поддержания мотивации у обучающихся;
- способствуют расширению и углублению знаний по предмету;
- позволяют сформировать у обучающихся речевые, социокультурные навыки и умения, связанные со всеми видами речевой деятельности;
- связывают процесс овладения предметным знанием с реальным использованием этого знания, что делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым и личностно мотивированным;
- позволяют актуализировать учебно-познавательную деятельность и активизировать учащегося как субъекта деятельности, реализовать его личностный потенциал;
- создают условия для развития креативности обучающегося, обеспечивают продуктивный характер его учебной деятельности.

Участие в проекте помогает учащимся преодолевать трудности в обучении и самоутверждении, расширяет пространство, в котором участники проекта могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными на уроках. Все это создает благоприятный фон для достижения успеха, что, в свою очередь, положительно влияет на учебную деятельность.

В данной работе мы попытаемся проанализировать степень влияния лингвокультурного проекта на поддержание положительной мотивации при изучении немецкого языка на среднем этапе обучения на примере проекта «Немецкий четверг/Derdeutsche Donnerstag».

Проведение указанного проекта преследовало следующие цели:

- популяризация немецкого языка в регионе;
- стимулирование интереса и поддержание положительной мотивации при изучении немецкого языка;
- знакомство с культурой и традициями Германии;
- формирование нравственных ценностей, необходимых для взаимодействия и взаимопонимания с представителями других культур.

- создание языковой и культурно-образовательной среды;
- развитие умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью в процессе решения практических задач.

Основным принципом данного проекта стал принцип диалога культур, предполагающий уважительное отношение к «другим» культурам, открытость культурным ценностям другого народа и их толерантное восприятие.

Инициатором проведения проекта явилась Региональная общественная организация «Союз учителей немецкого языка Кемеровской области» – общественное объединение, деятельность которого направлена:

- на повышение мотивации к изучению немецкого языка в дошкольных и образовательных учреждениях среднего и высшего звена;
- на обеспечение престижа немецкого языка и его достойное место в ряду других изучаемых иностранных языков в регионе;
- на поддержание интереса к немецкому языку через организацию лингвострановедческих мероприятий в рамках школы, города, региона.

Реализация проекта «Немецкий четверг» оказалась возможной благодаря совместной деятельности трёх партнёров: Союза учителей немецкого языка Кемеровской области, кафедры немецкой филологии факультета романо-германской филологии Кемеровского государственного университета и Кемеровской областной библиотеки для детей и юношества. Стоит также отметить, что проект реализовывался при поддержке Немецкого культурного Центра им. Гёте в г. Москва.

Областная библиотека для детей и юношества стала главной площадкой проведения лингвокультурного проекта «Немецкий четверг». Специалисты и инфраструктура данного культурного учреждения с его большим актовым залом и залом иностранных языков позволили организационно и технически провести весь проект на высоком профессиональном уровне.

Целевая группа участников проекта «Немецкий четверг» была представлена учащимися 6 – 8 классов из школ Кемерово и Кемеровской области, изучающих немецкий язык как иностранный, а также их родителями и в конечном итоге всеми интересующимися немецким языком и культурой Германии.

Продолжительность проекта была рассчитана на один академический год (октябрь – апрель).

Регулярность проведения лингвокультурных мероприятий предполагала встречи на главной площадке один раз в месяц, в четверг. Поэтому проект получил своё название «Немецкий четверг».

Содержание проекта предусматривало проведение шести лингвокультурных мероприятий, направленных на знакомство его участников с немецкими народными праздниками и их традициями, а также возможность пообщаться на немецком языке как друг с другом, так и с носителем языка, поскольку в проведении мероприятий активное участие принимала лектор Фонда им. Р. Боша. В качестве наиболее значи-

мых в культурном плане немецких праздников были выбраны: День Благодарения/Erntedankfest (октябрь), День Святого Мартина/Martinstag (ноябрь), Рождественские традиции/Weihnachten (декабрь), Карнавал/Karneval (февраль), День рождения Щелкунчика/Nussknacker-Geburtstag (март) и Пасха/Ostern (апрель).

Алгоритм реализации проекта выглядел следующим образом.

1. Подготовительный этап, предусматривавший обсуждение формы и объёма представления страноведческого и языкового материала, составление плана сценария.

2. Организационный этап: для разработки и проведения каждого проекта создавалась творческая группа, состоящая из двух учителей немецкого языка, членов Союза и сотрудников отдела иностранных языков библиотеки. Студенты кафедры немецкой филологии факультета РГФ КемГУ явились активными помощниками, актёрами и частично режиссёрами отдельных мероприятий проекта.

Сотрудники отдела иностранных языков Областной библиотеки для детей и юношества разрабатывали русскоязычную часть сценария. Преподаватели кафедры немецкой филологии факультета РГФ КемГУ совместно со студентами готовили немецкоязычную часть праздника. На данном этапе к сотрудничеству привлекались также субъекты проекта: работники библиотеки, коллективы художественной самодеятельности, центры национальных культур. К подготовке праздников активно привлекались родители учащихся, которые помогали в изготовлении костюмов для театральных постановок, поделок для выставок, декораций для зала, участвовали в организации фото- и видеосъёмки мероприятий.

Вторым шагом подготовительной работы была электронная рассылка приглашений всем членам «Союза учителей немецкого языка Кемеровской области» и по школам г. Кемерово и Кемеровской области, где преподаётся немецкий язык. Объявления о предстоящем празднике были также размещены в вестибюле библиотеки, на сайте факультета РГФ КемГУ, в средствах массовой информации. Для участников мероприятия было заранее определено домашнее задание, специфическое для каждого праздника.

3. Проведение праздника на главной площадке в форме мастерской праздника, когда всем участникам интерактивно, динамично, в интересной форме предлагалась информация о традициях, символах и атрибутике того или иного немецкого праздника. Важной целевой установкой было создание праздника здесь и сейчас. А для этого нужно было принять участие в работе различных мастер-классов, например:

- театральная мастерская (на немецком языке);
- немецкая народная песня (на немецком языке);
- мастерская подарков.

Участникам праздника была предоставлена возможность самостоятельно выбрать вид творческой деятельности, который им больше понравился и соответствующий мастер-класс. В результате работы на мастер-классе каждая творческая группа должна была представить продукт своего труда на сцене для всей

аудитории. Таким образом, каждый участник мероприятия мог внести свой вклад в создание атмосферы немецкого праздника и при этом познакомиться с культурными традициями и языковыми особенностями Германии. На праздник в качестве зрителей были приглашены родители, родственники, друзья учащихся.

4. Подведение итогов: обсуждение результатов реализации лингвокультурного проекта на заседании Совета «Союза учителей немецкого языка Кемеровской области» и перспектив дальнейшей работы.

Каждое мероприятие проекта явилось отдельным событием, достойным внимания. Например, программа первого праздника «День благодарения/Erntedankfest» состояла из следующих этапов:

- 1) выставка поделок из природного материала с названиями на немецком языке;
- 2) выставка овощей или фруктов необычной формы с названиями на немецком языке;
- 3) создание электронной презентации на немецком языке на тему «Пять интересных фактов о Дне благодарения/Erntedankfest». Изготовление поделок, сбор овощей и фруктов для выставки, подготовка презентации были домашним заданием для его участников;
- 4) рассказ об истории и традициях праздника на русском и немецком языках;
- 5) конкурс загадок на немецком языке на тему осеннего урожая;
- 6) разучивание и исполнение немецкой народной песни;
- 7) мастер-класс «Картофельные фантазии»;
- 8) игротка, знакомящая участников праздника с наиболее популярными детскими играми.

Наиболее масштабным по подготовке и культурному наполнению явилось мероприятие, посвящённое знакомству с рождественскими традициями в Германии, поскольку Рождество является одним из самых важных и любимых праздников у детей и взрослых. В программу мероприятия вошли следующие виды деятельности:

- 1) выставка символов зимних немецких праздников, изготовленных руками участников (рождественские вертепы, венки, сапожки, печенье);
- 2) создание электронной презентации на немецком языке о Рождестве/Weihnachten. Изготовление символов зимних немецких праздников и подготовка презентации были заявлены для его участников в качестве домашнего задания;
- 3) театральная мастерская на немецком языке. Участники праздника из разных школ должны были представить небольшую театральную сценку на рождественскую тему;
- 4) рассказ об истории и традициях зимних праздников в Германии на немецком и русском языках;
- 5) разучивание и исполнение на немецком языке традиционной рождественской песни;
- 6) мастерская подарков;
- 7) рождественская викторина на немецком языке.

Завершающим мероприятием проекта явилось празднование Пасхи, в программу которого вошли:

- 1) выставка пасхальных украшений, сделанных своими руками (домашнее задание);
- 2) рассказ об истории и традициях Пасхи в Германии на немецком и русском языках;
- 3) мастерская по изготовлению пасхального сувенира;
- 4) игра-путешествие «Поиски клада», в ходе которой участники должны были выполнить различные задания на немецком языке.

Из приведённых примеров видно, что содержательная сторона мероприятий лингвокультурного проекта «Немецкий четверг» отличается богатым разнообразием видов деятельности. Это были выставки поделок, мастер-классы, разучивание игр, песен, стихов на немецком языке, театральные постановки, викторины и многое другое. К каждому мероприятию была подготовлена тематическая выставка литературы на немецком языке из фондов Областной библиотеки для детей и юношества.

Реализация самого проекта в целом и отдельных его мероприятий предусматривала целенаправленную организацию внеклассной работы по иностранному языку, активизацию работы школьных кружков, для которых проект стал своеобразным творческим отчетом.

В мероприятиях проекта приняли участие более пятисот человек. Положительным моментом стало то, что каждый участник проекта ощущал себя и свою деятельность важным звеном общего дела, частью события. Большинство учителей немецкого языка, принимавших участие в проекте вместе со своими воспитанниками, отметили рост интереса у обучающихся к изучению немецкого языка, желание высказываться на немецком языке в неформальной

обстановке, стремление понимать немецкую речь в неформальной обстановке из уст носителей языка, так и людей, свободно владеющих иностранным языком.

Участие в проекте способствовало формированию у обучающихся положительной мотивации к изучению немецкого языка, нацеливая их на творческую реализацию знаний, умений и навыков. На подготовительном этапе учащиеся включались в поисковую работу, направленную на знакомство с культурной составляющей проекта, на развитие коммуникативной компетенции участников.

Широкий культурологический фон проекта способствовал развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навык неподготовленной диалогической речи, умение работать с аудио- и письменным текстом), познакомил участников с важными аспектами иноязычной культуры.

Анализ результатов реализации проекта «Немецкий четверг / Der deutsche Donnerstag» позволил выявить согласованность его содержания и способов подачи с познавательными потребностями и интересами учащихся. Оптимально отобранный лингвострановедческий материал укрепил все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы.

Формат всех без исключения мероприятий, их лингвокультурная составляющая, соответствующие материалы, представляющие собой когнитивную и коммуникативную ценность, носили творческий характер, стимулировали мыслительную активность участников, обогатили их новыми знаниями и умениями, способствовали углублению и расширению сферы их познавательной деятельности.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 239 с.
2. Веденина Л. Г. Лингвострановедение: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 160 с.
3. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 260 с.
4. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие. М.: Владос, 2006. 230 с.

Информация об авторе:

Константинова Нина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, konst-nina @yandex.ru.

Nina A. Konstantinova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Я. Костюченко

FEASIBLE WAYS OF IMPLEMENTATION OF THE PERSONALITY-ORIENTED EDUCATIONAL PARADIGM

T. Ya. Kostyuchenko

В статье рассматриваются вопросы пересмотра оценивания результатов образования с целью формирования межкультурной компетенции и критического мышления у студентов для развития их самостоятельности и быстрой адаптации в современном информационном пространстве. Анализируя некоторые инновационные образовательные технологии и подходы относительно обучения критическому мышлению, можно сделать вывод, что именно критическая направленность обучения подразумевает ориентированность на творческую и конструктивную деятельность личности учащегося.

The paper considers the questions of implementation of the personality-oriented educational paradigm within the scope of the reassessment of training results to shape the students' intercultural competence and critical thinking for developing their self-sufficiency and prompt adaptation in the global information society. The analysis of some innovative educational technologies and approaches concerning methods of teaching critical thinking allows us to come to conclusion that it is just critical directivity of education that implies the striving of creative and constitutive activities of students.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, критическое мышление, инновационные технологии.

Keywords: intercultural competence, critical thinking, innovative technologies.

В постоянно изменяющемся мире интеграция России в мировое сообщество, развитие международных геополитических, экономических и научных отношений, смешение и перемещение народов и языков неизбежно приводят к пересмотру ориентиров и мотиваций в системе образования.

Г. В. Елизарова подчеркивает, что межкультурное общение – это процесс совместной выработки единого для всех участников акта общения, значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов, наряду с владением лингвистическим кодом стран изучаемого языка и знаниями о мировосприятии и менталитете нации и образе жизни, готовностью к социокультурному диалогу. Такое общение может способствовать рождению общности медиаторов культур, характеризующейся уникальным восприятием действительности через призму нескольких культур одновременно [2, с. 8 – 10].

Осознание и принятие общих ценностных ориентиров обеспечивает подход к иноязычной подготовке выпускника вуза с позиции неделимости культуры и языка, которая отражена в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых: Т. ван Дейка, А. Вежицкой, Е. М. Верещагина, Г. О. Винокура, Г. В. Елизаровой, Э. Кассирера, В. Г. Костомарова, Р. Ладо, В. А. Масловой, Е. И. Пассова, С. Г. Тер-Минасовой. «Знание языка сопрягает ценности национальной культуры и культуры обретаемой» [4, с. 167].

Однако проблема заключается в том, что традиционные подходы недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся модели поведения членов конкретного общества, не являются гарантией взаимопонимания и эффективной совместной дея-

тельности в процессе реального общения. Поэтому для успешной подготовки выпускников необходимо развитие навыков и умений, способствующих эффективному общению на должном уровне не только в рамках учебной коммуникации, но и в ходе профессиональных контактов с представителями другой культуры.

Использование новых образовательных технологий предполагает высокий уровень активности обучающихся. Различные инновационные методы активного обучения стимулируют познавательную деятельность и в ходе свободного обмена мнениями при обсуждении какой-либо проблемы обеспечивают не только повышенную степень мотивации в обучении иностранным языкам, но и позволяют расширить границы учебного времени, более эффективно формировать межкультурную компетенцию у студентов и развивать их самостоятельность.

В последние годы происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, что отражено во введении ФГОС третьего поколения. В этом стандарте требования к результатам освоения образовательных программ сформулированы в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (как способностей действовать), конкретизированных в соответствии с направлением и уровнем подготовки (специалист, бакалавр, магистр).

Меняется курс на другие цели и задачи образования: ныне усилия преподавателя должны быть направлены не на простое желание накопления знаний у обучаемых, а на стремление обеспечить учащихся инструментами, необходимыми для самостоятельного

добывания и приобретения необходимых знаний. Умение учиться вовлекает учащихся в опережающее обучение и в использование жизненного опыта для применения полученных знаний и навыков в разных условиях: дома, на работе, в образовании, в тренинге. «Мотивация и уверенность в себе критичны для формирования компетенции. Образно выражаясь, нужно давать учащемуся не пойманную рыбу, а удочку» [5, с. 5].

Следовательно, современное образование должно быть ориентировано на раскрытие педагогом возможностей и способностей учащихся, развитие их личностных качеств, направленных на творческое решение различных по характеру задач, т. е. развитие компетенций и формирование компетентностей и в разных сферах их жизнедеятельности.

Поэтому прогрессивные инновационные технологии, понимаемые как педагогические инновации, необходимы для создания условий с целью мотивации саморазвития, для перехода от осуществления собственно процесса обучения к комплексному обеспечению разнообразными возможностями студента как творческой и развивающейся личности: в том числе интерактивные лекции, разные виды учебных дискуссий, предполагающие свободное и вдумчивое обсуждение разумного выбора различных умозаключений или действий и путей разрешения той или иной проблемы.

Современному образованию, как и современному обществу в целом, необходима свободная, творческая личность, обладающая определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает критическую ее направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление.

Дайана Халперн, профессор университета Клермонт штата Калифорния, под критическим мышлением подразумевает такой тип мышления, который отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата.

Исследователь считает неверной точку зрения, согласно которой критическое мышление – холодный и лишенный эмоциональности тип мышления. Как раз бывает наоборот. Положительное решение какой-либо задачи нередко связано с ценностным выбором, с желанием посмотреть на проблему со стороны, эмоционально окрашено [8, с. 29, 41].

Важность знания фактов, законов, исторических дат и событий не вызывает сомнения, но не менее важным становится умение осмысленно работать с информацией, умение выделять в ней основные идеи, видеть связь между ними, отбирать необходимую и отвергать неверную информацию, т. е. анализировать и оценивать ее.

Дэвид Клустер, волонтер программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо», профессор Хоуп-колледжа штата Мичиган, выделяет

пять основных пунктов в характеристике критического мышления:

«Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное... критическим мышление может быть только тогда, когда оно носит индивидуальный характер...»

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления...

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить...

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации...

И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими...» [3].

Возможности многообразных методов обучения в смысле активизации учебной деятельности различны, и они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога.

Трехфазовая модель «Развитие критического мышления через чтение и письмо» «вызов (Evocation Stage) – реализация смысла (осмысление) (Stage of Realization of Meaning) – рефлексия (размышление) (Stage of Reflection)» составляет основу педагогической технологии, разработанной в середине 90-х гг. американскими преподавателями (Дженни Д. Стилл, Кертис С. Мередит, Чарлз Темпл и Скотт Уолтер), которая позволяет помочь учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

В ходе работы по трехфазовой модели учащиеся учатся способам поиска информации, составить собственное мнение на основе осмысления различных идей, представлений, опыта, выстраивать и обосновывать собственные умозаключения, внятно и обоснованно выражать свои мысли

В рамках этой технологии могут быть использованы разнообразные стратегии обучения, достаточно известные и апробированные в педагогической практике: стратегии кооперативного обучения, стратегии проблемного обучения, технологии организации учебной дискуссии [1, с. 7].

Обучение по технологиям развития критического мышления только тогда может стать эффективным, когда учитель может отказаться от привычных методов работы и устоявшихся понятий, что учитель на занятии должен знать ответ на любой вопрос и точно знает, как студенту надо отвечать, а в речи студентов не должно быть ошибок.

Винсент Руджеро, почетный профессор Нью-Йоркского университета, автор многих работ в области социологии, психологии, когнитивной теории, мышления и риторики, в девятом издании своей книги «Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking» («В стороне от чувств. Руководство по критическому мышлению») размышляет о том, что прежде всего надо четко разделять чувствование и мышление.

Чувства – это обычно спонтанный процесс, отражающий эмоции или желания. Чувства важны для привлечения нашего внимания к важным проблемам, для их решения. Они могут быть полезными, достойными и даже благородными. Но, будучи ненадежными, они не могут заменить мышление, осознанную умственную деятельность, необходимую для достижения понимания проблемы, ее разрешения, принятия решения.

Если чувство не нацелено на что-либо иное, кроме как выразить себя, мышление (даже если оно не безошибочно) направлено на знание или действие.

Давая определение критическому мышлению, Руджеро подчеркивает, что критическое мышление не есть чисто отрицательное мышление, понимаемое как критиканство, придирчивость, мелочная критика.

Сущность критического мышления, по его мнению, заключается в оценке. Поэтому критическое мышление можно определить как процесс, в результате которого мы определяем утверждения и аргументы как заслуживающие или не заслуживающие одобрения.

Другими словами, заключает Руджеро, критическое мышление – это поиск ответов, собственно предмет поиска. Неудивительно, что один из самых главных методов, используемых в критическом мышлении, – это наводящие, уточняющие вопросы. Там, где некритично мыслящие люди принимают без размышления любую мысль, для критично мыслящих все идеи – это вызов, повод для обсуждения и дальнейшего анализа.

Должного внимания заслуживают примеры, которые приводит в своей книге автор.

1. Утверждение. *Перед тем, как женщины стали реальной рабочей силой, было гораздо меньше разводов. Это показывает, что место женщины – в доме.*

Вопрос: *Почему вы считаете, что именно этот фактор, а не какой-то другой стал решающим в увеличении числа разводов?*

2. Утверждение. *Высшее образование не стоит того, чтобы за него платили. Кое-кто никогда не получит зарплату существенно выше уровня, который мог бы быть и без университетского диплома.*

Вопрос: *Разве деньги единственное измерение достоинства образования? А как насчет более глубокого понимания жизни, осознания самого себя в этой жизни и увеличившимися возможностями справиться с испытаниями?*

Критическое мышление предполагает вопросы для анализа, с которых неизменно, каждый год мы начинаем наши семинары по страноведению. Это проблема ценностей, верований, убеждений.

Руджеро предлагает для анализа следующие утверждения:

1. *Некоторые утверждают: наша страна потеряла свои традиционные ценности.*

2. *Было бы гораздо меньше преступлений, особенно жестоких, если бы родители и учителя придавали особое значение моральным ценностям.*

Вопросы:

1. *Что связывает ценности, верования и убеждения?*

2. *Все ценности полезны?*

3. *В какой степени обычный человек осознает свои ценности? Возможно ли, что многие обманывают себя на предмет своих истинных ценностей?*

4. *Где берут начало ценности отдельного человека? Внутри самого человека или они приходят извне? В мыслях или в чувствах?*

5. *Образование меняет ценности человека? Если это так, всегда ли это изменение к лучшему?*

6. *Следует ли родителям и учителям формировать ценности детей?* [9, с. 18 – 22].

Здесь необходимо отметить созвучие вопросов, затронутых Руджеро, с рассуждениями футуролога и публициста Элвина Тоффлера, которые он изложил в своем философском труде «Шок будущего».

«Если предположить дальнейшее нарастание факторов быстротечности, новизны и разнообразия, то характер некоторых из поведенческих навыков становится ясен. Людям, которым предстоит жить в супериндустриальном обществе, понадобятся новые умения и навыки в трех ключевых сферах: умение учиться, умение общаться и умение выбирать», – подчеркивает Тоффлер [6, с. 450].

Умение учиться подразумевает, что любая фактическая информация быстро устаревает, и учащиеся должны видеть, какие знания и факты уже стали недостоверными и им нельзя доверять, и как находить им на замену новую информацию и грамотно ее использовать.

Развитие, а затем и наличие умения общаться предполагает, что образование должно помочь молодым людям осознать, что с ускорением темпа жизни становится все труднее устанавливать и личные и профессиональные контакты, сохранять доверие в дружеских отношениях. Следовательно, необходимо искать такие формы в обучении, которые бы помогали учащимся в адаптации к новым вызовам, в развитии способностей максимально быстро формировать новые отношения с людьми, оставаясь независимыми и в то же время легко идущими на контакт партнерами.

Известно, что немалое количество молодых людей, становясь на самостоятельный путь, не имеют четких ориентиров относительно своей будущей жизни, плохо представляют себе трудности, с которыми им придется столкнуться на этом пути. Умение выбирать связано с проблемой найти единственно верное и эффективное решение, которое бы не противоречило ценностным ориентирам молодого человека и его жизненным целям, принимая во внимание многообразие вариантов. И это также входит в систему образовательных задач. «Однако остается еще один, последний решающий шаг. Ибо недостаточно переориентировать на будущее систему. Мы должны изменить субъективную парадигму времени самого индивида» [6, с. 455].

Эти и подобные вопросы обсуждаются нами в ходе аудиторной работы в рамках курсов страноведения

и культурной антропологии, при организации круглых столов и дискуссий.

В условиях единого мирового социокультурного пространства требуется не только знать язык, но и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ней в целях достижения взаимопонимания и обеспечения эффективности общения между представителями разных культур, преодолевая не только языковой барьер, но и барьер культурный. Формирование критического мышления студентов современного вуза позволит будущим специалистам легче адаптироваться в современном информационном пространстве, а умение понять и анализировать информацию на иностранном языке позволит достичь этой цели.

Ориентируясь на происходящие изменения, современная система образования переходит в иннова-

ционный режим развития, в котором необходимо сохранить лучшие традиции российского образования и одновременно учитывать тенденции развития систем подготовки специалистов в других странах, соотносить отечественный опыт с мировыми нормами и стандартами.

В целом необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста с новым критическим мышлением, высокой мобильностью, компетентностью, толерантностью, с потребностью к постоянному росту суть концепции модернизации российского образования, а инновационные технологии обучения в сопряжении с традиционными делают возможной реализацию личностно ориентированной парадигмы образования.

Литература

1. Грудзинская Е. Ю., Мариго В. В. Активные методы обучения в высшей школе // Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород, 2007. 182 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 «Филологическое образование». СПб: КАРО, 2005. 352 с.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Интернет-журнал. Русский язык. Издательский дом «Первое сентября». № 29. 2002. Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 10.11.1014).
4. Коренецкая И. Н. Культурологический компонент иноязычной подготовки в аспекте интернационализации высшего образования // Вестник Псковского государственного университета. (Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки). Псков. 2014. Вып. № 4. С. 164 – 170.
5. Рудик Г. А., Шакирова Д. М., Рудик Е. И. Малая энциклопедия техник учения (100 плюс). Монреаль, 2012. 165 с.
6. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2003. 557 с.
7. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. АКД. Якутск. 2010.
8. Халперн Д. (Diane F. Halpern). Психология критического мышления (Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 3rd edition). СПб.: Питер, 2000. 506 с.
9. Ruggiero Vincent Ryan., Professor Emeritus of Humanities, State University of New York, Delhi. Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking. 9th edition. New York, NY 10020, 2012. 257 с.

Информация об авторе:

Костюченко Тамара Яковлевна – кандидат культурологии, доцент кафедры английской филологии КемГУ, tamarayakov@rambler.ru.

Tamara Ya. Kostyuchenko – Candidate of Cultural Study (PhD of Anthropology), Assistant Professor at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА К КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА НА ЭТАПЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА

О. В. Митякина, Е. Н. Борисенко

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION GRADUATES' READINESS FOR THE LABOUR MARKET COMPETITION AT THE EMPLOYMENT STAGE

O. V. Mityakina, E. N. Borisenko

В статье рассматриваются содержание и методы формирования готовности выпускников технического вуза к процессу трудоустройства. Проанализированы комплексные технологии, позволяющие выпускникам продемонстрировать сформированные компетенции и личностные качества, необходимые для успешного трудоустройства, получить их объективную оценку и рекомендации специалистов.

The paper discusses the content and methods of developing higher educational institution graduates' readiness for employment. Comprehensive technologies that allow graduates to demonstrate their competence and personal qualities necessary for successful employment are studied and the possibility of an objective assessment and expert advice is analyzed.

Ключевые слова: трудоустройство, конкурентоспособность, собеседование, ассессмент-центр.

Keywords: employment, competitiveness, interview, assessment centre.

Появление новых технологий, изменения в экономической и социальной сфере, ФГОС ВО ориентируют систему высшего образования на подготовку выпускников, обладающих профессиональными и общекультурными компетенциями и умениями ориентироваться на рынке труда, выгодно представить себя, выдерживать соперничество с другими соискателями рабочих мест. Поэтому одной из задач российской высшей школы является создание условий для подготовки выпускника, способного конкурировать на рынке труда.

Выпускник вуза должен иметь представление о том, что такое рынок труда. Существуют различные определения рынка труда. Так, под рынком труда подразумевается система социально-экономических и юридических отношений в обществе, норм и институтов, призванных обеспечить нормальный непрерывный процесс воспроизводства рабочей силы и эффективное использование труда [13]. В определении, данном в толковом словаре, акцент делается на процессуальной стороне. Рынок труда – это процессы, благодаря которым рабочие и работодатели вступают в контакт и решают вопросы, связанные с заработной платой и условиями труда, в некоторых случаях посредством формальных учреждений [12].

Выпускник вуза вступает на рынок труда как соискатель рабочего места. Возможность соискателя получить желаемое рабочее место напрямую связана со сложившейся рыночной ситуацией. Т. Г. Кутейницына выделяет три обязательные составляющие рыночной ситуации.

Во-первых, должен существовать рынок рабочих мест, где работник может выбрать то или иное место трудоустройства, в большей или меньшей степени соответствующее его представлениям и желаниям. В противном случае, если работнику определено только одно место трудоустройства, обусловленное полученной квалификацией и другими характеристиками, т. е. если у работника нет выбора – нет рынка рабочих мест.

Во-вторых, необходим рынок рабочей силы, то есть на одно и то же место может претендовать больше, чем один человек. Когда рабочее место создается

под конкретного человека или должность, то конкурентная ситуация не наступает.

В-третьих, должна присутствовать договорная процедура найма. Работник и работодатель должны иметь возможность вести переговоры для согласования своих интересов. В противном случае – когда работники соглашаются на любые условия труда, либо работодатели принимают любого работника – нет конкурентной среды взаимодействия работника и работодателя [4, с. 8].

Способность соискателя получить желаемое рабочее место связана с его конкурентоспособностью. Первый этап, на котором проявляется конкурентоспособность выпускника вуза или соискателя, являющегося студентом, это этап трудоустройства. Под трудоустройством понимается процесс, который представляет собой подбор места работы и соответствующее оформление путем заключения трудового договора с определенным работодателем. В широком смысле трудоустройство – это любой процесс устройства на работу как самостоятельно, так и с помощью определенных органов [5].

В Кемеровском технологическом институте пищевой промышленности ведется активная работа по информированию студентов о возможностях трудоустройства и имеющихся вакансиях, которыми могут воспользоваться выпускники и студенты старших курсов. Проведенное нами исследование показало, что информация о вакансиях интересна не только студентам старших курсов. Подавляющее большинство студентов-первокурсников КемТИПП хотели бы совмещать работу и учебу. Более 80 % опрошенных первокурсников планируют начать свою трудовую деятельность на старших курсах, а 10 % хотели бы начать работать уже на первом курсе.

В работе по формированию готовности выпускника вуза к конкуренции на рынке труда участвуют администрация и научно-педагогические работники вуза. На официальном сайте КемТИПП в разделе «Трудоустройство» можно найти исчерпывающую информацию об имеющихся вакансиях для выпускников и сту-

дентов; рекомендации как правильно составить резюме, о чем спросить работодателя, как избежать первых ошибок на работе и др.

Основными предприятиями, с которыми сотрудничает вуз в области трудоустройства выпускников и подготовки конкурентоспособного специалиста, являются: ОАО «ЮНИМИЛК», КОАО «Азот», ЗАО «Сибирская аграрная группа», ООО ПК «Токем», КХ Волкова А. П., ЗАО «Кузбасский пищекомбинат», ОАО «Саянмолоко», ООО «Анжерское молоко», ООО «Цитадель», ООО «СибМОС», ЗАО «Новосибирский дрожжевой завод», ООО «САФ-НЕВА», ОАО «Аян», ООО «Невский кондитер», ООО «Балтийский хлеб-Новосибирск», ООО «Сладуница», ЗАО «Орский мясокомбинат» и др.

Научно-педагогические работники института проводят работу по формированию конкурентоспособности выпускника вуза в рамках своих дисциплин и во внеаудиторной работе. Значительный вклад в подготовку студентов к успешному прохождению этапа трудоустройства вносят преподаватели таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Психология». Они помогают студентам получить полное представление о процедуре трудоустройства, овладеть необходимыми навыками и умениями, сформировать определенные качества и получить желаемое рабочее место.

Особенностью практикуемого нами подхода к формированию конкурентоспособности является то, что мы предлагаем студентам взглянуть на трудоустройство не только с позиции соискателя, но и с позиции работодателя.

Для того, чтобы студенты могли лучше понять деятельность работодателей по поиску и подбору персонала, мы составили глоссарий терминов по трудоустройству, в который вошли как русскоязычные традиционные термины, например, *заявление о приеме на работу, отдел кадров, собеседование, соискатель*, так и появившиеся относительно недавно, но широко используемые термины, значения которых также необходимо знать при устройстве на работу: *рекрутер, хедхантер эйчар* и др.

Естественно, процедура трудоустройства начинается с поиска вакансий. Специалисты указывают на то, что одним из негативных факторов для трудоустройства может оказаться недостаточная информационная проницаемость пространства между выпускниками вузов и работодателями (когда работодатель и выпускник нуждаются друг в друге, но попросту не знают об этом) [3, с. 19].

Согласно полученным нами данным, студенты первого курса не имеют полного представления о том, где найти достоверную информацию об имеющихся вакансиях. Около 50 % первокурсников собираются искать работу посредством объявлений, размещенных на телеканалах, или через интернет. Мы знакомим студентов со всеми имеющимися в распоряжении работодателей каналами распространения информации о вакансиях и способами поиска и подбора персонала, основными из которых являются: поиск среди знакомых или через друзей; размещение объявлений в общественных местах; размещение объявлений в газете; поиск в интернете; обращение в службу занятости, агентства по подбору персонала и рекрутерские агентства; уча-

стие в профильных ярмарках вакансий; работа с вузами. Особое внимание мы уделяем поиску вакансий через друзей и знакомых. Оказалось, что только 22 % опрошенных студентов собирались воспользоваться помощью друзей и знакомых в поисках работы, т. е. остальные студенты не планировали использовать имеющийся у них социальный капитал. Под социальным капиталом понимается структура и качество неформальных связей. Г. У. Солдатова и Т. А. Нестик считают, что становление профессионала происходит не только за счёт формального обучения по общеобразовательным или профессиональным программам, но также и в процессе неформального взаимодействия с другими людьми, обмена знаниями и опытом. Социальный капитал, накопленный студентами, расширяет их возможности при поиске работы и положительно влияет на оценку студентом собственных перспектив трудоустройства после окончания вуза [8, с. 19].

Мы обращаем внимание студентов на то, что HR-специалисты (эйчары) по подбору персонала активно используют личные связи для поиска и отбора претендентов, обладающих необходимыми навыками, поскольку это позволяет собрать достаточно полную информацию о них. Поэтому важно, чтобы как можно больше людей (родственники, друзья, друзья родителей и др.) знали, что студент ищет работу, и обладали необходимой информацией о нем. Некоторые студенты признаются, что им неловко обращаться с подобными просьбами к знакомым и тем более к мало знакомым людям. В таких случаях мы помогаем студентам преодолеть данный психологический барьер, сотрудничаем с преподавателями психологии и психологической службой института.

Следующим шагом в процессе трудоустройства является написание резюме. Человек, желающий устроиться на работу, стремится предоставить о себе такую информацию, которая сделала бы его привлекательным в глазах работодателя. Студенты могут найти рекомендации по составлению резюме и их образцы в Интернете, на сайте КемТИПП, в учебных пособиях и специальной литературе. Существует много источников. Мы предоставляем студентам довольно полный список таких источников. Приобрести же умения составления резюме можно только на практике. Поэтому преподаватели дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык», обучая деловому русскому и изучаемому иностранному языкам, большое внимание уделяют формированию практических умений написания резюме.

Познакомившись с видами резюме (основной, повествовательный, хронологический, функциональный, комбинированный) и изучив их структуру и стиль, студенты приступают к написанию резюме различных видов от своего имени и от имени вымышленных лиц. Затем они получают задание проанализировать достоинства и недостатки резюме своих сокурсников. Происходит это в форме ролевой игры, в которой студенты исполняют роли эйчаров. Разумеется, предварительно мы предоставляем студентам информацию о том, как работают эйчары с полученными резюме. Настоящие профессионалы видят не только то, что написано в резюме, но и то, о чем кандидат умолчал.

Проводя оценку резюме, студенты-эйчары принимают решение, может ли студент-соискатель рассмат-

риваться в качестве потенциального кандидата. Затем они обосновывают свой выбор перед руководителем отдела, в роли которого выступает или студент, или преподаватель. Следует отметить, что подобные задания вызывают большой интерес у студентов.

Вероятность того, что соискатель попадет в кандидаты на получение вакантной должности, значительно возрастает, если к резюме прилагается портфолио. Существуют различные виды портфолио: «портфолио документации», «портфолио-коллектор», «портфолио показательный», «портфолио оценочный», «портфолио отзывов», «портфолио достижений», «on-line-портфолио». Однако анализ литературы по проблемам трудоустройства и конкурентоспособности соискателей показывает, что внимание эйчаров привлекают, прежде всего, портфолио достижений. Поэтому, начиная с первых месяцев обучения студентов в вузе, мы ориентируем их на создание именно такого портфолио. Студентам рекомендуется собирать все документы, которые подтверждают их достижения как в учебной, так и во внеучебной деятельности, протекающей в стенах вуза и за его пределами. К таким документам относятся: дипломы, грамоты за участие и победы в спортивных мероприятиях, благодарственные письма, отзывы, свидетельства лауреата всероссийских конкурсов, ксерокопии публикаций в газете «Событие», издаваемой в институте, премии, сертификаты участников в научных конференциях и творческих конкурсах (от внутривузовского до международных уровней) и др.

Портфолио достижений позволит работодателю выявить потенциал соискателя, оценить его разносторонние способности и возможности, оценить прогресс по результатам обучения, т.е. работодатель получит достаточно целостную картину сформированности профессиональных и социальных компетенций и личностных качеств соискателя.

Мы согласны с Д. В. Шестаковой в том, что портфолио «способствует созданию имиджа выпускника, расставляет личные акценты и устанавливает логику. Основной задачей портфолио становится подготовка к профессиональному росту и фиксации всего спектра умений и способностей студента» [11, с. 92].

Достойным завершением этапа поиска работы и рассылки резюме является приглашение на собеседование. На занятиях мы рассматриваем следующие вопросы: как пройти собеседование, как вести себя, что говорить на собеседовании. Именно эти вопросы волнуют претендентов на рабочее место, и знание ответов на них является одним из условий успешного прохождения собеседования.

Чтобы ответить на данные вопросы, студенты знакомятся с определением термина «собеседование» и видами собеседования. Собеседование – это «непубличная беседа с соискателями при отборе и приеме на работу, которая проходит по заранее намеченной программе». Собеседование преследует две главные цели:

- 1) помочь организации оценить кандидатов на соответствие должности;
- 2) помочь кандидатам оценить организацию как будущее место работы [1, с. 170].

Наиболее распространенные виды собеседования – это психологическое, профессионально ориентированное, биографическое [9, с. 133]. Студенты изучают от-

личительные особенности этих видов собеседования и методики их проведения.

Студенты узнают о том, что на собеседовании обычно задаются следующие разновидности вопросов: биографические вопросы, проективные вопросы и вопросы по компетенциям. Биографические вопросы – о фактах из жизни соискателя. Проективные вопросы – о том, как поступил бы соискатель в той или иной гипотетической ситуации. И вопросы по компетенциям – это вопросы о том, как и в каких конкретных ситуациях соискатель проявил те компетенции, которые оцениваются.

Мы готовим студентов к тому, что работодателей интересует, прежде всего, обладают ли соискатели такими компетенциями и навыками, как коммуникативные навыки (навыки убеждения и аргументации, презентации, разрешения конфликтов, понимания собеседника); сотрудничество или работа в команде; ориентация на результат; навыки работы с информацией (анализ, логика, структурирование); навыки планирования и организации; инициативность; ориентация на развитие; лидерские навыки. Как утверждают специалисты, во время собеседования наибольшие трудности у участников возникают при ответе именно на вопросы по компетенциям, для ответа на которые необходимо вспомнить конкретные ситуации из собственного профессионального и жизненного опыта.

Будущие выпускники должны учитывать, что, как правило, специалисты, занимающиеся подбором персонала, обладают необходимыми знаниями в области психологии, общей эрудицией, такими качествами, как хорошая память, проницательность, умением говорить и слушать, сдержанность, терпение и гибкость. Поскольку эйчары являются хорошими психологами и внимательно наблюдают за невербальным поведением человека, на занятиях особое внимание уделяется невербальной коммуникации. Обучающиеся знакомятся с понятиями «кинесика», «проксемика», «паралингвистика», «экстралингвистика», «визуальное общение», «такесика». По нашим наблюдениям студенты с большим интересом изучают материалы и выполняют практические задания, направленные на приобретение знаний о невербальной коммуникации и формирование умений невербального общения.

Подготовка студентов к собеседованию включает формирование умений самопрезентации. В результате анализа различных источников более полным нам представляется определение «самопрезентации», данное О. А. Пикулёвой. Согласно автору, самопрезентация является неотъемлемым атрибутом любой социальной коммуникации и определяется как постоянный процесс предъявления Я-информации в межличностном взаимодействии, независимо от осознанности субъектом самопрезентации своих поведенческих действий. Оказываясь в ситуации социального взаимодействия с индивидом или группой людей, человек становится субъектом самопрезентации, предъявляя партнеру по общению (объекту самопрезентации) информацию о себе, которая выражается посредством символических знаков (оформления внешнего вида и окружающего пространства, вербального и невербального поведения) [6, с. 80].

В литературе указывается на необходимость специальной подготовки к самопрезентации, так как она

закладывает у эйчаров первое впечатление о соискателе. В качестве такой подготовки студентам было дано задание выступить перед группой с рассказом о себе, о своём опыте, своих целях и планах. Им также было предложено продумать, как можно рассказать о своих недостатках, потому что подобные вопросы часто задают, и на них соискателям не всегда просто найти ответ.

Поскольку невербальные средства коммуникации считаются важными в самопрезентации, нами был разработан комплекс заданий направленных на формирование необходимых умений. В рамках курса «Деловой иностранный язык» студентам предлагалось подготовить информационное сообщение об умении распознавать степень искренности человека по его движениям. Студенты выполнили это задание с использованием наглядности в виде слайдов. Другие студенты работали со специальной литературой, чтобы сделать обзор информации о соблюдении правильной дистанции в различных ситуациях общения, что положительно влияет на благоприятную оценку окружающих.

Ещё один вид заданий, выполняемых студентами, – это составление опорного конспекта о темпе и манере речи, громкости голоса, интонации и четкости произношения. В своих конспектах студенты изложили, что для успешного выступления необходимо: продумать содержательную часть выступления, чтобы она органически сочеталась с внешними признаками; контролировать темпоритм речи; говорить весомо и уверенно, т. к. невнятные высказывания выдают нерешительность в человеке, он производит впечатление слабого и непригодного для серьезной и ответственной работы человека и т. д. Далее студенты анализировали анкеты, включающие наиболее важные вопросы для прохождения собеседования, и составляли подобные анкеты на изучаемом иностранном языке. С целью систематизации информации по теме студенты составили глоссарий «Собеседование» и кроссворды как на русском, так и на изучаемом иностранном языке. По собственной инициативе и с особым интересом студенты подготовили подборку материалов и создали презентации о том, как следует и как не следует быть одетым для собеседования, и продемонстрировали это на моделях, в качестве которых выступили их однокурсники. Выполнение всех заданий заканчивалось обязательной рефлексией (коллективной или индивидуальной) по поводу увиденного и услышанного.

Комплексно оценить готовность студентов к прохождению собеседования позволяет ролевая игра. Ролевая игра проводилась в соответствии с заранее разработанным сценарием. Несколько студентов группы стали кандидатами на вакансию. Другие студенты выступили в роли эйчаров, а эффективность действий участников оценивалась наблюдателями (преподавателями и студентами).

Студенты – кандидаты на вакансию – получили определенные инструкции, в том числе и инструкцию, сделать преднамеренные ошибки. Задача студентов-эйчаров состояла в том, чтобы распознать ошибки в поведении кандидатов, т. е. обратить внимание на используемые вербальные и невербальные средства коммуникации, так как надо было выяснить степень искренности претендента на собеседовании. Во время выполнения задания преподаватель и студенты-

наблюдатели фиксировали слова и действия каждого участника, чтобы иметь материал для обсуждения и оценки. По завершению игры студенты и преподаватель проанализировали действия и поведение каждого участника. Студенты отметили, что игра дала им возможность лучше понять, как вести себя в определенной ситуации, т. к. приобретенные в игре знания, приемы и навыки они намерены применять в реальной жизни. Преподаватель выявлял, какие личностные и профессиональные качества студентов активизировались во время игры, каким образом проявлялись имеющиеся у них знания, умения и навыки, формировалась ли соревновательность, т. е. проявлялись ли качества конкурентоспособности.

Собеседование является одним из самых важных этапов трудоустройства и одним из средств оценки коммуникативной и профессиональной компетенций соискателя.

Наиболее полное представление о претенденте, его личностных качествах и профессиональных компетенциях достигается использованием ассессмент-центра. Ассессмент-центр – это системный метод, позволяющий определить не только личностные качества, но также сильные и слабые стороны работника в профессиональной сфере. Заранее установленные требования наблюдатели предъявляют одновременно ко всем участникам [2, с. 43].

Принимая во внимание важность и значимость успешного трудоустройства выпускников нашего вуза, их стремление работать в престижных компаниях и активное использование такими компаниями ассессмент-центра, научно-педагогические работники вуза знакомят студентов с ассессмент-центром как с комплексным методом оценки персонала. Совместными усилиями преподавателей дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла и специальных дисциплин был проведен тренировочный ассессмент-центр, в котором приняли участие 60 студентов 4 курса экономического факультета. В результате анализа специальных источников [1; 7; 10] мы выяснили, что, как правило, ассессмент-центр охватывает выполнение специально подобранных тестовых заданий и индивидуальных упражнений, деловые и ролевые игры, дискуссии и другие задания, позволяющие соискателям проявить свои профессиональные компетенции и личностные качества. Исходя из этого, мы определили этапы ассессмент-центра и их содержание.

На *первом* (подготовительном) этапе студентам была предоставлена общая информация об ассессмент-центре, они познакомились с ходом его проведения, затем был детально обсужден каждый этап и только после этого началось прохождение ассессмент-центра.

Второй этап ассессмент-центра включал личностные тесты, тесты межличностных отношений и интеллектуальные тесты. Целью данного этапа было выявление особенностей личности участников, их сильных и слабых сторон, стиля общения с людьми и уровня интеллектуального развития кандидатов.

Преподаватели психологии и сотрудники психологической службы института, отвечающие за проведение этого этапа, разъяснили студентам, что ответы на вопросы не делятся на правильные и неправильные, поэтому отвечать на них надо честно и откровенно. Студенты были проинформированы о том, что в реаль-

ной жизни среди применяемых тестов могут быть тесты, направленные на выявление таких качеств, как лживость, склонность к воровству, жадность, конфликтность и т. д.; могут использоваться методики, которые помогают диагностировать склонность к алкоголю и наркотикам, выявить психически больных кандидатов [7]. Данная информация вызвала у студентов неоднозначную реакцию. Многим из них такая проверка показалась унижительной. Другие согласились с тем, что работодатели вправе защитить себя от возможных неприятностей. Предупредив студентов о том, что такое тестирование может проводиться, мы не сочли возможным подвергнуть студентов подобному испытанию.

Что касается интеллектуальных тестов, то студентам заранее рекомендовалось самостоятельно потренироваться в выполнении тестов общего интеллекта и специальных тестов, направленных на различные разновидности интеллекта, чтобы не испытывать растерянности во время прохождения тренировочного ассессмент-центра и реального ассессмент-центра в будущем.

Третьим этапом ассессмент-центра были собеседование и самопрезентация, к которым мы заранее готовили студентов, что позволило им успешно пройти этот этап. В реальной жизни специально подготовленные наблюдатели (внешние консультанты, работники службы персонала или специально подготовленные менеджеры компании) оценивают поведение участников, они наблюдают за тем, как участники проявляют те или иные компетенции, и при выставлении оценок опираются на разработанные шкалы оценки отдельных навыков [7]. В нашем тренировочном ассессмент-центре наблюдателями выступали преподаватели и сотрудники отдела кадров института.

Основная часть ассессмент-центра обычно включает дискуссии, деловые и ролевые игры. Нами в качестве **четвертого** этапа ассессмент-центра была проведена деловая игра «Ресторан «Европейская кухня». Студенты выполняли следующие роли: владелец ресторана, директор, заместители директора, главный бухгалтер, администраторы, шеф-повар. Участники должны были решить проблему: как привлечь посетителей в открывшийся ресторан. Наблюдателями на этом этапе были преподаватель кафедры «Технология и организация общественного питания» экономического факультета и представитель холдинга ЗАО «Компания Сибторг».

Литература

1. Агеева Ю. В. Особенности интервью в рекрутинговом дискурсе // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 4-2(28).
2. Белоконов И. А., Звездина Г. А. Психологические особенности работы персонала в новой управленческой структуре // Северо-кавказский психологический вестник. 2009. Т. 7. № 3.
3. Гуртов В. А., Питухин Е. А., Насадкин М. Ю. Эффективность деятельности вузов с позиции трудоустройства выпускников // Высшее образование в России. 2013. № 10.
4. Кутейцына Т. Г. Конкурентоспособность специалиста: критическое прочтение отечественных публикаций // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2011. Т. 8. № 4.
5. Лукаш Ю. А. Энциклопедический словарь-справочник руководителя предприятия. М.: Книжный мир, 2004. 1504 с. (Серия: Библиотека профессиональных словарей).
6. Пикулёва О. А. Профессиональные особенности самопрезентации личности // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 2.

На **пятом**, заключительном этапе участникам сообщили результаты тестирования и оценки наблюдателей деловой игры. Студенты, у которых возникли вопросы по результатам и оценкам, имели возможность обратиться к преподавателям и специалистам, проводившим ассессмент-центр за разъяснениями и рекомендациями.

Обработав отзывы студентов, мы выявили, что 84,2 % студентов считают, что полученный опыт является нужным и полезным, что участие в игровом ассессмент-центре подготовило их к прохождению реального ассессмент-центра в плане придания им уверенности в себе; 15,8 % студентов считают, что хотя участвовать в ассессмент-центре было интересно, они едва ли будут участвовать в подобном испытании при устройстве на работу в будущем. Им кажется, что реальная процедура трудоустройства намного проще и получение рабочего места в значительной степени зависит от субъективного отношения работодателя.

Подавляющее большинство студентов (79,6 %) утверждают, что они по-новому взглянули на себе, осознали свои сильные и слабые стороны, у них появилось желание развивать свои сильные стороны и искоренять свои недостатки. Однако 12 % участников полагают, что они ничего нового о себе не узнали, а 8,4 % не согласны с результатами тестирования и оценками их компетенций и качеств наблюдателями.

В целом ассессмент-центр позволил студентам продемонстрировать свои знания, умения, компетенции и личностные качества и получить их объективную оценку, услышать рекомендации специалистов для дальнейшего саморазвития, настроил на принятие обоснованных решений по поводу трудоустройства и планирования карьеры.

Таким образом, формирование готовности студента – будущего выпускника вуза – к конкуренции на рынке труда на этапе трудоустройства охватывало его теоретическую и практическую подготовку к эффективному поиску информации об имеющихся вакансиях и распространению информации о себе как о соискателе рабочего места; к грамотному написанию различных видов резюме; успешному прохождению собеседования и ассессмент-центра.

Сформированные конкурентные качества выпускника вуза будут востребованы и после получения искомого рабочего места для обеспечения конкурентного преимущества работника внутри организации или предприятия.

7. Самоукина Н. Оценка персонала при помощи технологии Assessment Center // Я – номер один. 2011. Июнь. Режим доступа: www.samoukina.ru/index/publikaczii/stati/oczenka-personala-pri-pomoshhi-tehnologii-assessment-center.html
8. Солдатова Г. У., Нестик Т. А. Молодёжь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4(42).
9. Тибилова Т. М., Кузьмин В. А. Как качественно оценить человека. Настольная книга менеджера по персоналу (+CD). СПб.: Питер, 2010. 208 с.
10. Торшина К. Тестирование при приеме на работу // Управление персоналом. 2000. № 12. С. 53 – 56.
11. Шестакова Д. В. Конкурентоспособное портфолио как условие успешного трудоустройства // Высшее образование в России. 2012. № 6.
12. Экономика. Толковый словарь. М.: ИНФРА-М, Издательство "Весь Мир". Дж. Блэк / общ. ред. И. М. Осадчая. 2000.
13. Экономическая теория (политэкономика): учебник / под ред. проф. Г. П. Журавлевой. 5-е изд. М.: ИНФРА-М, 2011.

Информация об авторах:

Митякина Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» КемТИПП, olgamityakina72@mail.ru.

Olga V. Mityakina – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kemerovo Institute of Food Science and Technology.

Борисенко Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета романо-германской филологии КемГУ, iana995@yandex.ru.

Elena N. Borisenko – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редакцию 05.02.2015 г.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Никитина

COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF HIGHER EDUCATION

T. V. Nikitina

В статье компетентностный подход рассматривается как методологическая основа высшего образования. Автор проводит анализ содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Анализируются материалы федерального государственного стандарта высшего профессионального образования и федерального государственного стандарта высшего образования с точки зрения компетентностного подхода. Автор формулирует определение и разграничивает понятия «профессиональная компетенция» и «профессионально-прикладная компетенция».

The paper deals with the problem of competence approach as a methodological basis of higher education. The author analyses the concepts «competence» and «competency». The author analyzes the Federal State Standard on Higher Professional Education of the third generation and Federal State Standard on Higher Education in search of means of shaping this competence. The author also formulates the definition and differentiates between the concepts of «professional competence» and «professionally applied competence».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, общекультурная компетенция, общепрофессиональная компетенция, профессиональная компетенция, профессионально-прикладная компетенция.

Keywords: competence approach, competence, competency, general cultural competence, general professional competence, professional competence, professionally applied competence.

Стратегия модернизации образования в Российской Федерации предполагает, что в основу положен компетентностный подход. Основным результатом деятельности образовательной организации является не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных Федеральным государственным образовательным стандартом компетенций в интел-

лектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах [1; 4].

В конце XX в. ряд ученых заговорили о компетентностном подходе в обучении: В. Болотов, В. А. Кальней, Е. Я. Коган, А. М. Новиков, В. В. Сериков, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.

Для того чтобы определить суть компетентностного подхода, необходимо выяснить, что понимается под «подходом» вообще. В литературе понятие подход рассматривается как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Подход достаточно часто приравнивают к методу (например, говорят о проблемном подходе или проблемном методе и т. п.). Мы полагаем, что подход – более широкое понятие, чем метод. Подход – это идеология и методология решения проблемы, которая раскрывает основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей. Метод – это понятие, которое включает в себя знание о том, как действовать в определенной ситуации, для решения определенной задачи [4, с. 362].

В системе российского образования предпосылками компетентностного подхода были концепции развивающего (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.) и личностно-ориентированного (И. С. Якиманская, З. И. Калмыкова, В. Д. Шадриков, И. Э. Унт, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.) обучения.

Компетентностный подход как концепция обучения и методологическая основа высшего образования – комплекс общих принципов определения целей и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса (стратегии, технологии обучения, а также формы и методы) и разработка критериев оценки результатов профессиональной подготовки.

Разработчики теории и практики компетентностного подхода (К. Э. Безукладников, А. Г. Бермус, В. А. Болотов, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Д. А. Иванов, Т. М. Ковалева, К. Г. Митрофанов, В. В. Сериков, О. В. Соколова, А. В. Хуторской и др.) отмечают необходимость рассматривать результаты обучения в таких категориях, как «компетенция» и «компетентность». Впервые эти понятия ввёл в научный обиход Н. Хомский, который указывал на то, что нужно «рассматривать языковую компетенцию – знание языка – как абстрактную систему, лежащую в основе поведения, систему, состоящую из правил, которые взаимодействуют» [7, с. 89]. В понятие «компетенция» он также предлагал включить «представление о том, что усваивается» [7, с. 91].

Толкование этих понятий либо отождествляется, либо дифференцируются. Первый вариант определения компетенции представлен в Глоссарии терминов ЕФО как способность делать что-то хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции; а термин компетентность используется в тех же значениях и обычно употребляется в описательном значении.

Этой же позиции придерживаются Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков и большинство зарубежных исследователей данной проблемы, подчеркивая практическую направленность компетенций: «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике, а компетентно-

стный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [3, с. 12].

Н. Хомский первым предпринял попытку разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» применительно к языку: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [7; 9].

Представления Н. Хомского получили дальнейшее развитие в психологических и педагогических исследованиях конца XX – начала XXI века, в том числе в трудах российских учёных. Авторы пособия «Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий» подчёркивают, что «компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается, как должное быть достигнутым; компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вменённого конкретный человек» [4, с. 363].

По мнению В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова, термин «компетенция» используется вместо знаний, умений, владения и т. д. При этом В. Хутмакер отмечает, что «само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено», и вслед за Н. Хомским подчёркивает, «что употребление есть компетенция в действии».

Следует отличать понятия «квалификация» и «компетентность», так как первый термин имеет более узкое значение – профессиональные знания и умения. А компетентность включает в себя еще и инициативность, способность работать в группе, коммуникативные навыки, умение учиться, анализировать, мыслить логически, собирать и использовать необходимую информацию и принимать определенные решения.

Кроме того, значение термина «компетентность» отражает степень соответствия сотрудника определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами.

Компетентность и качество подготовки специалиста соотносят между собой как общее и частное. Качество подготовки специалиста – более широкое понятие. Оно зависит от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, материальной базы и других объектов и процессов, относящихся к подготовке специалиста.

Тогда как компетентность связана с результативной стороной образовательного процесса. С другой стороны, качество подготовки специалиста и компетентность могут соотноситься как «средство, условие – цель». Цели, формы, содержание, методы, средства, условия подготовки формируют компетентностного специалиста.

В структуре подготовки специалиста компетентность включает в себя цели, содержание, средства и результат [4, с. 365].

Анализ содержания понятий «компетенция» и «компетентность» позволил в процессе проводимого нами исследования под **компетенцией** понимать идеальное, нормативное требование (знания, умения и способы выполнения профессиональных действий) к профессиональной подготовке курсанта, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в

определенной сфере, а под **компетентностью** – владение, обладание курсантом соответствующей компетенцией.

Компетенции и результаты образовательного процесса являются основными целями реализации ФГОС ВПО третьего поколения. Компетентностная модель выпускника включает в себя квалификацию, которая, в свою очередь, связывает будущую профессиональную деятельность с объектами и предметами труда и подчеркивает междисциплинарные требования к результату образования.

Выделяют две группы компетенции: общекультурные (надпредметные, универсальные) – ОК – менее привязанные к объекту и предмету труда, и профессиональные (предметно-специализированные, предметно-специфические) – ПК – отражающие профессиональную квалификацию и различающиеся для разных направлений подготовки (специальностей) [6, с. 96].

В связи с вступлением в силу Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. разрабатываются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО, ФГОС 3+, актуализированные стандарты).

В отличие от федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования новый актуализированный стандарт устанавливает требования к программам бакалавриата, по итогам освоения которых присваиваются квалификации «академический бакалавр» или «прикладной бакалавр».

ФГОС ВО, в отличие от ФГОС ВПО третьего поколения, предполагают, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) или профессионально-прикладные компетенции (ППК).

Вне зависимости от присваиваемой квалификации выпускник, освоивший программы бакалавриата, должен обладать рядом ОК и ОПК. «Академический бакалавр» должен обладать ПК, «прикладной бакалавр» должен обладать ППК, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) направлена программа бакалавриата.

Общекультурные компетенции являются неотъемлемым атрибутом специалиста любой профессиональной деятельности. В перечень ОК включены социальные, межкультурные, коммуникативные, социально-информационные компетенции общеобязательного характера. Они включают в себя способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых норм подведения человека в социуме. ОК вырабатываются в процессе освоения цикла гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин.

Общепрофессиональные компетенции являются неотъемлемым атрибутом специалиста конкретной профессии (юрист, кинолог, инженер, психолог и др.). Они представлены диагностическими, проектировочными, конструктивными, коммуникативными, организаторскими и аналитическими компетенциями. ОПК проявляются в профессионально-этических, ме-

тодологических, предметно-ориентированных компетенциях, имеющих общепрофессиональный характер и являющихся инвариантными к определенной профессиональной деятельности. Они формируются в результате освоения дисциплин общепрофессионального цикла, необходимых для всех направлений подготовки.

Профессиональные компетенции отражают специфику сферы профессиональной деятельности и относятся к определенному предмету и объекту труда. Таким образом, мы можем определить профессиональные компетенции как предметно-специфические знания, умения и способы выполнения профессиональных действий, отражающие профессиональную квалификацию. ПК отнесены к видам профессиональной деятельности, на которые направлена программа академического бакалавриата. ПК курсант овладевает в процессе освоения дисциплин профильной подготовки.

Профессионально-прикладные компетенции отражают прикладной характер сферы профессиональной деятельности и относятся к определенному предмету и объекту труда. Таким образом, мы можем определить профессионально-прикладные компетенции как предметно-специализированные знания, умения и способы выполнения профессиональных действий, отражающие профессиональную квалификацию. ППК отнесены к видам профессиональной деятельности, на которые направлена программа прикладного бакалавриата.

Таким образом, компетентностный подход как методологическая основа высшего образования предполагает, что выпускник вуза должен быть профессионально-квалифицированным и образованным специалистом во всех областях, иметь профессиональные компетенции и готовность их применять.

Рассмотрим реализацию компетентностного подхода в ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России при подготовке курсантов направления «Зоотехния». Остановимся более подробно на сравнении положений федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального и высшего образования при формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов (таблица 1).

Проанализировав ФГОС ВПО и ФГОС ВО направлений подготовки Зоотехния можно сделать вывод, что компетенции в области речи представлены в меньшей степени (около 24 % в ФГОС ВПО), причем в ФГОС ВО квалификации «академический бакалавр» процент снизился до 21 %, а квалификации «прикладной бакалавр» – до 22 % (таблица 2).

Таким образом, при переходе на актуализированные стандарты с учетом того, что в Пермском институте ФСИН России реализуется квалификация академического бакалавра направления подготовки «Зоотехния», доля коммуникативных компетенций составит менее одной пятой от объема всех формируемых компетенций. Необходимо формировать профессиональные коммуникативные компетенции не только при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи», но и других общепрофессиональных и профессиональных дисциплин в рамках реализации основной образовательной программы.

**Сравнение ФГОС ВПО и ФГОС ВО направления подготовки «Зоотехния»
в аспекте формирования коммуникативной компетенции**

ФГОС ВПО [6]		ФГОС ВО [7]	
бакалавр		академический бакалавр	прикладной бакалавр
Общекультурные компетенции (ОК)			
– умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);		– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);	
– готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);		– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессионные и культурные различия (ОК-6);	
– стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);		– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);	
– использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-9);			
– осознание сущности и значения информации в развитии современного общества; владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-12);			
Общепрофессиональные компетенции (ОПК)			
		– способность осуществлять сбор, анализ и интерпретацию материалов в области животноводства (ОПК-2);	
Профессиональные компетенции (ПК)			
производственно-технологическая деятельность:			
– способность осуществлять сбор, анализ и интерпретацию материалов в области животноводства (ПК-2);			
организационно-управленческая деятельность:			
способность к организации работы коллектива исполнителей, принятия управленческих решений в условиях различных мнений		– способность организовать работу первичного производственного коллектива в области животноводства (ППК-9);	
(ПК-14);	(ПК-11);	– способность вести утвержденную учетно-отчетную документацию структурного подразделения предприятий отрасли (ППК-10);	
научно-исследовательская деятельность:			
– готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в животноводстве; (ПК-20)		(ПК-16)	
– готовность к участию в проведении научных исследований, обработке и анализу их результатов исследований. (ПК-21)		(ПК-17)	

**Количественное соотношение компетенций в ФГОС ВПО и ФГОС ВО
направления подготовки «Зоотехния»**

<i>Количественное соотношение компетенций</i>	<i>ФГОС ВПО</i>	<i>ФГОС ВО</i>	
	<i>бакалавр</i>	<i>академический бакалавр</i>	<i>прикладной бакалавр</i>
Общее количество компетенций	9	7	6
Количество речевых компетенций	37	33	27
% речевых компетенций	24 %	21 %	22 %

Литература

1. Воробьева Т. В. Русский язык и культура речи: учебное пособие / ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России. Пермь, 2012. 84 с.
2. Гайсина Г. И. Педагогика высшей школы: УМК по дисциплине. Режим доступа: <http://bspu.ru/course/-21162/21166>
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. 2007. № 3. Т. 10. С. 361 – 365.
5. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 111100 Зоотехния (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 г. № 73. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния (уровень бакалавриата). Проект приказа Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
8. Федоров А. Э., Метелев С. Е., Соловьев А. А., Шлякова Е. В. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с.
9. Хомский Н. Язык и мышление / пер. В. А. Звегинцева; под общ. ред. В. А. Звегинцева. М.: Изд-во МГУ, 1972. 123 с.

Информация об авторе:

Никитина Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пермского института ФСИН России, tanya.perm@mail.ru.

Tatyana V. Nikitina – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of the Humanities, Social and Economic Disciplines, Perm Institute of the Federal Penal Service.

Статья поступила в редколлегию 06.02.2015 г.

К ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Л. М. Орбодоева

DEVELOPING PROFESSIONAL META-COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

L. M. Orbodoeva

Данная статья посвящена вопросам развития профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов. Назначение этой компетенции как лингводидактической инновации заключается в управлении информацией, знаниями, своими способностями в процессе овладения иностранным языком и в дальнейшем в регулировании своей профессиональной деятельности. Автор разрабатывает процессуально-технологический аспект формирования метакомпетенции с позиции саморегуляции метакогнитивных процессов.

The paper focuses on problems of the professional meta-competence development. The competence implies the management of information, knowledge and skills in learning foreign languages and in regulating professional activity. The author suggests and describe the procedure and the technological aspect of the competence on the basis of metacognitive self regulatory processes.

Ключевые слова: лингвистическое образование, компетентностная модель, управление знаниями, метакомпетенция.

Keywords: linguistic education, competence-based model, knowledge management, meta-competence.

Актуальность исследования вопросов формирования профессиональной метакомпетенции у студентов языковых факультетов обусловлена теми требованиями, которые предъявляются в настоящее время к результатам обучения в университете. Как известно, целевой основой для организации образовательного процесса в вузе служит компетентностная модель выпускника. Именно в категории компетенций – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных – сформулированы требования к результатам освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры согласно ФГОС ВО 3+ по направлению 45.04.02 «Лингвистика». Среди них целый ряд компетенций направлен на развитие интеллектуально-личностного потенциала студентов, что подразумевает формирование у обучающихся способностей к саморазвитию, способностей применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения собственной профессиональной компетентности в таких видах деятельности, как лингводидактическая, переводческая, консультативно-коммуникативная, информационно-лингвистическая и научно-исследовательская [7]. Развитие таких интегративных и междисциплинарных компетенций мы рассматриваем в настоящем исследовании в категории *метакомпетенции*.

В работах зарубежных ученых значение понятия метакомпетенции раскрывается по аналогии с понятием «метакогниции», трактуемой в свою очередь в литературе как «знание о собственном знании» [11 – 12]. В работах немецкого исследователя в области управления компетенциями J. Erpenbeck метакомпетенция выступает исходной диспозицией (предрасположенностью), на основе которой возможно формирование разного рода компетенций [12]. В соответствии с этим о сформированности метакомпетенции можно говорить, если обучающийся способен самостоятельно ставить перед собой цели обучения, планировать свои дейст-

вия, выбирать стратегии для их выполнения и учиться на приобретенном опыте.

Проведенный анализ научной литературы позволяет нам определить *профессиональную метакомпетенцию* как метасистемную компетенцию, позволяющую обучающимся управлять информацией, знаниями, своим интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами как в процессе обучения, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности [6]. Формирование метакомпетенции заключается по сути в том, как научить студентов актуализировать имеющиеся у них знания, умения, языковой и речевой опыт иноязычного общения для дальнейшего развития в себе новых качеств, способностей и компетенций, в том числе и профессиональных.

В рамках проводимого нами исследования профессиональной метакомпетенции основной упор делается на иностранный язык, на его обучающий и развивающий потенциал. Именно процесс изучения иностранного языка является необходимым фактором интеллектуально-личностного развития студента и служит предпосылкой формирования метакомпетенции. Закладываемые у студентов-лингвистов основы вторичной языковой личности (термин И. И. Халеевой), в частности, речь идет о приобщении к концептуальным системам изучаемых языков, об умениях сопоставлять эти системы с картиной мира своей лингвокультуры, способностях студентов осознавать то обстоятельство, что они вынуждены находиться «в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов» [8, с. 32], в конечном итоге способствуют осознанному управлению собственными познавательными процессами, развитию способностей к сознательному и преднамеренному контролю собственного знания и его применению как в учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

При разработке процессуально-технологического аспекта формирования метакомпетенции мы исходим

из лингводидактических основ обучения иностранным языкам и культурам. При этом мы опираемся на выявленные нами содержательные компоненты искомой компетенции, куда относим декларативные знания (опыт и знания о собственных способностях и компетенциях) и собственно процедурные знания, включающие в себя саморегуляцию, самоорганизацию и саморефлексию [6].

Что касается декларативных знаний в содержании профессиональной метакомпетенции, то к ним следует отнести знания о собственных познавательных стратегиях, применяемых в изучении, овладении и использовании иностранным языком, а также речевой и языковой опыт обучающихся. Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что опыт в содержании профессиональной метакомпетенции обеспечивает способность субъекта «интроспективно просматривать и отслеживать свой ход интеллектуальной деятельности» [9, с. 154]. В соответствии с этим речевой и языковой опыт, приобретаемый в процессе изучения ИЯ, предоставляет обучающемуся возможность интроспекции с целью его актуализации в новой ситуации инокультурного общения, в новой проблемной ситуации. Из своего опыта студент подбирает прототипы для решения (иноязычных) коммуникативных задач (например, написание личного письма, составление резюме, реферирование статьи, подготовка доклада и т. п.). В этой связи можно согласиться с точкой зрения Б. М. Гаспарова о том, что «всякое употребление языка представляет собой непрерывное движение потока человеческого опыта, который вбирает в себя уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [1, с. 11]. При этом речь идет о коммуникативных намерениях, жанровых, стилевых чертах самого сообщения, о множествах ассоциаций с предыдущим опытом и т. д. Иными словами, каждая новая ситуация использования языка обогащает тем самым речевой и языковой опыт. Сформированность же метакомпетенции заключается в способности студентов обращаться к этому опыту (как к опыту использования родного языка, так и к опыту, приобретаемому в процессе овладения иностранным языком) при решении разных задач. На расширение такого опыта направлено в целом все содержание обучения иностранного языка, реализуемого в различных сферах и ситуациях иноязычного общения через овладение речевым материалом, иноязычными текстами разных стилей и жанров и др. [10].

Проведенный анализ научной литературы в области менеджмента знаний, управления компетенциями, когнитивной психологии позволил нам выделить на первый план процессы саморегуляции в качестве главных исполнительных процессов в структуре метакомпетенции [4 – 5; 9; 12]. Это объясняется прежде всего тем, что действия планирования, наблюдения, применения, оценки и корректировки собственных когнитивных процессов рассматриваются в научной литературе в категории метакогнитивных умений (само)регуляции [5]. Данное обстоятельство дает нам возможность реализовать в методическом плане технологический аспект формирования метакомпетенции, поскольку когнитивные и метакогнитивные процессы, лежащие в основе метакомпетенции, могут исследоваться лишь опосредованно, главным образом через их итоговые проявления в виде таких умений, как осуществление

мониторинга деятельности; планирование деятельности; поиск и применение когнитивных стратегий при обработке информации; самооценка и самоконтроль и др. Поэтому целенаправленное их развитие возможно также опосредованно в ходе изучения иностранного языка.

Вместе с тем анализ научной литературы, результаты анкетирования выпускников, а также собственный многолетний опыт преподавания на языковом факультете, позволяет сделать вывод о том, что перечисленные умения формируются в процессе обучения иностранному языку при восприятии и продуцировании речи. Так, умения саморегуляции вполне соотносятся с функциями языкового сознания – с ориентировочно-селективной и регулятивно-управляющей, представленными в работе А. А. Залевской. Первая функция обеспечивает ориентировку при выборе языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием при продуцировании речи и ориентировку в структуре сообщения для перехода от поверхностных структур к замыслу высказывания при восприятии речи, а вторая функция – контроль за речевыми операциями и оценку высказывания с точки зрения соответствия норме [2, с. 134 – 135]. Кроме того, другая работа А. А. Залевской свидетельствует о том, что в условиях двуязычия формируются уникальные регулятивные механизмы, связанные с восприятием, пониманием и продуцированием речи второго (в нашем случае иностранного) языке [3]. Это позволяет говорить о том, что осознанные процессы регуляции речемыслительной деятельности в рамках иноязычной подготовки во многом детерминируют успешность формирования профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов.

В соответствии с этим регуляция в содержании метакомпетенции представляет собой мониторинг собственных способностей, качеств, готовностей и включает:

- 1) планирование процесса выполнения деятельности/решение задачи;
- 2) осознание своей способности её реализовать;
- 3) собственно реализацию;
- 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий выполнения действий [4; 9].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределить интеллектуальные ресурсы для текущей задачи в процессе изучения ИЯ: определять стратегии выполнения коммуникативной задачи/обработки инокультурной (иноязычной) информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять/корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты.

Таким образом, на основе процессов регуляции метакогнитивными механизмами мы выделяем в ходе формирования метакомпетенции 4 взаимосвязанных этапа:

1. *Диагностико-прогнозирующий этап* предполагает осознание собственных коммуникативно-познавательных потребностей, инициирование активности на базе внутренней мотивации, установку на овладение профессиональными компетенциями. К задачам первого этапа относятся постановка целей и определение условий их достижения на основе анализа

собственных знаний, способностей и компетенций. На этом этапе осуществляется прогнозирование результатов своей деятельности в ходе выполнения практического задания; учет последствия принимаемых решений и возможные изменения условий выполнения, а также выбор средств (стратегий) достижения цели. Перечень формируемых умений можно сформулировать следующим образом:

- анализировать и диагностировать ситуацию;
- обнаруживать и формулировать проблемную ситуацию;
- выходить за пределы ситуации («стереообзор» проблемы);
- определять факторы, влияющие на принятие решений;
- осознавать и формулировать индивидуальные цели;
- осознавать свои интеллектуальные преимущества и ограничения;
- выбирать средства достижения целей;
- предвосхищать последствия принимаемых решений;
- искать альтернативные варианты действий;
- анализировать и оценивать метакогнитивные стратегии.

Примерами данного этапа могут послужить выявление ожиданий студентов от выполнения задания, осознание обсуждаемой проблемы, выявление готовности студентов к смене перспективы. Предварительное обсуждение задания способствует корректировке его содержания, позволяет учитывать интересы студентов, обращаться к их опыту и имеющимся знаниям, повысить интерес обучающихся к проблеме.

2. *Этап планирования.* Как известно, планирование представляет собой совокупность действий, направленных на достижение цели. Основной задачей второго этапа является разработка эффективной программы действий, что предполагает в свою очередь сформированность следующих умений:

- определить последовательность действий для осуществления целей;
- отделять главное от второстепенного;
- выбирать оптимальные способы достижения цели;
- распределять ресурсы (например, распределение времени);
- выбирать релевантные источники информации.

3. *Организационно-исполнительный этап.* Данный этап предполагает идентификацию и экспликацию стратегий решения мыслительных задач; применение прошлого опыта, знаний, умений (применение опыта родного языка, опыта изучения первого/другого иностранного языка); приспособление к новым условиям и к характеру деятельности; перенос навыков решения конкретной задачи на решение новых задач; целенаправленный поиск иноязычной информации; её структурирование и переработка и т. д. Основными задачами третьего этапа выступает формирование у обучающихся умений находить и анализировать информацию из различных источников, умения интерпретировать полученные данные, умение структурировать и перерабатывать информацию, а также развитие у студентов ответственности и креативности и умений работать в

группе. Этот этап связан с поиском решения проблемы, переработкой информации и развитием личностных качеств, а также с формированием у студентов оценочного суждения к обсуждаемым вопросам. К основным умениям данного этапа отнесем следующие:

- использовать стратегии решения мыслительных задач;
- применять прошлый опыт, знания, умения;
- приспосабливаться к новым условиям и к характеру деятельности;
- ориентироваться в информационном пространстве;
- вести целенаправленный поиск информации;
- структурировать и перерабатывать информацию;
- выделять ключевую информацию;
- идентифицировать, сравнивать, классифицировать, сопоставлять, обобщать, систематизировать, уточнять, пояснять, детализировать, аргументировать, делать выводы, умозаключения.

4. *Контролирующий этап.* Контроль процесса и результатов собственной деятельности осуществляется при сопоставлении достигнутых результатов с поставленными целями. На основании самоконтроля принимается решение о коррекции исполнительских или управляющих действий. Таким образом, основная задача четвертого этапа – это рефлексия деятельности, оценка и корректировка. На этом этапе предполагается формирование следующих умений:

- осуществлять рефлексивную оценку конечных результатов деятельности;
- оценивать эффективность использованных стратегий;
- оценивать свои действия;
- осуществлять внутреннюю самооценку (само-рефлексию);
- проводить мониторинг степени владения компетенциями;
- оценивать собственный уровень развития профессиональных компетенций;
- предпринимать корректирующие действия;
- осуществлять поиск обратной связи о результатах выполнения задачи.

Содержание предложенных этапов в контексте межкультурного общения и межкультурной коммуникации послужило в нашем исследовании основой для дальнейшей разработки операционально-деятельностного аспекта. При организации овладения представленным ранее содержанием необходимо было переосмыслить характер отношения субъектов образовательного процесса и формы работы в ходе формирования метакомпетенции. Важным для нас выводом явилось то, что меняется роль преподавателя: от простого транслятора знаний к роли фасилитатора, выполняющего функции наставничества, коучинга, который создает условия, позволяющие обучающимся проявлять свою собственную активность для решения различных коммуникативно-познавательных, проектно-исследовательских и творческих задач в процессе овладения иностранным языком. Поэтому особое значение приобретают такие образовательные технологии и методы, которые обеспечивают диалогичность, интерактивность, аутентичность, продуктивность и осознанность

процесса формирования профессиональной метакомпетенции у студентов. Все это детерминирует в нашем исследовании выбор и обоснование таких образовательных технологий, как исследовательские, проектные, интерактивные и рефлексивные.

Как известно, исследовательские методы направлены на анализ ситуации, обнаружение проблемных ситуаций, предвосхищение последствий принимаемых решений, продумывание нескольких этапов вперед при решении задачи и т. д. В частности, на диагностико-прогнозирующем этапе формирования метакомпетенции могут быть использованы такие приемы, как составление интеллект-карт (ментальных карт), составление причинно-следственных диаграмм (или диаграммы Исикавы по принципу «рыбьего скелета»), навигационных схем, проведение мозгового штурма и т. д.

Целью интерактивных технологий является повышение активности обучающихся, активизация совместной деятельности студентов. Примером может послужить метод фасилитации, когда преподаватель (а позже один из студентов) направляет в группе обучающихся поиск и анализ информации по конкретному вопросу или поставленной задаче [13]. В качестве приемов можно предложить ретроспективу уже выполненного группового проекта, этнографического задания, проведенной ролевой или деловой игры. На наш взгляд, по своему содержанию данный прием относится к методам групповой рефлексии. По сути, в основе ретроспективы лежат рефлексивные процессы. В первую очередь речь идет о (само)оценке обучающихся: выявление студентами положительных моментов и недостатков в проделанном проекте (выполненном задании, выполненном письменном переводе и пр.), умение оценить вклад каждого в выполнении проекта. Однако в методическом плане важно учитывать

то, что вектор управления деятельностью студентов должен осуществляться от ретроспективы к перспективе, а именно к улучшению своих результатов, дальнейшему планированию своих действий (например: Что я (мы) знаю (знаем) об этом? Что меня интересует? Каких знаний мне не хватает? Каких личностных качеств мне не хватает? Достаточен ли уровень моей коммуникативной компетенции? Как могу повысить уровень языка? С какими типами текстов предстоит мне познакомиться? Где я буду искать достоверную информацию? Как я смогу представить результат работы с новой информацией? и т. д.).

Методическая реализация предложенной технологии осуществляется нами в рамках практических дисциплин «Практикум по культуре речевого общения 1 ИЯ», «Практический курс перевода», а также теоретических дисциплин «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Теория межкультурной коммуникации».

Таким образом, в результате проводимого исследования нами был решен ряд промежуточных задач:

- 1) определен процессуальный механизм формирования метакомпетенции;
- 2) описаны этапы формирования метакомпетенции;
- 3) составлена номенклатура умений в содержании профессиональной метакомпетенции;
- 4) обоснована необходимость использования исследовательских, интерактивных и рефлексивных образовательных технологий и методов в формировании профессиональной метакомпетенции.

В заключении хотелось бы отметить, что студентам, осознающим состояние своих знаний, своих компетенций и целенаправленно совершенствующим их, легче обучаться в вузе и начинать свою профессиональную деятельность.

Литература

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Директ-медиа, 2013. 561 с.
3. Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия: монография. М.: Директ-медиа, 2013. 145 с.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.
5. Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2013. № 3. С. 59 – 70.
6. Орбодоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник МГЛУ. 2014. Вып. 14(700). С. 144 – 153.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки: 45.03.02. Лингвистика (Утвержден приказом Минобрнауки от 7 августа 2014 № 940). Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf (дата обращения: 15 апреля 2015).
8. Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни: 3-я Межд. конференция ЮНЕСКО. М., 2000. С. 29 – 34.
9. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. (Серия: Гуманитарные и социальные науки). 2011. № 3. С. 153 – 158.
10. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.
11. Bergmann G. 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Режим доступа: http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf (дата обращения: 10 апреля 2015).
12. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin, 2006. S. 5 – 14.
13. Löffler M. Retrospektiven in der Praxis. Veränderungsprozesse in IT-Unternehmen effektiv begleiten. dpunkt.verlag, Heidelberg, 2014. S. 189.

Информация об авторе:

Орбодоева Лариса Матвеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета, докторант Московского государственного лингвистического университета, orbodoeva@mail.ru.

Larisa M. Orbodoeva – Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpreting and Cross-cultural Communication, Buryat State University; Doctoral Student at Moscow State Linguistic University.

Статья поступила в редколлегию 20.04.2015 г.

УДК 378.1 (37.02)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

В. С. Павлова

INNOVATIVE POTENTIAL OF DESIGN TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS

V. S. Pavlova

В статье представляются инновационные ресурсы проектной технологии, их возможности в реализации технологического подхода к совершенствованию системы профессиональной подготовки бакалавров. Подробно описываются средства интенсификации технологии, инновационные особенности проектной деятельности, метода проектов, обучающих проектов, позволяющие существенно повысить уровень мотивации и познавательной активности обучающихся, обеспечить формирование и развитие профессиональных знаний, умений и навыков. На основе результатов системного анализа и практического опыта делается вывод о том, что проектная технология обладает значительным инновационным потенциалом, способным влиять на оптимизацию как учебного процесса, так и всей системы профессиональной подготовки в определённый промежуток времени при минимизации затрат.

The paper presents the innovative resources of design technology and their potential for realization of technological approach to improvement of the system of vocational training of Bachelors. The author provides a detailed description of the means of technology intensification, innovative features of design activity, projects method and training projects allowing to raise significantly the level of students' motivation and the informative activity, to provide formation and development of professional knowledge and skills. Basing on systematic analysis and practical experience, the author concludes that the design technology possesses the considerable innovative potential to influence the optimization of both the educational process and the whole system of vocational training in a certain period at minimization of expenses.

Ключевые слова: инновационный потенциал, проектная технология, технологический подход, интенсификация, проектная деятельность, метод проектов, проект.

Keywords: innovative potential, design technology, technological approach, intensification, design activity, projects method, project.

На современном этапе общественного развития одним из актуальных инновационных направлений модернизации методической системы высшей школы является реализация технологического подхода в профессиональной подготовке бакалавров. Педагогические и методические аспекты профессиональной подготовки определяют особенности этого подхода: конкретное целеполагание (моделирование диагностируемого конечного результата), обеспечение достижения прогнозируемого результата в заранее определённые сроки с заранее определённым уровнем затрат внутренних ресурсов вуза, активное внедрение в процесс обучения педагогических технологий (технологий обучения).

Под технологией в педагогике принято понимать «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний, учитывающий наличие и взаимодействие как человеческих, так и технических ресурсов, направленных на оптимизацию форм образования» [1, с. 78]. Кроме того, технологии обучения определяются как обучающие организационно-методические комплексы, связывающие в технологическую цепочку конкретные задачи

обучения, соответствующие им содержание, средства, деятельность преподавателя, деятельность обучающихся [8]. Технологии обучения – методические целостности более крупного масштаба, чем отдельные методы или даже их совокупности, ориентированные на достижение максимально высокого результата, отвечающего конкретным задачам обучения (например, формирование навыков проектирования).

С позиций технологического подхода проектная технология в системе профессиональной подготовки бакалавров представляет собой набор процедур, системную совокупность личностных, инструментальных и методических средств, гарантирующих достижение конечного планируемого результата. Проектная технология рассматривается как сложный синтезированный продукт проектно-практической деятельности, который в силу своей сложности и специфичности содержит немало направлений, как структурных, так и содержательных, имеющих чёткую профессиональную ориентацию.

Существенными признаками технологии можно назвать: диагностическое целеполагание и результативность (гарантированное достижение целей и эффек-

тивность процесса обучения); экономичность (оптимизация учебных действий, достижение результата в сжатые промежутки времени); алгоритмичность, целостность и управляемость; проектируемость и корректируемость [6].

Внедрение в процесс обучения бакалавров проектной технологии позволяет сформировать оптимальную обучающую систему – процедурное воплощение компонентов процесса обучения в виде системы действий, обеспечивающий гарантированный положительный результат; предоставляет возможность повышения эффективности учебного процесса за счёт внутренних резервов методической системы профессиональной подготовки.

Педагогические инновации проектной технологии связываются с интенсификацией, творческим переосмыслением и внедрением в образовательный процесс усовершенствованных компонентов технологии.

Интенсификация проектной технологии позволяет с помощью имеющихся ресурсов максимально реализовать её потенциал как интенсивной технологии, способствующей инновационному развитию методической системы профессионального обучения. Специфику интенсивной технологии обучения отражает до словная трактовка лексемы «интенсивный» – усиленный, дающий наибольшую производительность [3, с. 212].

На основе результатов системного анализа и практического опыта можно говорить об эффективности интенсификации проектной технологии, поскольку это даёт возможность успешно формировать проектную компетентность, трансформировать проектно-познавательную деятельность в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Кроме того, позволяет разрешать целый ряд сложившихся в профессиональной подготовке бакалавров противоречий: между системным использованием профессиональных знаний в осуществлении профессиональной деятельности и отсутствием системы в их усвоении знания приобретаются непоследовательно, на разных учебных дисциплинах (часто преподаваемых даже на разных кафедрах), что затрудняет осуществлять межпредметные связи; между вовлеченностью в процессы профессионального труда на уровне проектно-творческого мышления, социальной активности личности обучаемого и опорой в традиционном обучении на процессы внимания, памяти, восприятия, не позволяющие сформировать эти качества; между традиционной «ответной» позицией студента и принципиально новой в предметном и социальном смысле инициативной позицией специалиста в труде; между формами организации учебной деятельности студента и формами профессиональной деятельности специалиста.

Интенсификация проектной технологии может способствовать не только разрешению вышеназванных противоречий, но и реализации инновационных подходов к организации профессионального обучения в вузе. Это обусловлено свойствами и особенностями предлагаемых организационных схем: включение студентов в поэтапно усложняющуюся и разнообразную по содержанию и типам решаемых задач проектную деятельность; целенаправленное, непрерывное развитие про-

ектного мышления в ходе выполнения академических и проектных заданий средствами операторов мыслительной деятельности – анализа, синтеза, сравнения, развертывания и свертывания информации, абстрагирования, ассоциаций, воображения, выявления и устранения технических противоречий (этот процесс целесообразно сопровождать исследованиями психологических характеристик обучающихся с целью индивидуализации необходимых педагогических коррекционных воздействий); реструктуризация содержания, методического и технологического обеспечения профессиональной подготовки бакалавров путем введения в нее специальных учебных курсов, ориентированных на подготовку к проектной деятельности; системно-деятельностный подход к обучению бакалавров; обучение проектированию в рамках всех дисциплин образовательной программы; погружение обучаемых при выполнении проектных заданий в профессионально-творческую среду, включая работу в малых профессионально-творческих группах.

В рамках проектной технологии применимы все виды обучения. Приоритетными из них можно назвать проектное, развивающее, личностно-ориентированное, проблемное обучение. Названные виды обучения способны реализовать проектная деятельность.

На основе результатов педагогического анализа можно сформулировать рабочее определение проектной деятельности. Это интеллектуальная деятельность, направленная на преобразование, предвидение, прогнозирование, оценивание реализации тех или иных замыслов (проектов) [4]. Специфику проектной деятельности в структуре проектной технологии определяет содержательно-процессуальный компонент проектной деятельности, включающий теоретическое обучение, учебно-практическое обучение, самостоятельную работу (разработку проекта). Процессуальная сторона проектирования обычно осуществляется с помощью функций управления (планирование, организация, анализ, контроль, регулирование). Это позволяет разработать программу деятельности каждого участника образовательного процесса, предусматривающую конкретные результаты, временные и ресурсные рамки, ограничения, уровень достижения цели. Виды деятельности каждого студента зависят от определённой траектории последовательного личностного развития: зона актуального развития (знания, умения, содержание субъективного опыта, отношение к учению); зона ближайшего развития (способность к усвоению знаний под руководством преподавателя); зона самореализации (активность, самостоятельность, самооценка, отношение к учению).

Проектная деятельность позволяет преподавателю последовательно, используя оптимальные траектории развития, организовать работу с различными группами студентов в одном направлении – от репродуктивного к творческому уровню обучения. Этому способствует и обоснованный выбор средств и методов обучения. Например, программы учебных курсов могут предусматривать: «интеллектуальные разминки» (проблемные, относительно несложные задания на 5 – 7 минут) перед лекционными и практическими занятиями; лабораторно-расчетные работы по генерированию новых идей; занятия с применением методов системного анализа; сквозную систему индивидуальных проектных зада-

ний; курсовые проектные задания; дипломное проектирование на патентоспособном уровне и др.

Успешное обучение проектированию возможно с помощью специально разработанных интегрированных образовательных программ, включающих обязательные дисциплины циклов ОПД, СД (в нормативных объемах установленные государственным образовательным стандартом) и учебные курсы, максимально способствующие подготовке обучаемых к проектной деятельности (как вузовский компонент ГОС).

На основании вышесказанного можно рассматривать проектную деятельность как средство интенсификации проектной технологии, обеспечивающее: повышение уровня усвоения учебного материала и творческого применения его на практике; оптимальную подготовку к социальному взаимодействию в будущей профессиональной деятельности; естественный переход от учебно-познавательной проектной деятельности к самостоятельной профессиональной проектной деятельности [5].

С позиций технологического подхода к профессиональной подготовке бакалавров проектная деятельность представляется как комплексная задача проектной технологии, решение которой может быть найдено с учетом социокультурного контекста (подготовка специалиста для конкретной отрасли), психолого-педагогических, технико-технологических и организационно-управленческих аспектов. Знание и понимание социокультурного контекста даёт возможность выстроить эффективную образовательную стратегию, спроектировать или скорректировать программы обучения. Учёт психолого-педагогических аспектов обеспечивает создание пространства для проектирования, способствующее достижению основных целей учебного процесса и личностного развития обучаемых, психологического климата, атмосферы творческой активности и работоспособности. Кроме того, формирует общность участников проектной деятельности, заинтересованных в индивидуальном саморазвитии и в достижении коллективных целей и задач. Внимание к организационно-управленческим аспектам проектной деятельности позволяет оптимально распределить функциональные обязанности, ответственность и роли участников проектирования, а также обеспечить управление, адекватное целям и задачам проекта.

Психолого-педагогические и организационно-управленческие аспекты проектной деятельности помогают выявить её принципиальные основы: «задачный» характер, обуславливающий необходимость последовательного принятия ответственных решений; наукоёмкий характер, предполагающий использование научных основ и поиск необходимой научной информации; практико-ориентированный характер, преследующий цели завершенности проектирования, реализуемости проекта; интеллектуальный характер; творческий характер.

Преимущество и инновационные возможности проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров определяют сочетающиеся между собой её базовые формы: квазипрофессиональная проектная деятельность (деловые игры, имитация ситуаций и др.) и учебно-профессиональная проектная деятельность (исследовательская и проектная деятель-

ность студентов, учебная и производственная практика, др.).

Целенаправленность проектной деятельности является базовой характеристикой, раскрывающей собственно её проектную природу. Цели в структуре проектной деятельности обычно выполняют три взаимосвязанные функции: направляют действия на получение нужного результата – проекта; интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций в ходе разработки проекта; позволяют оценивать продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами. При этом проект может выступать как активная самостоятельная творческая работа студента и как метод обучения.

В педагогике под проектом принято понимать ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [2]. Кроме того, проектом может быть назван представленный аудитории замысел, сформулированная идея действия (например, в сфере бизнеса), последовательность шагов от замысла к реализации, завершающаяся получением некоторого продукта [6]. Метод проектов, в соответствии с точкой зрения Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова, следует определить как систему обучения, в которой знания и умения обучаемые приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [2].

Использование метода проектов в профессиональной подготовке бакалавров позволяет реализовывать системно-деятельностный подход к обучению. Студенты приобретают возможность применять знания и умения, полученные при изучении различных дисциплин на разных этапах обучения, и интегрировать их в процессе работы над проектом. Посредством метода осуществляется проектное обучение через деятельность.

Метод проектов усиливает связь обучения с жизнью, стимулирует активное мышление и формирует познавательный интерес, мотивирует на приобретение знаний и умений. Кроме того, он способствует повышению уровня усвоения специальных знаний, овладению обучающимися основами профессиональной проектной деятельности. Метод ориентирован «на творческую самореализацию» развивающейся личности в процессе обучения, поскольку основной упор в обучении делается на творческое развитие личности. Творческий проект удовлетворяет природную потребность обучающихся к деятельности и творчеству, развивает способности, приучает к порядку, точности, аккуратности, способствует развитию, формирует потребность в активной творческой деятельности.

Применение метода проектов позволяет создать условия, при которых обучающийся может самостоятельно добывать знания или применять знания и умения, приобретенные ранее. При этом вместо действий по образцу осуществляются поисковые и исследовательские действия. Это обусловлено тем, что процесс проектирования включает анализ проблемы, выработку оптимального пути ее решения, практическое решение и воплощение решения.

Преимущества и широкие инновационные возможности метода проектов раскрывают его функциональные характеристики: при изучении нового материала способствует повышению интереса к обучению; при закреплении знаний позволяет воспроизвести профессиональную деятельность, материализовать основу обобщающей мыслительной деятельности студентов по изученному материалу.

Метод проектов определяет подходы к организации процесса проектирования: расчленение задачи на части, соединение частей по-новому, изучение последствий от практического внедрения нового устройства. Независимо от вида, проектирование включает в себя исследование по проблеме, составление обоснованного плана действий, творческий (аналитический, прогнозируемый) компонент. Проект может быть осуществлён под непосредственным руководством преподавателя или с выделением точек контроля. При этом отвергается навязывание чего-либо мнения и жёсткий инструктаж. В период работы студента над проектом со стороны руководителя требуются мониторинг и коррекция. Долгосрочное проектирование предполагает организацию промежуточных финишей: презентацию проектной идеи, предзащиту, защиту конечного продукта и т. п.

Проектная технология, основанная на применении метода проектов, способствует повышению интереса к изучаемым предметам, положительному эмоциональному настрою на усвоение нового материала. Это обусловлено тем, что метод ориентирован на творческую самореализацию развивающейся личности в процессе обучения, содействует процессу социализации личности, стимулирует активное мышление, формирует познавательный интерес, повышает мотивацию обучающихся и уровень усвоения знаний.

В тематике проектных заданий необходимо учитывать индивидуальные особенности познавательной деятельности обучающихся, квалификационные характеристики будущего специалиста, предпочтения в выборе вида проекта. Учет предметной специфики профессиональной деятельности позволяет формулировать проблемную ситуацию и определять тип и вид проектного задания. Характер проектных заданий варьируется в широком диапазоне, поэтому возможны следующие варианты реализации творческих проектов: постановка и решение проблемной ситуации; теоретическое исследование, самостоятельное рассмотрение студентами несложных теоретических аспектов производственных ситуаций; практическое исследование, включающее небольшие экспериментальные исследования, выполняемые индивидуально или группами; диспут или дискуссия, в ходе которых разрешаются проблем-

ные ситуации, стимулирующие углубленное рассмотрение и осмысление изучаемого вопроса и желание отстаивать свою позицию; решение творческой задачи; моделирование производственной ситуации.

Разработанная система проектов предусматривает постепенное усложнение требований, предъявляемых к решению проблем, постепенное осознание обучающимися собственных способностей в области проектирования.

Выполнение индивидуальных творческих проектов порождает потребность в совершенствовании знаний, усиливает учебную мотивацию к смежным наукам. Индивидуальные задания можно рассматривать как микропроекты, позволяющие индивидуализировать ситуацию обучения. В этом случае проектная деятельность даёт возможность обучающемуся совершать осознанный и ответственный выбор образовательной траектории, формировать способность управления собственным образованием и социальным функционированием. Выполнение проектного задания позволяет студенту акцентировать внимание на более привлекательных сферах будущей профессиональной деятельности, шире взглянуть на профессию.

Проектная технология предусматривает разработку групповых проектов. Состав группы определяется степенью сложности и объёмности проектного задания – от 2 до 10 человек. Возможно вынужденное или запланированное изменение состава группы. В групповой коммуникации приобретается опыт выполнения правил группового сотрудничества, межличностного общения, активизируется развитие коммуникативных способностей. Кроме того, нерегламентированная деятельность предоставляет возможность экспериментировать с высказыванием.

Успешное выполнение всех видов проектов свидетельствует о результативности, как проектной деятельности, так и учебного процесса. К слагаемым положительного результата проектной технологии можно отнести: высокую мотивацию и познавательную активность обучающихся, их самостоятельность; возможность ускоренного усвоения изучаемых дисциплин; профессиональные знания, умения и навыки; проектную компетенцию [7].

На основе всего вышесказанного можно утверждать, что проектная технология обладает значительными инновационными ресурсами, оптимальное использование которых позволит обеспечить реализацию технологического подхода к решению образовательных задач в профессиональной подготовке бакалавров, инновационное воздействие на традиционный процесс обучения в целях его совершенствования и повышения эффективности.

Литература

1. Богачкина Н. А., Скворцова С. Н., Имашева Е. Г. Педагогика и психология. М.: Омега-Л, 2009. 233 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 174 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 26-е изд., перераб. и доп. М.: Оникс, 2009. 736 с.
4. Павлова В. С. Профессиональная подготовка в вузе будущих специалистов по рекламе к проектной деятельности: монография. Чита: ЗИП СибУПК, 2008. 131 с.
5. Павлова В. С., Чеботарёв В. Е. Применение интенсивных педагогических технологий в обучении бакалавров по направлению подготовки «Юриспруденция» // Юридическое образование и наука. М.: Юрист, 2013. № 1. С. 19 – 23.
6. Павлова В. С. Возможности технологий развивающего обучения в профессиональной подготовке бакалавров // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 2. С. 125 – 129.

7. Павлова В. С. Педагогические и методические аспекты технологического подхода к профессиональной подготовке бакалавров // Наука в XXI веке: материалы I Международной научно-практической конференции (Краснодар, 20.03.13). Краснодар: Академия знаний, 2013. С. 9 – 18.

8. Столяренко А. М. Психология и педагогика. М.: Юнити-Дана, 2006. 527 с.

Информация об авторе:

Павлова Вера Степановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры международного права и международных связей Забайкальского государственного университета, VSPavlova2007@mail.ru.

Vera S. Pavlova – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of International Law and International Relations, Trans-Baikal State University.

Статья поступила в редколлегию 28.01.2015 г.

УДК 372.881.111.1

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Н. С. Соколова

APPLICATION OF INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING WRITING TO STUDENTS OF LINGUISTIC FACULTIES

N. S. Sokolova

Статья посвящена изучению возможностей применения межкультурного подхода в обучении студентов языкового факультета английской письменной речи. Внимание уделяется выявлению социокультурных несоответствий, их предупреждению и коррекции на предваряющем работе с текстом этапе. Причина социокультурных ошибок студентов видится в осуществляемой ими неумелой трансформации кодов. Автором предлагается набор упражнений на отработку навыков использования различных языковых структур с целью предотвращения культурно-языковых барьеров.

The paper focuses on the possibilities of applying intercultural approach to teaching writing to students of linguistic faculties. Attention is given to identifying the socio-cultural discrepancies, their prevention and correction at the pre-text stage. The reason of students' sociocultural errors is seen in their inept code transformation. The author offers a set of exercises for practicing the use of different language structures aimed at preventing cultural and language barriers.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная компетенция, письменная речь, культурно-языковой код, культурно-языковая интерференция.

Keywords: intercultural approach, intercultural competence, writing, cultural-linguistic code, cultural-linguistic interference.

В условиях современной ситуации активного международного взаимодействия, направленного на установление успешного межкультурного диалога, особенно значимой представляется проблема повышения эффективности и качества лингвистической подготовки специалистов, способных вступать в межкультурное иноязычное общение как в устной, так и письменной формах. Сложность проблемы со-изучения языка и культуры, ее многогранность и актуальность подтверждаются повышенным вниманием, которое уделяется ей в современной отечественной и зарубежной лингводидактике.

Готовность выпускников языковых факультетов к межкультурной коммуникации зависит от уровня сформированности межкультурной компетенции, т. е. способностей обучающегося осознавать, принимать и уважительно относиться к культуре другого народа. Осознание инокультурной картины мира осуществляется на основе сопоставления родной лингвокультуры с иноязычной культурой. Межкультурная компетенция представляет собой, таким образом, один из компонентов, отражающих специфику межкультурного подхода. Это «навыки, умения межкультурного поведения и речевой грамотности, являющиеся предпо-

сылкой успешности общения в инокультурной среде, возможность развития и установления межкультурного контакта, взаимоотношений с минимальным процентом потери концептуального наполнения передаваемой информации» [2, с. 12].

Речевое общение, как известно, может осуществляться в двух формах: устной и письменной. Находясь в сложном единстве, эти формы речевой коммуникации занимают по своей значимости в социально-речевой практике неоспоримо важное и приблизительно одинаковое место. Исторически устная форма речи первична, поскольку появилась гораздо раньше письма. Основная функция письменной речи и сегодня заключается в фиксации устной речи с целью сохранения ее в пространстве и времени. При этом письменная речь, в отличие от устной, разворачивается не во временном, а в статическом пространстве. Вместе с тем письменная речь – это особая форма продуктивной речевой деятельности, универсальное средство осуществления ментальной аналитико-синтетической деятельности человека. По мнению отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.), в отличие от устной речи, средства кодирования мысли, в которой протекают пре-

имущественно неосознанно, письменная речь является предметом вполне сознательного действия. Не имея никаких дополнительных внеязыковых (невербальных) средств, письменная речь обладает определенной грамматической и лексической полнотой, что позволяет сделать ее достаточно понятной для воспринимающего ее человека.

Разработке технологии обучения иноязычной письменной речи, позволяющей предупредить и скорректировать социокультурные ошибки, осложняющие взаимопонимание носителей родного языка и представителей иноязычной культуры, уделяется сегодня особое внимание. Начало обучения письму на иностранном языке в средних и старших классах российской общеобразовательной школы было положено относительно недавно в связи с появлением государственных выпускных экзаменов ОГЭ (ГИА) и ЕГЭ. Введение указанных экзаменов в некоторой степени упростило задачу преподавателям вуза в том плане, что выпускники школ, успешно сдавшие экзамен по иностранному языку, уже имеют представление о существующих требованиях к структурированию и оформлению различных видов письменных работ на изучаемом иностранном языке. Внимание уделяется как оформлению деловой корреспонденции (письма, резюме), так и обучению академическому письму, к которым относятся сочинение и эссе. Дальнейшее развитие навыков письменного речетворчества является обязательной составляющей учебного процесса в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по отношению к знаниям, умениям и навыкам, предъявляемым к выпускникам факультетов лингвистической направленности. Наряду с другими требованиями к результатам освоения основной образовательной программы, выпускник должен руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, проявлять уважение к своеобразию иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума; обладать навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов [4; 5]. Таким образом, по окончании курса обучения выпускник языкового факультета должен обладать межкультурной компетенцией, позволяющей ему выйти за рамки своей культуры, не утратив собственной культурной идентичности, выступая в качестве так называемого медиатора культур.

Обучение студентов письменной речетворческой деятельности в контексте реализации межкультурного подхода позволяет оптимизировать процесс овладения навыками и умениями иноязычной письменной речи, определить социокультурные несовпадения, разработать методику, направленную на коррекцию социокультурных ошибок и осознание социокультурных несоответствий на всех уровнях восприятия письменного произведения [6, с. 3].

В качестве средства осуществления письменного межкультурного общения может рассматриваться только продуктивная творческая (креативная) письменная речь, что меняет лингводидактический статус данного вида речевой деятельности с репродуктивного на одну из доминирующих задач обучения языку и

культуре [2, с. 3]. Примером письменного произведения продуктивного творческого характера на продвинутом этапе может служить эссе, которое обрело сегодня статус современной формы коммуникации, соответствующей всем требованиям времени – «в максимально сжатой форме максимально полно развивает и передает мысль (информацию)» [6, с. 8]. Подготовка к написанию данного письменного произведения, отработка знаний, умений и навыков, необходимых для начала речетворческого процесса, требует особого подхода, предусматривающего выявление и предупреждение проблем, которые могут возникнуть в ходе создания творческой работы.

Следует отметить, что письменные творческие работы студентов старших курсов, как правило, отличаются довольно высокой грамотностью письменной речи. Вместе с тем отмечаются ошибки, обусловленные частичным привнесением норм культуры письменной речи родного языка. Несовпадение культурно-языкового кода представляет основную сложность для студентов, изучающих иностранный язык. Привычка студентов кодировать информацию в единицах родного языка приводит к возникновению культурно-языковой интерференции. Культурно-языковой код оказывает непосредственное влияние на отбор и способ представления информации. Именно внутренняя кодировка информации объясняет, почему то или иное слово несет важную смысловую нагрузку для одних и лишено какого-либо смысла для других.

Одной из основных проблем, с которыми приходится сталкиваться, является так называемое неумение студентов «состыковывать» коды. Неудачная трансформация кодов объясняет появление социокультурных ошибок, которые, как правило, проявляются в использовании дословного перевода с родного на иностранный язык, с характерным для родного языка выбором лексических средств и грамматических конструкций. Опора на родной язык служит причиной появления межкультурных языковых барьеров. С целью устранения подобных ошибок студентам предлагается система упражнений, направленных на формирование иноязычных межкультурных умений письменной речи. Большое внимание также уделяется соблюдению норм культуры письменной речи на иностранном языке, выбору соответствующего стиля и регистра изложения, разнообразности лексики и грамматических структур.

Авторы учебного пособия *What Is Writing* [1], разработанного специально для студентов языковых вузов и специализированных факультетов, составили комплекс заданий, направленных на предотвращение лингвокультурной интерференции. Так, на предваряющем работе с текстом этапе студентам предлагаются разнообразные упражнения на отработку навыков использования различных языковых структур, слов, устойчивых выражений. К числу таких заданий относятся упражнения на выбор соответствия, подстановку, перифраз, перевод с русского языка на английский и наоборот. Тщательной проработке подлежат различия в использовании совпадающих по форме наречий (Ср.: *first(ly)* и *at first, last(ly)* и *at last*); паронимов (Ср.: *classic* и *classical, historic* и *historical, art* и *artistic, electric* и *electrical, continuous* и *continual* и т. д.), когнатов (Ср.: *sympathy* и *симпатия* и т. д.),

омонимов, преимущественно омофонов (Ср.: *air* и *heir* и т. д.). На необходимость отработки подобного рода слов и языковых структур указывается авторами практически всех работ по письменной коммуникации. Однако по факту далеко не всегда данной проблеме уделяется достаточное внимание, как со стороны студента, так и преподавателя. Между тем неуверенное и, более того, неправильное употребление подобных слов может привести к явному несоответствию смысла, заложенному в сообщении и его искаженному пониманию носителем иноязычной культуры.

Причиной культурно-языковой интерференции может послужить использование глаголов, прилагательных и существительных, требующих после себя предлогов, отличных от тех, которые следуют за ними (порой кардинально меняющих значение слова), либо вообще не предполагаются в родном языке. Наиболее яркими являются следующие примеры: *to congratulate on*, *to face / to be faced with*, *happen to*; *tired of / tired from*, *sorry for / sorry about*; *advice on / advice about*, *delay in / delay of* и т. д. В данном случае пристальное внимание необходимо уделить упражнениям сравнительно-аналитического характера, позволяющим увидеть разницу в употреблении соответствующего предлога и возможную ситуацию его применения.

Несоответствие в использовании возвратных местоимений в обоих языках (*to behave*, *to feel* и т. д.), наличие или отсутствие объекта после фразового глагола вызывают не меньшие трудности у студентов (Ср.: *to put smth. off / to put off smth.* для существительного в роли объекта и *to put smth. off*, если объектом выступает местоимение) и также могут служить причиной культурно-языковой интерференции. Неправильный выбор синонимов порой может существенно повлиять на смысл высказывания (Ср.: *ashamed* и *shameful*; *shy* и *embarrassed*; *anxious*, *nervous*, *worried*, *bad-tempered*), порождая не только лексические, но и логические ошибки в речи.

На занятиях по письменной коммуникации внимание уделяется, в том числе фразам, используемым для введения новой информации и ее логической связи с последующим блоком информации. Слова-связки и их функциональное назначение имеют большое значение в грамотном построении логически связанного текста. К наиболее частотным ошибкам культурной направленности можно отнести употребление в начале предложения лексем *also* и *because*, полностью соответствующих в представлении студентов «*кроме того*» и «*так как*» в родном языке. Между тем использование этих лексем в инициальной позиции в предложении не всегда приемлемо в английском языке. Данные значения принято в основном выражать при помощи *in addition*, *furthermore*, *moreover*, *what is more*, *besides* и *as*, *due to*, *since*, *owing to* соответствен-

но. Грамотное употребление вводных слов и выражений делает речь более стройной и экспрессивно окрашенной.

К числу других проблем, с которыми приходится сталкиваться в процессе работы, также относятся передача социокультурных стереотипов в одной культуре без учета отличий стереотипов культуры носителей иностранного языка, сопоставление неоднородных явлений разных культур в качестве иллюстрации аргумента (Ср.: *ambitious* и *амбициозный*), некорректное употребление культурно маркированной лексики (реалии и фоновые единицы; Ср.: *sour crème* и *сметана*), некорректное использование символов, принятых в культуре родного и изучаемого языков (Ср.: восприятие серого цвета в английской и русской лингвокультурах). С целью предотвращения социокультурных несоответствий и их коррекции на этапе, предшествующем продуцированию собственного текста, современные исследователи предлагают использовать в качестве опоры аутентичный текст-образец [3; 6]. Аутентичные тексты отличаются естественностью употребления лексики и грамматических форм и иллюстрируют использование языка в естественном социальном контексте в форме, принятой его носителями. Соответственно, у студента появляется возможность увидеть и сравнить не только варианты употребления какой-либо языковой конструкции, но и представить максимально сбалансированный в стилевом и культурном отношении конечный продукт. К числу основных проблем подобного рода, встречающихся в студенческих эссе, относятся порой неуместное многословие, лаконизм, монотонность, неоправданное использование различных оборотов в рамках одного предложения и т. п. Этим вопросам необходимо уделять внимание не только на этапе, предвещающем создание собственного текста. Дальнейшее обсуждение финального продукта в группе дает студентам возможность увидеть недочеты не только в чужом, но и в собственном произведении.

Таким образом, основная задача при подготовке специалистов языковых факультетов видится в их обучении восприятию и пониманию картины мира носителей другого языка, а также умению анализировать и соотносить данные иностранного языка с концептосферой родного. Студенты, изучающие иностранный язык для дальнейшего его использования в профессиональных целях, должны иметь представление о форме и способах грамотного выражения мыслей, необходимых для обеспечения полноценного межкультурного общения, в письменном виде. Несоблюдение норм культуры англоязычной письменной речи может послужить причиной возникновения культурного конфликта и привести к возникновению культурно-языковых барьеров.

Литература

1. Башкатова Ю. А., Погодаева Д. В., Сигарева Н. В., Соколова Н. С., Шведова Е. В. What Is Writing? Учебное пособие по письменной практике. Кемерово: КемГУ, 2009. 259 с.
2. Кобышева А. С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 24 с.
3. Косицкая Ф. Л., Зайцева И. Е. Обучение студентов иноязычной письменной речи для специальных профессиональных целей // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2014. Вып. 5. С. 49 – 53.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика». Утвержден 07.09.2014. № 940. 22 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 45.03.01 «Филология». Утвержден 07.09.2014. № 947. 19 с.
6. Чуйкова Э. С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков (на материале дискурсивных эссе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 16 с.

Информация об авторе:

Соколова Надежда Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, sokolova-rgf@yandex.ru.

Nadezhda S. Sokolova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

УДК 373.1.013

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА**

Г. Г. Солодова, Л. Е. Галаганова, Г. А. Епанченцева

**PERFORMING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS
IN THE PEDAGOGICAL CULTURE OF THE CHANGING SOCIETY**

G. G. Solodova, L. E. Galaganova, G. A. Epanchentseva

В статье представлен процесс подготовки студентов вуза в условиях современного социума. В статье раскрываются содержательные характеристики, овладение которыми способствует становлению профессионального самоопределения студентов на этапе их вузовской подготовки к педагогической деятельности.

The paper develops the content indicators whose acquisition stimulates the formation of students' professional self-determination at the University. The paper presents some results of reconsidering the higher school stage of training students for teaching in modern conditions.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, педагогическая культура.

Keywords: professional self-determination, pedagogic culture.

Известно, что процесс обучения обусловлен социокультурными условиями, а потому возникает необходимость проанализировать особенности современного социума для того, чтобы внести определённые коррективы в организацию воспитательно-образовательного процесса вуза. Практически для всех вузов страны характерна ситуация поиска адекватных для современного социума организационных форм и методов учебной деятельности. В данной статье мы попытались исследовать возможности использования социокультурного подхода в целях подготовки студентов к педагогической деятельности на ценностях субъектной педагогики [1 – 3].

В последние годы значимой для современного социума становится личность педагога как субъекта педагогической культуры. Такой педагог ориентирован не на предметные знания, а на развитие человека, способного самоопределяться в изменяющемся мире, вырабатывать собственную позицию, самостоятельно принимать решения. Из этого следует, что организация воспитательно-образовательного процесса в вузе должна ориентироваться на развитие в личности студента как будущего педагога субъектных характеристик. Педагог как субъект педагогической культуры в изменяющемся социуме рассматривается нами в качестве целевой установки, определяющей ориентиры в организации процесса подготовки студентов к буду-

щей педагогической деятельности. Студенту как будущему педагогу важно понять, что он становится «созидателем» нового образа профессии и нормативов профессиональной деятельности.

Анализ традиционного подхода в преподавании педагогических дисциплин показал, что значимые для становления профессионального самоопределения студентов характеристики не находят должной реализации в организационно-методических формах воспитательно-образовательного процесса вуза. Известно, что опыт педагогической деятельности, полученный в одной парадигме образования, не может решать задачи, сформулированные в другой парадигме, а потому возникает необходимость разработать и экспериментально обосновать такие формы и методы учебно-познавательной деятельности, овладение которыми поможет студенту приобретать опыт субъектной деятельности в демократически организованном процессе обучения, в основе которого лежит субъектный подход, приоритетными признаются субъект-субъектные отношения всех участников педагогического процесса.

Результаты нашего исследования показывают, что организация учебно-познавательной деятельности требует переосмысления с позиций *позиционного обучения*, при котором студент рассматривается как субъект познавательной деятельности, способный

самостоятельно формировать когнитивный образ профессии в соответствии с ценностями субъектной педагогики, что обуславливает становление профессионального самоопределения студента – будущего педагога.

Учебно-познавательная деятельность студентов, осуществляемая на занятиях по курсам педагогических дисциплин, должна отвечать требованиям подготовки современного педагога; рассматриваемая в контексте позиционного обучения, она должна быть нацелена не только на приобретение педагогических знаний, но и способствовать развитию личностных характеристик современного педагога. Это деятельность, в рамках которой реализуется самостоятельная работа студента, актуализируется его личный опыт, при этом познание педагогических процессов и явлений приобретает для него личностно-смысловой характер, а в процессе обучения реализуется эвристическая функция познания, что обуславливает реализацию *содержательных характеристик становления профессионального самоопределения студентов – познавательно-ориентационную, ценностно-ориентационную, личностно-ориентационную, практико-ориентационную и рефлексивно-оценочную.*

Наш многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин показывает, что объяснительно-иллюстративные методы традиционного подхода в преподавании педагогических дисциплин могут сформировать представление о положениях новой парадигмы образования и воспитания, помочь осмыслить сущностные характеристики в понимании педагогических явлений и процессов, сформировать когнитивный образ будущей профессии и нормативов педагогической деятельности, однако такой процесс познания не позволяет студенту проявлять личностно-смысловую направленность его учебно-познавательной деятельности, которая обуславливает процесс становления профессионального самоопределения студентов.

Разрабатывая организационно-методические формы учебно-познавательной деятельности студентов вуза, мы опирались на *принципы*, обеспечивающие становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, *культуросообразности, поликультурности, альтернативности, проблематизации, диалогичности и самоопределения.*

В рамках нашего исследования отрабатывались такие формы учебно-познавательной деятельности студентов, которые позволяют актуализировать процессы профессионального самоопределения – познания мира профессии и особенностей педагогической культуры изменяющегося социума, самопознания особенностей своей личности относительно возможностей реализации положений субъектной педагогики, идентификации личностных характеристик с образом современного педагога, рефлексивно-оценочных умений, позволяющих устанавливать социокультурную адекватность и т. д. С этой целью в нашей опытно-экспериментальной работе проверялась эффективность форм и методов учебно-познавательной деятельности студентов, приобретающих развивающий характер личности будущего педагога. В контексте нашего исследования формы и методы учебно-позна-

вательной деятельности студентов должны обеспечивать реализацию *социокультурной, концептуально-теоретической, процессуально-технологической и личностно-смысловой составляющих в содержании педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства*, освоение которого обуславливает становление профессионального самоопределения студентов. Это делает возможным интегрировать знаниево-обучающую и личностно-развивающую концепции образования, позволяющие студентам – будущим педагогам, с одной стороны, овладевать педагогической культурой как многогранным опытом человечества по воспитанию и образованию личности, формировать широту кругозора и на этом основании самоопределяться в профессии; с другой стороны, проявлять активно-избирательную, инициативно-ответственную позицию, развивать субъектные характеристики личности педагога, обуславливающие реализацию его культуротворческих функций.

Социокультурная составляющая курса педагогики предполагает отражение в учебном процессе реальной педагогической практики. Реализация такой учебно-познавательной деятельности как бы «помещает» студента «внутрь» педагогической культуры изменяющегося социума, позволяя осмыслить и прочувствовать особенности новой педагогической реальности, осознать (почувствовать) себя субъектом историко-педагогического процесса. Студент включается в контекст происходящих изменений, он находится в ситуации поиска новых смыслов и новых форм социальности.

В процессе такой учебно-познавательной деятельности в самосознании студентов должны обостряться противоречия социокультурного плана, что позволяет: создавать условия для их ориентации в социокультурном пространстве и времени, проявлять личное отношение, оценивать ситуации и т. д. Педагогические знания должны восприниматься в качестве средства для преодоления возникающих в социуме проблем и трудностей; студент должен получить представление о социокультурной детерминированности педагогической деятельности, осознать необходимость изменений в личности педагога относительно требований современного социума.

Концептуально-теоретическая составляющая предполагает не только освоение педагогических знаний, но и формирование профессионально-педагогической позиции, которая побуждает будущего педагога к преобразующей деятельности. Реализация данной составляющей в содержании педагогических дисциплин предполагает создание возможности для: осмысления и переосмысления знаний и опыта, полученных на довузовском этапе; выстраивания когнитивного образа будущей профессии; преобразования педагогической реальности путём внесения в «теоретическую модель» будущей педагогической деятельности ценностей субъектной педагогики и др.

Реализация концептуально-теоретической составляющей обеспечивает формирование таких важных характеристик педагогической позиции, как концептуальность, интегративность, вариативность и т. д., а потому в учебно-познавательную деятельность должны быть включены формы и методы, побуждающие студентов к решению конкретных задач, в которых

находят отражение проблемы в развитии личности, обусловленные изменяющимся социумом, и проблемы педагогической науки, – всё это приводит к формированию когнитивного образа будущей профессии, в котором находит отражение системное видение профессии, её социокультурная и субъектно-парадигмальная интерпретация.

Процессуально-технологическая составляющая предполагает овладение формами, методами, технологиями и стилем педагогической деятельности, основанными на ценностях субъектной педагогики. Результаты нашей экспериментальной работы показали, что в массовой педагогической практике ещё не преодолены стереотипы социоцентристского типа педагогической культуры, а познание технологий субъектной педагогики сопровождается противоречиями и трудностями. Всё это даёт нам основание считать, что вузовская подготовка к педагогической деятельности во многом определяет, какие формы и методы воспитательно-образовательного процесса выберет студент для будущей профессиональной деятельности. Поскольку для многих студентов формы и методы «активной» познавательной деятельности во многом остаются неизвестными, а в личном опыте отсутствуют впечатления, подтверждающие их значимость для субъектного развития личности, то на вузовском этапе подготовки к педагогической деятельности возникает необходимость овладения процессуально-технологической основой субъектной педагогики, что позволяет обеспечить практико-ориентированную направленность становления профессионального самоопределения студентов.

Личностно-смысловая составляющая предполагает проявление личного отношения (оценки) студентов в процессе познания каждого фрагмента учебного материала, а потому организация учебно-познавательной деятельности требует обращения к личной сфере студента (его опыту, эмоционально-чувственным переживаниям и жизненным впечатлениям). В работах по методологии педагогического познания осознаётся ограниченность возможностей усвоения учебного материала на основе его логико-понятийной интерпретации. Личностный опыт студента, включённый в процесс изучения педагогических дисциплин, придаёт учебно-познавательной деятельности неформальный характер – студент не просто узнаёт новое знание о педагогических явлениях и процессах, а происходит обогащение личного опыта, его переосмысление с точки зрения научной теории и педагогической практики, что способствует открытию личностью новых смыслов и обоснованию педагогических ценностей.

Реализация личностно-смысловой составляющей в организации учебно-познавательной деятельности студентов предполагает приоритет субъективного опыта над предметно-знаковыми компонентами учебного процесса. Однако вопросы, выносимые на обсуждение, созвучные личному опыту, всё же должны получать социокультурное толкование, так как в педагогической деятельности реализуются, прежде всего, социально-значимые задачи, соотносённые с личностными смыслами педагога. На практике получается, что при такой технологии у будущего педагога происходит формирование опыта смыслопоисковой

деятельности, что позволяет ему проявлять активно-избирательную и инициативно-ответственную позицию, определяющую его профессиональную деятельность.

Реализация личностно-смысловой составляющей в учебно-познавательной деятельности позволяет обеспечивать развитие у будущего педагога «Я-концепции», адекватной ценностям субъектной педагогики. Студент в процессе обучения меняет свой ролевой статус – «Я-студент» на «Я-педагог», и педагогические дисциплины обуславливают эти изменения. Из этого следует, что в процессе освоения педагогических знаний для студента должны создаваться ситуации, ориентирующие его на процесс саморазвития качеств, значимых для современного педагога; на осознание изменений, происходящих в его личности и определяющих становление его нового ролевого статуса; ситуации, которые позволяют актуализировать личностный опыт и переосмыслить его с точки зрения сущностных характеристик педагогической деятельности.

Реализация субъектно-ориентированной направленности познавательной деятельности предполагает создание ситуаций самоанализа и самооценивания, соотнесения особенностей своей личности с образом современного педагога, определение своей социокультурной адекватности относительно реалий современной школы. Особое значение придаётся субъект-субъектному общению всех участников воспитательно-образовательного процесса (диалогу студентов с преподавателем, коллегами в группе, «заочному» общению с педагогами-классиками).

В логике наших размышлений относительно того, какой должна быть учебно-познавательная деятельность студентов, разрабатывались формы и методы, реализация которых на практике обуславливает развивающий характер их личности в аспекте становления профессионального самоопределения. В их числе особо выделяются такие формы учебно-познавательной деятельности – *видеолекция, лекция-дискуссия, лекция-конференция, лекция-пресс-конференция, лекция «суд времени» (дидактический театр), научный семинар, семинар «двух преподавателей», педагогическое сочинение, дневник самонаблюдений и т. д.*

Методические разработки данных форм учебно-познавательной деятельности предполагают для студентов достаточно длительный период их подготовки, чтение дополнительной литературы по курсу, подготовки выступлений, отработки логических вопросов с инициативной группой студентов. Примером этому является лекция, проведённая в форме «суд времени» (А. С. Макаренко) или научно-практическая конференция «Учимся у В. А. Сухомлинского», а также лекции-дискуссии по важнейшим теоретическим проблемам педагогической науки.

Особое значение имеют для нас методики, реализация которых носит спонтанный, импровизационный характер, они не требуют специальной подготовки, чаще всего проявляются как ответная реакция студентов на ситуацию, например: вопрос студента в рамках темы семинара (лекции); изложение научной информации, которой владеет студент и которая, по его мнению, значима для решения обсуждаемой проблемы; суждения студентов, в которых отражается их

отношение и оценка относительно ситуаций развития личности и т. д.

При анализе любой проблемы в любой форме учебно-познавательной деятельности актуализируется личный опыт студента, который рассматривается нами в контексте личностно-ориентированной содержательной характеристики становления профессионального самоопределения. С этой целью нами применяются методы *актуализации личных впечатлений студентов и анализа ситуаций, знакомых им из личного опыта*. На наш взгляд, *логико-понятийный* процесс познания педагогических процессов и явлений должен сопровождаться *эмоционально-чувственным познанием*, так как категории педагогической науки должны быть «узнаваемы» студентом, только тогда можно ожидать их включение в личный опыт и реализацию в практической деятельности. Обыденные знания посредством их осмысления и рефлексии преобразовываются в элементы личной педагогической культуры студента – будущего педагога и становятся компонентами научного знания, включаются в структуру профессионально-педагогической позиции будущего учителя.

Как отмечалось ранее, педагогическое знание не подлежит полной формализации, а потому методы *рассказа, беседы, экспресс-интервью* и т. п. рассматриваются нами как необходимые для создания ситуаций, позволяющих самоопределяться относительно каждого вопроса, подлежащего изучению в курсах педагогических дисциплин. Как показывают результаты нашей работы, применение таких методов «оживляет» логико-понятийный процесс познания, делая студента соучастником учебной деятельности.

Остановимся на характеристике некоторых форм и методов учебно-познавательной деятельности, посредством которых создаются ситуации, способствующие становлению профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума.

Учитывая социокультурный контекст курсов педагогических дисциплин, студентам предлагаются *видеолекции*, в содержании которых находят отражение проблемы современного социума, используются видеозаписи телепередач, например, «Дети Индиго», «Дикие дети», «Суперняня», «Как воспитать гения» и др. Для студентов создаётся ситуация анализа и оценки представленной проблемы, поиск возможностей её решения.

Видеолекции организуются с учётом принципов *проблематизации* и *диалогизации* учебно-познавательной деятельности студентов. Как правило, на таких лекциях используются журналистские видеорепортажи, в содержании которых актуализируются проблемы социума. Предложенные студентам для просмотра материалы представляют в определённом смысле исследование трудностей и противоречий в развитии ребёнка, раскрывающих специфику социальной ситуации развития личности в условиях изменяющегося социума. Такого рода информация оказывает влияние на эмоционально-чувственный опыт студента, побуждает его к сопереживанию и анализу ситуации, высказыванию собственной оценки, нередко вызывает желание более детально разобраться в проблеме. Личный опыт, включённый в процесс

учебно-познавательной деятельности, рождает чувство причастности студента к проблемам социума и процессу развития личности, что актуализирует, прежде всего, *личностно-ориентационную* содержательную характеристику становления профессионального самоопределения студентов.

Задача преподавателя на видеолекции состоит в том, чтобы формулировать вопросы для обсуждения; актуализировать теоретические знания, позволяющие направить познавательную активность студентов на выявление сущностных характеристик познаваемых явлений; принимать решения (осуществлять выбор), учитывая данные характеристики. Таким образом, студенты приобретают знания об изменениях в педагогической культуре изменяющегося социума, учатся пониманию и оцениванию изменений в социальной ситуации развития личности, выявлению и формулированию проблем и противоречий, проявляющихся в реальном процессе развития личности. Анализируя ситуации, студенты высказывают различные точки зрения, что позволяет им постигать поликультурность педагогической культуры в изменяющемся социуме.

Ситуация поликультурности в педагогической культуре изменяющегося социума обуславливает необходимость создания на учебных занятиях ситуаций «межпарадигмального пространства» (Т. Кун), когда перед студентами обозначается ситуация переходного состояния в системе образования, например: фиксируются *изменения в целях* воспитательно-образовательного процесса, *трактовке педагогических категорий* и т. д. На этом основании разработаны несколько тем *проблемных семинарских занятий*, на которых обозначены вопросы, имеющие *дискуссионный характер*. Тем самым воссоздаётся ситуация, *отражающая поиск новых смыслов в обосновании педагогических категорий (ценностей)*, которые в настоящее время неоднозначно воспринимаются педагогической общественностью. Для студентов, впервые изучающих педагогические дисциплины, мы выделили три основных понятия: «разностороннее гармоничное развитие личности», «дисциплинированность как качество личности» и «коллектив как инструмент воспитания».

В современной педагогике (теории и практике) существует мнение о том, что использование данных категорий (ценностей) не соответствует установкам нового времени. Мы предлагаем студентам проанализировать социокультурный смысл понятий и оценить их актуальность для личности в современном социуме, поразмышлять о том, что может быть альтернативой в развитии личности, каким образом отрицание данных категорий отразится на личностных характеристиках человека. Студентам предлагается соотнести альтернативные характеристики: «специализация (профессионализация) личности», «свободная личность», «команда» и т. д. Таким образом, реализуя принцип *альтернативности* при анализе личностных характеристик современного человека, студенты приходят к выводу о необходимости использования понятий (ценностей) педагогики доперестроечного периода в практике современной школы, *но адаптируя их к новым условиям*. Итогом таких занятий становится попытка студентов выявить «сочетаемость» некоторых альтернативных характеристик.

Выполнение данных видов учебно-познавательной деятельности способствует осмыслению целе- и культуросообразности педагогических ценностей, которые определяют развитие социума, личности и системы образования; у студентов происходит оценка и переоценка своих жизненных и профессиональных ценностей, которые будут реализовываться в будущей профессиональной деятельности. Таким образом решается проблема *отношения* студентов к педагогическому опыту прошлых поколений, т. е. у студентов происходит *самоопределение в педагогической культуре прошлого с целью её использования в практике современной школы*. В процессе такой работы студент овладевает умениями целеполагания и целереализации, отражающие проблемы современного социума.

Содержание педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства предполагает создание ситуаций для становления профессионального самоопределения будущего педагога. В этой связи для *проблемных лекций и семинарских занятий* нами были разработаны *вопросы для анализа и сопоставления различных взглядов и точек зрения* в решении конкретных задач развития личности. Как показывает анализ содержания педагогических дисциплин, каждая тема занятия предполагает *многообразие авторских позиций*, например:

- анализируя *сущность процесса развития личности*, актуализируются точки зрения, в которых отражаются разные оценки роли воспитания в решении проблемы его влияния на процесс развития личности – «Развитие возможно без воспитания» и «Воспитание может всё!»;

- исследуя *соотношение процессов развития и саморазвития*, представляется два возможных взгляда – «саморазвитие характеризуется как определённый *итог* процесса развития личности» и «саморазвитие рассматривается как ведущая характеристика процесса развития, которая присуща ему *изначально*»;

- решая проблему *достижения личностью уровня самовоспитания*, предлагается проанализировать две точки зрения – «саморазвитие и самовоспитание – это идентичные процессы» и «самовоспитание проявляется как следствие саморазвития личности и является его высшим уровнем»;

- исследуя проблему *развития способностей личности*, сопоставляются две теории – теория созревания и теория научения;

- решая проблему *цели воспитания*, представляются точки зрения сторонников разностороннего развития личности и её оппонентов, студентам необходимо проанализировать каждую и определить своё отношение и т. п.

Особенность проведения таких занятий состоит в том, что студент вынужден самоопределяться в представленных точках зрения, выстраивать ответ на поставленные вопросы, анализируя и сопоставляя их, выявляя сущностные характеристики, оценивая их целе- и культуросообразность. Ситуация самоопределения проявляется в том, что уже *в начале* занятия студентам предлагается обозначить своё отношение к проблеме, а *затем* организуется диалог в группе, на *завершающей стадии* занятия студентам предлагается ещё раз высказать свою позицию. Нередко оказывается, что эти позиции меняются под влиянием получен-

ных знаний и обмена мнениями с другими студентами и преподавателем. Учебно-познавательная деятельность студентов на таких занятиях приобретает смыслопоисковый характер, полученные знания по педагогическим дисциплинам используются в качестве обоснования *личных позиций*, осуществляется *выбор точек зрения* (подходов), наиболее значимых и целесообразных для студента – будущего педагога.

Среди многообразия подходов и точек зрения, которые высказываются сегодня педагогической общественностью относительно решения конкретной проблемы, особо можно выделить *альтернативные позиции*, когда происходит их противопоставление, эти позиции воспринимаются как взаимоисключающие и (на первый взгляд) не имеющие значения для принятия конкретного решения. Это нашло отражение в разработанных нами лекциях-дискуссиях, проблематика которых обсуждается на страницах педагогической печати. Материалы педагогической публицистики и научные статьи становятся предметом изучения студентов.

В нашей опытно-экспериментальной работе особое значение придавалось *лекциям-дискуссиям* по проблемам курса педагогики, от решения которых зависело, *какую парадигму образования и воспитания выбирает будущий педагог*. Нами были разработаны методические рекомендации по следующим проблемам:

- «*Проблема ведущего фактора в развитии личности*» – студент определяется относительно роли воспитания в развитии личности, оценивает значение активности личности для процессов саморазвития и самовоспитания;

- «*Моя педагогическая позиция*» – студенты определяют для себя нормативы педагогической деятельности, обосновывают её стиль, самоопределяются в концепциях, в методах и формах воспитания и обучения;

- «*Пути демократизации современной школы*» – студенты осмысливают возможности современной школы в реализации принципа соотношения педагогического руководства и активности школьников;

- «*Какой быть школе будущего?*» – студенты представляют проекты идеальной, на их взгляд, школы, обосновывают принципы в работе такой школы, определяют содержание воспитательно-образовательного процесса, решают проблемы отметки и оценки деятельности школьников и т. д.

Лекции-дискуссии предполагают полную самостоятельность студентов в организации учебно-познавательной деятельности. Как правило, методика проведения таких лекций строится на *принципе проблематизации*, т. е. включения в учебно-познавательную деятельность проблем социума, предлагается сопоставление альтернативных точек зрения, их критическое обсуждение и оценивание результатов деятельности рабочих групп. Каждая лекция-дискуссия завершает изучение определённого блока экспериментального курса. Если на традиционных лекциях студенты получают необходимую информацию по проблемам курса, то дискуссия, включённая в систему теоретической подготовки будущего педагога, предполагает *спор, столкновение различных точек зрения, требует определённого взгляда на предмет, умения*

отстаивать свои доводы и убеждать других, доказывать ошибочность иных позиций. Студенты самоопределяются в своих позициях в процессе изучения конкретного раздела (блока) учебного курса, а на лекции-дискуссии они объединяются в группы единомышленников, на основе коллективной познавательной деятельности представляют свою позицию, задают вопросы, высказывают своё согласие и выражают несогласие с оппонентами.

Подводя итоги такой работы, мы отмечаем возрастание познавательной активности студентов в решении проблемы перехода системы образования на позиции субъектной педагогики. Студенты проявляют заинтересованность в инновационных процессах, пытаются прогнозировать последствия тех реальных явлений, которые определяют будущее школы. На лекциях-дискуссиях актуализируется когнитивно-ориентационная направленность становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума.

Студенты, как показывают результаты лекций-дискуссий, в целом положительно оценивают положения субъектной педагогики, при оценке многих инноваций пытаются соотносить сущностные характеристики педагогических процессов с личным опытом. Особенно ярко это проявляется на лекции-дискуссии по проблеме демократизации современной школы.

Методика проведения такой лекции-дискуссии была заимствована из педагогического опыта (лаборатория С. Н. Истяковой апробирована на международной конференции, 2007). Студентам предлагалось определить роль школьников и учителей в создании демократической обстановки в школе. С этой целью студенты должны были определить одну из четырёх возможных позиций:

– «*оптимист*» – педагог, который считает, что все вопросы школьной жизни (включая учебную и досуговую деятельность) должны решать только ученики, только так они могут научиться самостоятельности;

– «*сдержанный оптимист*» – педагог, который считает, что педагог должен сохранять за собой возможность давать советы, совместно обсуждать планы и результаты работы, определять виды деятельности и т. д.;

– «*пессимист, желающий стать оптимистом*» – педагог, который признаёт необходимость активности и самостоятельности школьников, но высказывает недоверие к их возможностям решать проблемы школьной жизни;

– «*пессимист*» – педагог, который не верит в возможности школьников и считает необходимым во всём руководить их действиями.

Занимая одну из позиций, студенты высказывают свои доводы. Результаты такой работы в течение трёх лет исследования показали, что в основном студенты выбирают 2-ю и 3-ю позиции, обосновывая это тем, что всё же школьник нуждается в педагогическом сопровождении. Особенность этой формы работы заключается в том, что студент имеет право переходить из одной группы в другую, если его позиция меняется. Так, можно наблюдать ситуации, когда студент несколько раз переходит из одной группы в дру-

гую. Анализ результатов дискуссии позволил объяснить некоторые причины такой непоследовательности – в одном случае, принимая решение, студент занимает позицию «ученика», а в другом случае – позицию «учителя». Фиксирование таких противоречий позволяет студенту определять свой социальный статус и формировать когнитивный образ будущей профессии, обусловленный ценностями субъектной педагогики.

В курсе педагогики мы разработали дискуссии, используя материалы по истории педагогики – лекция «суд времени» (*дидактический театр*). Как правило, для проведения таких дискуссий создаётся инициативная группа студентов, а их проведение требует специально организованной подготовки. Такого рода дискуссии направлены, с одной стороны, на познание известных теорий, разработанных в разные исторические периоды страны для решения задач того времени, с другой стороны, становится возможным их анализ относительно современной социокультурной ситуации. На таких дискуссиях студенты как будущие педагоги учатся анализировать опыт с позиции социокультурного подхода, т. е. будущие педагоги осознают, что принятие решений в организации воспитательной работы должно быть соотнесено с современностью, что их педагогическая деятельность должна быть культуросообразна.

Одна из таких теоретических дискуссий была посвящена педагогической деятельности А. С. Макаренко и ставила своей задачей – разобраться в теоретических основаниях его педагогики. По сути, студенты решали проблему: Педагогика А. С. Макаренко – авторитарна или демократична? Альтернативность формулировки проблемного вопроса предполагала ситуацию диалога и личностного (профессионального) самоопределения. На лекции вместе с инициативной группой были использованы методы дидактического театра, когда перед студентами «разыгрывается» педагогическая драма, отражающая противоречивое отношение наших современников к наследию выдающегося педагога.

Форма лекции – «суд времени» над А. С. Макаренко. Преподаватель выступает в роли консультанта: ставит проблему, предлагает материалы для выступления, вместе со студентами пишут сценарий (так можно назвать конспект лекции), т. е. формулируются вопросы, созвучные нашей эпохе, которые необходимо проанализировать для того, чтобы принять решение (например, о коллективе, дисциплине, авторитете педагога, о его «командирской» педагогике, о воензации воспитательного процесса и т. д.). Преподаватель определяет социальные позиции ведущих участников «судебного» процесса. Задача «обвинителя» состоит в том, чтобы обозначить авторитарные позиции А. С. Макаренко, которые, по его мнению, не могут быть использованы в воспитательной практике современной школы. «Адвокат» пытается представить его педагогику в традициях гуманистического воспитания. Задача «судей» – рассмотреть эти вопросы всесторонне. «Свидетели», выступающие по каждому из обозначенных вопросов, представляют взгляды А. С. Макаренко и его практический опыт. Роль самого «Антон Семёновича» состоит в разъяснении позиций классика педагогики относительно всех вопросов его педагогической деятельности. По «сюжету» тако-

го занятия «судьи» выносят «приговор». Все присутствующие на лекции студенты занимают позицию «присяжных», у которых может быть своё особое мнение относительно значения педагогического наследия А. С. Макаренко для современной практики.

Таким образом, студенты имеют возможность дать объективную оценку его деятельности и использовать тот опыт, который адекватен социокультурной ситуации современной школы. Результаты, полученные в ходе проведения таких учебных занятий, подтверждают, что профессиональное самоопределение студентов в педагогической культуре изменяющегося социума рассматривается нами как необходимое условие осмысления педагогической реальности.

Как показала практика, проведение таких занятий, во-первых, ставит студентов в активную познавательную позицию, во-вторых, стимулирует их интерес к изучению теории педагогики. И самое главное – будущие педагоги выступают субъектами историко-педагогического процесса, на этот момент обращает внимание преподаватель, выступая с итогами занятия. Внимание студентов обращается на ту ответственность, которая возлагается на личность педагога, так как его взгляды и личные позиции в конечном итоге определяют педагогическую реальность современного социума.

Другая дискуссия была посвящена педагогической деятельности В. А. Сухомлинского. Следует отметить, что осознав себя в роли субъекта историко-педагогического процесса, студенты самостоятельно предложили и разработали методику проведения данного занятия. На лекции была представлена ситуация *научной конференции школьных учителей*, которые решают проблемы современной школы и обращаются к наследию выдающегося педагога для того, чтобы найти ответы на поставленные вопросы гражданского, нравственного, эстетического воспитания.

Студентов прежде всего интересовал вопрос: *как сделать современную школу «школой радости»*, как это представлено в книгах В. А. Сухомлинского. Анализируя проблемы современной школы, иллюстрируя их реальными ситуациями, которые они наблюдали на педагогической практике, студенты представляли размышления В. А. Сухомлинского, его практические разработки и советы. В диалоге участвовали «эксперты», задача которых – представить идеи выдающегося педагога-гуманиста XX века как несоответствующие нашему времени. Дискуссия, в которой принимали участие студенты всего курса, определила значимость педагогического наследия В. А. Сухомлинского для решения проблем современной школы.

Подводя итоги такого рода лекций-дискуссий, следует отметить, что студенты учатся оценивать педагогические явления и процессы, выявляя их социокультурную значимость, а также их целесообразность для современной практики. Самоопределяясь в проблеме, студенты познают различные точки зрения и подходы в объяснении педагогической реальности, осмысливают поликультурность современной системы образования, учатся оценивать традиционные формы и методы обучения и воспитания с точки зрения их соответствия образу будущего. Смыслопоисковая направленность дискуссий позволяет студентам реализовать позицию субъекта историко-педагогического

процесса, они учатся преобразовывать известный опыт в новых социокультурных условиях, осуществляют культурную преемственность педагогических традиций, позволяющих решать проблемы современной школы.

Особое значение в опытно-экспериментальной работе имели *интегративные занятия*, на которых устанавливалась связь педагогических дисциплин с курсами методики преподавания спецдисциплин и общеобразовательными гуманитарными дисциплинами – историей, социологией, культурологией, психологией и др. Учебно-познавательная деятельность студентов, организованная с учётом *принципа интегративности* знаний, как показали результаты исследования, способствует формированию когнитивного образа будущей профессии в аспекте его ведущих характеристик – концептуальности, интегративности, вариативности и т. д. Рассмотрим решение данной проблемы на примере интеграции *педагогических дисциплин с гуманитарными науками*.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы проверяли эффективность таких учебных занятий, на которых студенты *самостоятельно обращались к поиску необходимой информации, которая представлялась для дискуссионных размышлений*. В нашей работе с инициативной группой студентов мы организовывали *лекции в форме научной конференции* по обозначенной проблеме. Проиллюстрируем возможности данной формы учебно-познавательной деятельности студентов на примере темы: *«Гендерные характеристики современных мужчин и женщин»*, которые обуславливают специфику в организации воспитательно-образовательного процесса и в условиях школы, и в условиях семьи. Студенты самостоятельно готовят выступления по вопросам, обозначенным преподавателем, читают исследования культурологов, социологов и психологов. Ситуация дискуссии предполагает смыслопоисковую активность студентов, обуславливает формирование ценностно-смысловой основы профессионально-педагогической деятельности. По итогам сообщений в студенческой аудитории проводится обсуждение, решается проблема – *каким образом социокультурные условия изменили личностные характеристики современных мужчин и женщин и каким образом это отражается на социальных формах поведения – профессиональных, семейных, детско-родительских отношениях?* Решение данных вопросов позволяет объяснить проблемы, возникающие, например, в семейном воспитании, профессиональном поведении учителя и т. д. Студентам предлагалось *оценить особенности своей личности* (мужчина – женщина) *и соотнести их с требованиями*, которые предъявляет профессия педагога в современных условиях.

На наших занятиях мы фиксировали ситуации, которые позволяют наблюдать становление *рефлексивно-оценочной* содержательной характеристики профессионального самоопределения – студенты осуществляют анализ и самоанализ особенностей своей личности относительно реализации характеристик, значимых для современного социума. Учебно-познавательная деятельность студентов позволяет будущему педагогу научиться оценивать нормы, ценности и формы жизнедеятельности личности, значимые для

гармоничного развития личности, оценивать их соответствие критериям гуманистического и демократического развития личности и общества.

Становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, как было отмечено ранее, требует не только познания педагогической реальности, но и познания самого себя относительно ценностей субъектной педагогики. Таким образом, познание «должного» в профессиональной деятельности актуализирует познание «возможного» в плане реализации субъективного образа профессии и нормативов деятельности, а потому в нашей опытно-экспериментальной работе создавались ситуации, обуславливающие становление *рефлексивно-оценочной* направленности профессионального самоопределения студента.

Учебно-познавательная деятельность предполагает организацию *ситуаций самоанализа* особенностей своей личности относительно возможностей реализации положений субъектной педагогики. В каждый раздел экспериментального курса педагогики включались задания, позволяющие студенту – будущему педагогу – решать проблемы своей социокультурной адекватности, переосмысливать и корректировать довузовский опыт и знания. С этой целью на лекционных и семинарских занятиях использовался метод *экспресс-анкетирования*, который позволял студентам оценивать изменения в понимании и оценивании педагогических явлений. Студенты вели *дневники самоизменений*, в которых фиксировали понимание определённых категорий педагогики: в начале курса (на вводной лекции), после изучения определённых тем и в заключение курса (на экзамене). Студенты фиксировали своё понимание, например, таких категорий: «развитие», «воспитание», «обучение», «дис-

циплина», «свобода» и т. д. Дневники наблюдений позволяли студентам отслеживать изменения в познании сущностных характеристик педагогических явлений и процессов.

Изучение вопросов цели воспитания, а также стиля педагогической деятельности, образа современного педагога и др. каждый раз предполагал ситуации *самоанализа, соотнесения* важных для успешной деятельности качеств с личностными характеристиками студента. Выполнение таких форм учебно-познавательной деятельности позволяло студентам выявлять особенности своей личности, представлять себя в образе педагога и на этом основании решать проблему профессионального самовоспитания.

Подводя *итоги* опытно-экспериментальной работы относительно использования в учебно-познавательной деятельности разработанных нами форм и методов, можно отметить их эффективность. Результаты работы показывают, что в процессе изучения педагогических дисциплин становится возможным активизировать обоснованные ранее содержательные характеристики становления профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов. Студент не только познаёт ценности субъектной педагогики, но и получает возможность формировать когнитивный образ будущей профессии, который рассматривается нами как проявление личностно-смысловой ориентации будущего педагога в условиях педагогической культуры изменяющегося социума. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что изучение педагогических дисциплин может быть использовано в качестве ресурсного обеспечения становления профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума.

Литература

1. Анохин А. М. Педагогика в системе культуры. Стерлитамак, 2001.
2. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя. Астрахань, 2000.
3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного образования. М., 2003.

Информация об авторах:

Солодова Галина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ЦПО КемГУ, solodova54@mail.ru.

Galina G. Solodova – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor at the Inter-University Department of General and High School Pedagogy, Kemerovo State University.

Галаганова Людмила Егоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФИиМО КемГУ, kasatkina@kemsu.ru.

Ludmila E. Galaganova – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at Department of Foreign Languages, Faculty of History and International Relations, Kemerovo State University, Kemerovo.

Епанченцева Галина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Оренбургского государственного университета, Оренбург, galinamar@mail.ru.

Galina A. Epanchentseva – Doctor of Psychology, Professor at the Department of Psychology, Orenburg State University.

Статья поступила в редколлегию 19.02.2015 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81'42

ВИТАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ В СТРУКТУРАХ РУССКОГО КОНЦЕПТА «ДУША» И КАЗАХСКОГО КОНЦЕПТА «ЖАН»

А. С. Айдарбекова

VITAL SIGNS IN THE STRUCTURES OF THE RUSSIAN CONCEPT "ДУША" AND THE KAZAKH CONCEPT "ЖАН"

A. S. Aydarbekova

В статье рассматриваются витальные признаки концептов *душа* и *жан*. В структурах исследуемых концептов выявлены как сходные, так и содержательные отличия признаков, приведены примеры их реализации на материале Национального корпуса русского языка и произведений казахских авторов.

The paper discusses the vital signs of the Russian and the Kazakh concepts *душа* and *жан*. Both similarities and substantial differences revealed in the structures of the studied concepts, examples of their implementation are presented from the materials of the Russian National Corpus and the works of Kazakh authors.

Ключевые слова: концепт, метафора, языковое сознание, витальный признак, концептуальная структура.

Keywords: concept, metaphor, linguistic consciousness, vital sign, conceptual structure.

Данная статья является частью исследования средств вербализации концептов внутреннего мира человека – концептов *душа* в русском языке и *жан* в казахском. В статье уделяется внимание только определенной части структур этих концептов, а именно их витальным признакам.

Концептуализация мира происходит через язык. Представления о мире, существующие в сознании, можно проследить через образные признаки, закрепленные в языке [12; 13]. «Признак – всегда образ, история каждого древнего слова и есть сгущение образов – исходных представлений – в законченное понятие о предмете» [7, с. 11]. Структура концепта включает наиболее существенные, релевантные для национального сознания признаки. Они выражают этноспецифичность тех знаний, которые были накоплены носителями языка о конкретном фрагменте окружающей действительности [10, с. 63].

В данной статье под *концептом* понимается «национальный ментальный образ, некая идея, которая имеет сложную структуру представления, реализуемую различными языковыми средствами. В концепте заключаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры» [9, с. 9]. Изучение языковых репрезентаций концептов внутреннего мира показывает, насколько велика в процессе создания этой области языковой картины мира роль «культурно-исторического багажа народа», то есть мифологии, фольклора, поэзии, художественной литературы [1, с. 398 – 399].

Целью исследования выступает сопоставительный анализ фрагментов концептуальных структур, позволяющий выявить общие и специфические соответствия признаков «живого существа» русского и казахского концептов *душа* и *жан*. В русском языке категория одушевленности прямо связывается с наличием души.

В структуры концептов *душа* и *жан* входят признаки, которые обозначают жизнь вообще. «Славяне признавали в душе человеческой проявление той же творческой силы, без которой невозможна на земле никакая жизнь: это сила света и теплоты, действующая в пламени весенних гроз и в живительных лучах солнца. Душа – собственно частица, искра этого небесного огня, которая и сообщает очам блеск, крови – жар и всему телу – внутреннюю теплоту» [2, с. 190]. Для наивной картины внутреннего мира человека характерно объяснение жизненных явлений действием и присутствием особого нематериального начала – жизненной силы, энтелехии. Обязательным и важным физическим признаком «внутреннего человека» можно назвать «витальность» (от лат. *vitalis* "жизненный"). Витальные признаки свойственны любому живому существу [9, с. 68].

Выражаясь абстрактными именами языка, концепты внутреннего мира актуализируются метафорически. Термин «метафора» в работе понимается как некое отождествление объектов внутреннего мира, явлений идеального порядка, с явлениями, реально существующими в объективном (физическом) мире. Такое понимание метафоры определяет ее как «устойчивые соответствия между областью источника и областью цели, фиксированные в языковой и культурной традиции данного общества» [3, с. 13] и возводит в ранг когнитивной. Как заметил В. фон Гумбольдт, «одно и то же понятие, например, понятие *души*, осмысливается с разных сторон, и на путях исторического исследования знакомимся как бы со всем диапазоном возможных для человека способов представления. Отдельные языки, даже отдельные писатели могут расширять этот диапазон» [5, с. 181].

Общим признаком исследуемых концептов в русском и казахском языках является «жизнь/живое существо». Метафора '*душа* – живое существо' подтверждается возможностью семантической согласо-

ванности номинанта концепта – слова *душа* со словами, выражающими значение «живой» (*живая душа, ожившая душа*). В казахском: *тірі жан, тірілген жан*. Ср.: Чему Шухову никак не внять, это пишет жена, с войны с самой ни одна *живая душа* в колхоз не добавилась: парни и девки все, кто как ухитрится, но уходят повально или в город на завод, или на торфоразработки. А. Солженицын. Один день Ивана Денисовича. Здесь речь не идет о том, что я пел каким-то образом, который мог возродить жизнь в нем, – просто вся его *душа ожила* от этих слов и моего несовершенного пения. А. Блум. Я хочу поделиться с вами всем, что накопилось... В казахском языке: *Ай, тірі жан, осал болма, құнықпа! Тірі жансың өлім барын ұмытпа!* Ж. Баласагун. Құтты білік [*Живая душа*, не будь слабым, не питай плохих страстей! Ты *живая душа*, но помни о смерти! Ж. Баласагун. Счастливое познание].

Процесс познания характеризуется способностью человека описывать объективную и виртуальную реальность как «человеченную», соразмерную самому себе» [9, с. 89]. С другой стороны, внутренний мир мифологизируется. Душу дарит творец, Бог: *И только не говори мне об известных догматах: «душу дает творец»*. Т. Соломатина. Отойти в сторону и посмотреть.

‘Рождение’ и ‘смерть’ считаются закономерными и неизбежными стадиями существования любого живого организма: *родилась душа, умирала душа*. Эти признаки отмечены в структуре концепта *душа*: *Посланник божий, светлый, улыбающийся, подойдет к страдальцу, протянет руку – и тело мертво, а душа родилась в царство духа и свободы*. Е. А. Соловьев-Андреевич. Александр Герцен; *Его жизнь и литературная деятельность*. Если бы *душа умирала* с телом, она не вернулась бы в голову. А. Беляев. Голова профессора Доуэля.

Жизнь – это временный дар, потому что по смерти душу возвращают обратно [9, с. 47]. Душу отдают богу: *...Потому что профессор родился, когда старый Ивановский отдал богу душу; профессор родился, когда его мать, то есть моя теща, уже три года была вдовой*. А. Рыбаков. Тяжелый песок.

В казахском языке признаки ‘жизнь’ и ‘смерть’ также актуальны: *Дүнидегі асыл жары перзенттеріне жалғанның жарығын асыл адамы Рәзия жеңгей науқасқа шалдығып сол уақыттары жанын Аллаға тапсырды*. Е. Қуандыков. Білікті басшы бастамалары. [Благороднейшая женщина, подарившая детям своим свет жизни, в то время заболела и вскоре *отдала богу душу*]. Е. Куандыков. Начинания первого руководителя].

Жизнь многоэтапна: в ней традиционно выделяют фазы ‘младенчества’, ‘детства’, ‘молодости’, ‘старости’: *младенческая душа, молодая душа, детская душа, старая душа*: *Вот бедная колыбель его, наша общая с ним, вот его начальные дни, когда так же смутно, как и у меня некогда, томилась его младенческая душа, «желанием чудным полна», и первые стихи, столь же, как и мои, беспомощные*. И. А. Бунин. Жизнь Арсеньева. Юность.

Общее представление о возрасте складывается из наблюдений за жизнью во времени. Для сравниваемых концептов характерны признаки возраста: *Любови слишком сильно просила душа молодая, Горячая*

кровь слишком быстро катилась в жилах, А ты – ты была хороша, как валькирия рая... В. В. Вересаев. Воспоминания; *У него была обаятельная детская душа, вкусная улыбка и неторопливая, мягкая речь*. В. Давыдов. Театр моей мечты; *Намолчалась в одиночестве Нюра, а сегодня набухла ее старая душа, переполнилась всем передуманным, и хлынула горечь через край: хоть бы высказать все, хоть бы не забылось, что в затайках, припомнить сразу да выплеснуть, тогда легче будет жить – доживать*. В. Личутин. Вдова Нюра.

Следует отметить, что в русском языке, кроме вышеназванных, актуальны такие возрастные фазы, как отрочество, юность, старость, древность: *юношеская душа, отроческая душа, старческая душа, древняя душа, душа подростка*.

В казахском языке: *младенец – сәби*. Как и в русском языке, выражение *младенческая душа* выступает в значении *невинная, чистая душа*: *Менің досым тұңғыш перзент сүйіпті. Мол бақыттан мол сыбаға тиіпті. Ойнатып тұр нәрестесін көтеріп. Сәби жаны қалай ма екен биікті?! М. Маңғытаев. Перзент*. [Мой друг стал отцом первенца и переполнен счастьем, Обняв его, играет с ним... Будет ли *младенец* мечтать о достижении высот в своей жизни? М. Мангытаев. Ребенок]. В казахском языке актуализируются также такие признаки *жан*, как ‘молодость’ (*жас*), ‘детство’ (*бала*), ‘старость’ (*кәрі*): *Әнім сен едің кеште салатын, Содан жас жаным ляззат алатын*. Ш. Калдаяков. Әнім сен едің. [Ты была песней, которую я слagal и пел по вечерам, и *душа молодая* получала от этого наслаждение... Ш. Калдаяков. Ты была моей песней]; *...Жайдары, жайраң қаққан, жан-ны бала, Ән-күйді, ойын-сауық еткен ермек* [Он весельчак, с *детской* игривой *душою*, любитель игр и забав. И. Жансугуров. Исполнитель кюя].

Иногда при обращении к младшему по возрасту, к детям употребляется слово *бала – дитя, ребенок: Жан-ным* балам, мен соларды көрем бүгін тағы да. *Өлең деген ағылады, менен бүгін тағы да*. Қ. Шаңғытбаев. Махаббат пен гадауат. [*Душа моя, дитя* мое, я сегодня снова увижу их, песни будут течь рекой, и мои песни тоже... К. Шаңғытбаев. Любовь и влюбленность]; *Қар кетіп, қу жасарып, аш тойынып, Кәрі жан жігер бітіп аңғырғандай...* И. Жансугуров. Күйші. [Сошел снег, зазеленела степь, отошавший за зиму скот начал набирать в весе, *старик* воспряли духом... И. Жансугуров. Исполнитель кюя]. Кроме вышеназванных в казахском языке репрезентируются более точные признаки возраста концепта *жан*. Так, только что родившегося ребенка называют *нәресте (жаны нәресте)*. Ребенок от одного года до семи лет именуется *сәби (сәби жаны)*, девочка между годом и двумя годами – *бөпе*. Мальчик этого же возраста – *бөбек*, а в возрасте от двух до трех лет – *бүлдіршін*. От трех до пяти лет мальчика называют *балдырған*, от восьми до двенадцати лет – *ойын баласы* и т. д.

«Витальность» души актуализируется в языке характеристиками тела: признаками ‘здоровье’, ‘болезнь’, ‘крепость’, ‘сила’, ‘слабость’, которые выражаются разнообразными языковыми средствами (*здоровая душа, здоровье души* и т. д.): *Самобытная санкция сводится к убеждению, что нравственность есть здоровье души и сама по себе служит наградой*

нравственному человеку. Ф. Ф. Зелинский. История античной культуры; *Близ солнечного сплетенья тошнотно разбирает, и определить нельзя, что это: болезнь души или предчувствие нового горя.* А. И. Солженицын. Бодался теленок с дубом; *Приходит ночь, и постепенно оживает сила души*, – ей нет пока имени. К. Г. Паустовский. Золотая роза.

В казахском языке отмечены соответствия: *Тән саулығы, тазалығы, сұлулығы адамның сыртқы келбетінен көрініс беретін жағымды қасиеттер ғана емес, сонымен қатар адамның ішкі жан дүниесін сипаттайтын белгі, адам жанының саулығы мен тазалығына негіз болатын алғышарт ретінде танылады.* Абай Құнанбаевтің. Қара создері. [Здоровье, чистота и красота тела являются отражением не только положительных качеств внешнего вида человека, но и предпосылкой для основы здоровья и **чистоты его души** – зеркала его внутреннего мира. А. Құнанбаев. Слова назидания].

Признак ‘болезнь’ в казахском языке вербализуется глаголом *аурады*: *Жаным менің аурады, ауырады қан қақсап. Жүрегімді, ей, ерке қыз, жүгемденек болып па ең.* А. Шаяхмет. Жалғыздық. [*Душа* моя **болит** и ноет... Избалованная девчонка, обуздала ты мое сердце. А. Шаяхмет. Одиночество].

Признак ‘сила’ вербализуется в казахском языке прилагательными *қуатты, мықты*: *Әлемді жаратқан қуатты не жан деңіз, не мән деңіз.* Шәкәрім. Жаралыс басы – козғалыс. [Вселенная произведена либо **сильной душой**, либо мощной сущностью. Начало бытия – движение. Шакарим]; *Сары ата. Темір мен сүйменнен де мықты жан.* [Сары ата. **Сильная душа**. Крепче железа и лома. Н. Хайруллина. Сары ата].

В русском и в казахском языках признаки ‘здоровье’, ‘болезнь’, ‘крепость’, ‘сила’, ‘слабость’ души объективируются как с помощью прилагательных, так и существительных: *сила души, сильная душа, жаны әлсіз, жан әлсіздігі* и т. д. Ср.: *Ему просто хотелось меня видеть и, сверх того, хотелось, такова слабость души* человеческой, *даже под толстым аксельбантом, похвастать передо мной своими улучшениями по университету.* А. И. Герцен. Былое и думы.

В казахском языке «әлсіздік» – бессилие, вялость, слабость [4, с. 76]: *Өйткені, нашақорларды құрдымға катер ететін нәрсе – олардың ішкі жан дүниесінің әлсіздігі.* Т. Өмірбаева. Нашакорлық ғасыр дерті. [Потому что к губительной опасности наркоманов приводит **слабость** их души. Т. Омирбаева. Наркомания – болезнь века].

В структурах исследуемых концептов выделены такие витальные признаки, как ‘усталость’, ‘лихорадка’: *Может быть, не в этих словах было подумано, но именно эта мысль вспыхнула в мозгу, именно в тот печальный вечер я впервые ощутил усталость души, едкую плесень в сердце.* М. Горький. Мои университеты. *Надо оставаться спокойной, даже веселой, разговаривать, отвечать на вопросы, которых лихорадка души не дает ни расслышать, ни понять.* Е. П. Ростопчина. Счастливая женщина.

В казахском языке: *Көп балалы, мехнаты мол шаршаулы жан екен. Қамшыдай қатқан қараторы жүдеу әйел адамға мұңлы көзбен қарайды...* М. Бай-

ғұт. Айымбала. [Многодетная, работающая и **уставшая душа**... Повидавшая многое на своем веку, со смуглым лицом и дубленой кожей, похожей на рукоять кнута, измученная женщина взглянула печальными глазами... М. Байғұт Айымбала]; *Жезтырнақты үрейден іңірдегі, Жез киіктей жан дүнием дірілдеді.* А. Қани. Интернатты еске алу. [Быстробегущим сайгаком, сильнейшей сумеречной тревогой охватила меня **лихорадка души**... А. Қани. Воспоминание об интернате]. Жезтырнақ – мифический образ, старуха с распущенными волосами, длинными ногтями, которая может зашкочить свою жертву до смерти. В данном примере так описывается внутреннее состояние героя.

Таким образом, «выбирая уже готовое наименование, пригодное для метафорического взаимодействия с основной сущностью, мы тем самым идем от значения этого наименования к его обозначаемому (в актах номинации – к экстенсionalу): ведь путь к отображаемому миру идет через знание значений, на него указывающих» [11, с. 43].

Концепты *душа* и *жан* включают в свои структуры признаки «локализации». Локусы души описываются разными языковыми средствами. В ситуациях сильного негативного эмоционального переживания *душа уходит в пятки, прыгает в темя* [9, с. 81]. Реальные локусы человеческого тела выступают местом расположения души. Душа человека, его жизнь, по народным представлениям, находятся в животе. В словаре В. И. Даля *живот* обозначает «жизнь человека и животного; что есть в твари живое, оживляющее плоть, образующее земную жизнь» [6, с. 539 – 540]. Ср.: *Страшно оборвалось в животе, в пояснице, и Николка сел на землю, в ту же секунду его колот прыгнул в руке и оглушительно выстрелил.* М. Булгаков. Белая гвардия.

Душа также располагается в межключичной впадине, в горле, в ямке под горлом: *Чрез златое он ожерелие Ронит душу вон из бела тела.* В. Грамматин. Ты не плачь, не плачь, красна девица!

Душа может обитать в крови (*излить душу*): *В человеке кровь – море. Душа – кровь.* Большая рубиновая капля, с полведа – это душа. А. Иличевский. Перс.

Душа «смотрит» глазами человека (глаза – зеркало души): *Живет, едва дыша, Ест еле-еле: Дрожит ее душа В глазах, не в теле: – Энклитика.* Г. Н. Оболдуев. Читатель дорогой.

Душа располагается в груди, там, где находятся легкие: *Рассеяны эти атомы по всему телу, но так, что в самом теле сосредоточена неразумная душа, в груди – более разумная, а самая умная – в голове, в мозгу.* В. Лебедев. За нашу и вашу свободу.

В казахском языке местом локализации *жан* выступают грудь и сердце: *Мағруфим хат жазар еді, Кеудеде жаны болса, Жүрегінде жан болса, Мағруфим хат жазар еді, жер жүзінде бар болса.* Ф. Ахмадулина. Жоктау. [Мағруфим написал бы письмо, если бы душа была в груди, душа была в сердце; Мағруфим написал бы письмо, если был бы жив на этой земле... Г. Ахмадулина. Оплакивание умершего].

Жан (душа) может находиться также в любом больном органе: *жанды жер* (букв. место, имеющее душу) – то, что волнует, беспокоит и т. п.; что является причиной страданий, волнений, забот, больное ме-

сто. *Жаның аурған жерде* / Душа там, где болит (пословица). *Жан (душа)* может перемещаться в разные участки тела в зависимости от ситуации. Например, в глотку: *жан алқымға алу (келу, жету, таяну, тірелу)*, букв.: душе подходить, приближаться, подступать к горлу [8, с. 74]. *Жан (душа)* может предстать перед глазами: *жаны көзіне көріну* (аналогично: свет в рожок покажется) [8, с. 76]. Кто-нибудь извне может показать душу (человека): *жанын көзіне көрсету*, т. е. сделать очень больно, наводить страх на человека [8, с. 78]. Способность *жан (души)* перемещаться отражена во фразеосочетаниях *жаны мұрнының ұшына көріну*, *жаны тырнағының ұшына келді* (висеть, держаться на волоске, чуть живой). Буквальное значение: подойти к кончику носа или к кончикам пальцев [8, с. 77].

Носители языка используют «заданные» языком признаки для описания «внутреннего человека» посредством когнитивных моделей и языковых схем, свойственных для описания «внешнего человека», т. к. подобие телесного (внешнего) и внутреннего как изначальный акт номинации и метафоризации устанавливается не только сигнификативной, но и денотативной сферой обозначаемого [7, с. 85]. Роль метафоры в репрезентации концептов *душа* и *жан*, составляющих основу русской и казахской национальных картин мира, очень велика.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Изд-е 2-е, испр. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Афанасьев А. Н. Мифы, поверья и суеверья славян: в 3 т. М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2002. Т. III. 768 с.
3. Баранов А. Н. Когнитивная теория метафоры: почти двадцать лет спустя // Дж. Лакофф, М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004. 256 с.
4. Бектаев Қ. Сөздік:Үлкен қазақша – орысша, орысша – қазақша сөздік. Алматы: Алтын қазына, 2001. 704 б.
5. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. Т. 1: А – З. 397 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1998. 699 с.
7. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2000. 326 с.
8. Колесов В. В., Пименова М. В. Концептология: учебное пособие. Кемерово, 2012. 248 с. (Серия: Концептуальные исследования). Вып. 16.
9. Қазақша – орысша фразеологиялық сөздік; Казахско-русский фразеологический словарь. Х. К. Қожахметова, Р. Е. Жайсакова, Ш. О. Қожахметова. Алма-Ата: Мектеп, 1988. 224 с.
10. Пименова М. В. *Душа* и *дух*: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004. 386 с. (Серия: Концептуальные исследования). Вып. 3.
11. Пименова М. В. Концепт *сердце*: образ, понятие, символ. Кемерово, 2007. 500 с. (Серия: Концептуальные исследования). Вып. 9.
12. Пименова М. В. Типы концептов и этапы концептуального исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. Вып. № 2(54). Т. 2. С. 127 – 131.
13. Пименова М. В. Ментальность в зеркале фольклорной картины мира // Современная лингвистика и исследования ментальности в XXI веке: коллективная монография: к 80-летию юбилею профессора В. В. Колесова; отв. соред. М. В. Пименова, В. И. Теркулов. Киев: Издательский Дом Д. Бураго, 2014. 376 с. С. 70 – 105. (Серия: Концептуальный и лингвальный миры). Вып. 5.

Информация об авторе:

Айдарбекова Алия Сарыбаевна – преподаватель кафедры русского языка Южно-Казахстанской государственной фармацевтической академии, Казахстан, г. Шымкент, aid.aleka@mail.ru.

Aliya S. Aidarbekova – Lecturer at the Department of the Russian Language, South Kazakhstan State Pharmaceutical Academy, Shymkent (Kazakhstan).

Таким образом, исследование способов вербализации признаков концептов *душа* и *жан* позволяет сделать следующие выводы.

По своему значению для культуры и самосознания этноса *душа* и *жан* являются базовыми для описания внутреннего мира человека.

Витальные признаки концептов *душа* и *жан* в целом сходны.

– В русской языковой картине мира *душа* локализована в крови, груди, глазах, легких, горле, животе, пятках.

– В казахской языковой картине мира локусом *жан* выступают сердце, грудь, любой орган человека, в котором сосредоточена боль.

– Общими признаками концептов *душа* и *жан* выступают ‘жизнь’, ‘рождение’, ‘смерть’, ‘младенчество’, ‘старость’, ‘здоровье’, ‘болезнь’, ‘крепость’, ‘сила’, ‘слабость’, ‘усталость’, ‘лихорадка’.

– Отличительными признаками русского концепта *душа* являются ‘отрочество’, ‘юность’, ‘древность’, казахского концепта *жан* – ‘саби’, ‘бөпе/бөбек’, ‘бүлдірішін’, ‘балдырған’, ‘ойын баласы’.

Как русский, так и казахский язык насыщен национальными метафорами, которыми описывается внутренний мир человека. Эти метафоры передают специфику восприятия того, что относится к невидимой эмоциональной, ментальной и духовной сферам существования.

Статья поступила в редколлегию 26.03.2015 г.

ГЕНЕРАЦИОННЫЙ И КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ПРИЗНАКИ КАТЕГОРИИ UNDERSTANDING

Д. А. Арипова

GENERATION AND QUALIFICATION FEATURES OF THE CATEGORY UNDERSTANDING

D. A. Aripova

Цель данной статьи – рассмотреть возрастной и профессиональный признаки концепта UNDERSTANDING, лежащего в основе формирования одноимённой категории. Результаты исследования выявляют зависимость мыслительной активности людей от возрастных и профессиональных характеристик, наличия опыта и знаний.

The paper aims to specify the age-related and professional characteristics of the concept UNDERSTANDING which is the central to the category *Understanding*. The results of the research reveal the relation between the intellectual activity of people and their age specific qualities, professional characteristics, available background and knowledge.

Ключевые слова: категория, концепт, понимание, концептуальный признак, внутренний мир человека.

Keywords: concept, category, understanding, conceptual characteristics, inner world of a person.

Понимание как определённый феномен научного и обыденного человеческого познания, а также комплексное явление, определяющее межличностные отношения и взаимодействие индивидуумов в социуме, занимает также значительное место в семантическом пространстве современного английского языка.

Категория Understanding является важной семиотической составляющей сферы внутреннего мира человека, базовой характеристикой его мыслительной активности и познавательной деятельности. Она «распредмечивается», подобно другим культурологически значимым универсальным смыслам, семиотической системой языковых знаков [2].

Как было выявлено ранее [1], в основе формирования исследуемой категории находится базовый концепт UNDERSTANDING, который номинируется языковыми средствами understanding и understand.

Лексема understanding объективирует в языке представления о том, что понимание является одним из ключевых феноменов человеческой экзистенции, замыкающим звеном познавательной цепочки, которую осуществляет индивид в своей повседневной деятельности при взаимодействии с внешним миром. Жизнь разумного существа мыслится как регулярно приобретаемый опыт (life is experience), на основе которого у человека формируется когнитивный фон (from experience comes knowledge), активизирующий поступившие в его сознание и переработанные им данные о реальности. Полученные знания затем подвергаются осмыслению (from knowledge comes understanding), открывающему широкие возможности для дальнейших умозаключений и действий людей:

These are questions that man has asked himself since time began. There are answers and even if these are not complete, they give us clues to our existence. Life is experience. From experience comes knowledge. From knowledge comes understanding. With understanding, all things are possible [14, p. 56].

Категоризация языковой единицы understanding происходит в условиях практически полного отсутствия информации о ментальных процессах, происходящих в человеческом сознании. В результате этого в языковой картине внутреннего мира концепт UNDERSTANDING есть некое откровение, прозрение, навеянное вдохновением свыше, превосходящее человеческое понимание (revelation and inspiration, <...> is

guided by a light higher than the light of human understanding). Ему противопоставляется представление об осмыслении как о неопровержимой, базирующейся на убеждении приверженцев того или иного мнения, абстрактной сущности:

There are two types of understanding. One comes from revelation and inspiration, and is guided by a light higher than the light of human understanding, and a truth deeper than the truth of outward existence and accepts a changing reality that ultimately leads to freedom. The other is based on belief, belief that is fixed in time, defined, indisputable and finite. By its very nature, it attracts the forces wishing to use its adherents [14, p. 57].

Особым свойством описываемого концепта является «видение мира ярким, радостным и просветлённым», в таких случаях understanding сближается в своей семантике со смыслом enlightenment «духовное прозрение, озарение». При этом приобретение человеком подобного качества представляется таким же важным и необходимым, как зрение и слух, например:

The joyousness, the clean bright surety, filled his days. He was like a youth, filled with words and regnant with messages. He looked about him, and it was as if he had never seen before, as if for the first time he had been given sight and ears and understanding [6, p. 441].

Потребность индивида быть понятым, услышанным, вызывать позитивные чувства у окружающих может приобретать усиленное качество и выражаться с помощью широкого диапазона как речевых (the rhythms of he own talk), так и неречевых средств: телодвижений (with her forearms on her knees and her clasped hands writhing <...>), позы (her very way of sitting), осанки (hunched forward):

Her very way of sitting suggested an anxious need to be heard and understood, and to be liked, if possible: hunched forward with her forearms on her knees and her clasped hands writhing to the rhythms of he own talk [15, p. 21].

В дискурсе актуализируются различные признаки концепта UNDERSTANDING, что свидетельствует о смысловой многомерности одноимённой содержательной категории.

1. Признак зрелости концепта UNDERSTANDING.

Получая и накапливая жизненный опыт, индивид развивает свои умственные и физические способности, преобразуя собственное сознание и приобретая умения

и навыки, необходимые ему для успешного функционирования в той или иной среде. Специфика концептуализации изменения понимания в процессе взросления человека выражается языковыми средствами со значением «улучшение, углубление познавательного акта»:

(1) Besides, I found that my understanding improved so much with every day's experience [12, p. 127].

(2) He becomes yet more mature. His understanding of the world continues to deepen. So does his understanding of himself. His relationship with the universe becomes more subtle and devious [8, p. 105].

Предикаты *improve* и *deepen* в данных высказываниях имеют положительную коннотацию и характеризуют качественные изменения мыслительного действия. Во фрагменте речи (2) эксплицирован конфликт, происходящий между более осознанным существованием индивида и возникающей отчуждённостью от вселенной (*his relationship with the universe becomes more subtle and devious*).

Ребёнок в возрасте десяти лет уже способен разбираться в обстоятельствах, мотивирующих поступки других людей и строить умозаключения о причинах их поведения:

By the time he was ten years old Lucanus understood that his father was not merely trying to soften and whiten his hands but was attempting to obliterate the scars of earlier servitude [6, p. 9]. Мальчик наблюдает за тем, как его отец отмывает и размягчает кожу рук и догадывается, что тот с помощью данных действий пытается избавиться от напоминания о тяжёлой и изнурительной работе.

Детская невинность и особая впечатлительность могут создавать определённые барьеры для осознания жестокой реальности жизни. В раннем возрасте ребёнок не всегда готов к восприятию шокирующих сведений, например, об убийстве другого человека или нанесении ему увечий. Рассмотрим следующий отрезок дискурса:

«The other choice is called abortion. That's when a doctor uses instruments inside the girl – a type of surgery – to get rid of the baby when it is still very tiny».

The voice beside me was also tiny. «Then what happens to the baby?».

«It's gone. The hospital gets rid of it, and the girl goes home. She isn't pregnant anymore». I hoped I was telling Kelsey what she could hear and understand [4, p. 89]. Мать рассказывает дочери, что такое аборт, и надеется, что та готова слышать об этом и поймёт, что это – процесс избавления от нежеланного ребёнка. Успешность усвоения девочкой полученной информации в данном случае будет зависеть от её индивидуальных качеств и способностей контролировать и справляться со своими эмоциями.

Самоидентификация представителей той или иной региональной общности является необходимой и социально обусловленной. В раннем возрасте подобное самосознание формируется под влиянием критических замечаний окружающих товарищей-подростков, для которых принадлежность ровесника к их кругу определяется местом его рождения и особенностями происхождения его родителей:

Quickly she sorted out her thoughts and began again: «I mean it's important but it's not the only important thing.

I'm Irish and you're my child, so you're Irish. You'd have been born in Ireland if things, history and all had been different».

She stopped again. Could a seven-year-old understand that? «But daddy's English and I was born here. That's two things, that makes me English».

«That's what I'm trying to explain. It doesn't. You mustn't mind what kids say. You're Irish and you're proud of it». He shoved the half-empty plate away and jumped up from the table. At the door he turned, his face ashen. «I'm not, I'm not. That's what they were saying» [5]. В проанализированном языковом фрагменте мать объясняет сыну, почему он может считать себя ирландцем и гордиться своими корнями. Вопросительное предложение (*Could a seven-year-old understand that?*) и модализация глагола *understand* указывают на её неуверенность в том, что она сможет донести до сознания мальчика неоспоримость присутствия ирландского национального наследия в его крови. Употребление модального глагола *could* и факт предпринимаемых женщиной попыток объяснить настоящее состояние дел свидетельствуют также о существующей потенциальной возможности получения результата – формирования в голове ребёнка истинных представлений о его родословной.

На человека, достигшего возраста совершеннолетия, возлагаются надежды, оправдать которые он может, мудро рассуждая о представленных ему фактах, последовательно разбираясь в них, помещая себя на место других людей. В речи отца, отдающего себя и жену на суд дорогому их сердцу отпрыску, проявляется ожидание должного понимания со стороны уже взрослого юноши (*you are old enough to understand*), насколько сложно его родителям признаваться в своих прошлых ошибках: «My dearest boy, you are old enough to understand how very difficult it is for elders to give themselves away to their young. Especially when – like your mother and myself – their hearts are altogether set on him to whom they must confess» [9, p. 787].

Разница в возрасте предполагает наличие у представителей старшего и младшего поколений различных когнитивных баз и опытных данных. В молодости люди, испытывающие чувство влюблённости, склонны не придавать особого значения возникающим проблемам и с лёгкостью преодолевать препятствия на своём пути. Иллюстративным материалом, подтверждающим вышесказанное, служат следующие высказывания:

«I know that you and Mother don't like the idea. Fleur says that Mother was engaged to her father before you married her. Of course I don't know what happened, but it must be ages ago. I'm devoted to her, Dad, and she says she is to me».

Jolyon uttered a queer sound, half laugh, half groan.

«You're nineteen, Jon, and I am seventy-two. How are we to understand each other in a matter like this, eh» [9, p. 793]? Юноше в 19 лет малознакомо понятие жертвенности, отказа от своих интересов в пользу материнского спокойствия, в то время как его престарелый отец, уже испытывавший подобные чувства, отдаёт себе отчёт о возможных ошибках молодости. Умудрённый опытом родитель с горечью отмечает, что молодому человеку сложно осознать необходимость отречения от горячо любимой им девушки (*I'm devoted to her, Dad*), прислушаться к совету и просьбам старших и понять

их (How are we to understand each other in a matter like this, eh?).

Потребность человека в познании окружающего его мира и нахождении ответов на интересующие его вопросы удовлетворяется по мере накопления им спектра представлений, относящихся к итогам познавательной деятельности индивида и результатам осмысленного им предметного опыта. Это становится возможным для личности в процессе прохождения ею определённых жизненных этапов при условии контакта с социальной средой и формирования у неё социокультурных установок, отвечающих за наличие системы ценностей. Нереализованной мечтой людей является вербализованное желание родиться с развитым интеллектом зрелого человека для того, чтобы лучше разбираться в условиях и ситуациях жизненного мира и проявлять рассудительное и толерантное отношение к происходящему:

Ah! Why on earth are we born young? Now, if only we were born old and grew younger year by year, we should understand how things happen, and drop all our cursed intolerance [9, p. 691].

2. Признак профессионализма концепта UNDERSTANDING.

Анализ фактологического материала демонстрирует: важным признаком концепта UNDERSTANDING в англоязычном сознании является «квалифицированный подход, необходимый для осуществления профессиональной деятельности». Обратимся к фрагментам дискурса:

An architect is someone who is trained to design buildings. This requires imagination, inventiveness and aesthetic sensitivity informed by historical precedent. It also demands an understanding of social needs, economic factors, production and procurement systems, natural and environmental sciences, technology, and information handling techniques [13, p. 24]. В общем представлении об актуальном стереотипе архитектора прослеживается акцентирование внимания на наличии у него, помимо творческого потенциала и эстетической чувствительности, осмысленного отношения к общественному спросу, экономическим, природным и экологическим условиям и техническим возможностям заказчика.

Учёный воспринимается как человек, способный учитывать утверждения окружающих и допускать тот факт, что те из них, которые противоречат его собственным умозаключениям, могут оказаться в итоге достоверными и истинными:

To be a man of learning, one must know not only his own argument but the argument of others. It pleases me that you can understand that a statement that is repugnant to one's beliefs can be as true as one that is pleasurable [6, p. 82].

Людям, компетентным в научной сфере, общество склонно выказывать доверие, результаты их исследований, подсчёты и предсказания представляются надёжными и подлинными:

One must trust the wise, the men who understood, who could chart the heavens, the phases of the moon, the movement of the stars exactly [6, p. 416].

Оказание помощи бездомному ребёнку, содействие в моральной реабилитации предполагает от специалиста умение выслушать его историю и разобраться, почему он оказался заброшенным и одиноким уличным

бродягой. Данное понимание объективируется в языке с помощью глагола understand, являющегося ядерным элементом концепта UNDERSTANDING:

Meanwhile I want the boy to help me to understand how it was he came to be sleeping on the streets, which will enable me to show him the side of me that I wanted him to see: Katie the therapist, the listener [10, p. 155].

Терпеливое и сочувствующее отношение врача к своему пациенту предусматривает его готовность проявить внимание к описываемым его коммуникативным партнёром испытываемым чувствам, установкам, стремлениям выразить формальное согласие с ними:

«The point is... The point is how I feel. I don't care what gets done. I just don't want to die feeling that I never tried. I don't believe in Heaven, or anything. But I want to be the kind of person that qualifies for entry anyway. Do you understand?»

«Of course I understand. I'm a doctor» [10, p. 123].

Профессиональные знания представителей той или иной деятельности категоризируются в сознании англоговорящих как осмысленные и зафиксированные в долговременной памяти подготовленного индивида кванты знания, которые активно участвуют в эффективном исполнении им работы. Проиллюстрируем данную идею на примере приведённой ниже языковой фактологии:

(1) When the mind is overcome by hysteria, the body becomes ill. All physicians understand that. By freeing and healing the sick mind one can restore the health of the body [6, p. 382 – 383].

(2) As a physician Lucanus understood that faith could frequently help where medicine could not [6, p. 356].

При исполнении важного дела или задания только профессионал может понять, какой инвентарь вспомогательных средств потребуется его коллегам для успешного проведения операции. При этом одним из необходимых элементов эффективной подготовки к ней нередко выступает языковое знание специальных терминов, положительно характеризующее его носителей:

He was glad that it wasn't his job to catch the Whistler. Of all murders serial killings were the most frustrating, the most difficult and the chanciest to solve <...> But this wasn't his case; he could discuss it with the detachment of a man who has a professional interest but no responsibility. And he could understand what Rickards needed; not advice, he knew his job; but someone he could trust, someone who understood the professional language, someone who would afterwards be gone, who wouldn't remain as a perpetual reminder of his uncertainties, an expert to whom he could comfortably think aloud [11, p. 87]. Детектив, не занимающийся поимкой опасного серийного преступника, полностью отдаёт себе отчёт в том, насколько сложно порученное другому сотруднику дело. Осознание им того, что второму сыщику перед началом расследования необходима поддержка эксперта в данной области, на которого он может положиться (someone he could trust) и который с лёгкостью воспримет профессиональный язык (someone who understood the professional language), вербализуется с помощью глагола understand с предшествующим ему модальным предикатом could.

Представители определённого занятия не всегда склонны оказать доверие мало знакомому человеку и изложить ему актуальную для них проблему (особенно

это характерно для медицинской практики). Надёжным способом проверить индивида служит речевое испытание, выявляющее понимание им применённого в этих целях апро (understanding our physicians' jargon):

He understood that these men were probing him for any lack of learning and culture before they would confide in him, and before deciding whether or not he was worthy of their full confidence. «I assure you, my noble colleagues», he said at last with considerable exasperation, «that I am capable of understanding our physicians' jargon, and that I have had much experience and know the most modern of treatments! Therefore I beg of you to consider my natural anxiety and tell me what ails my brother» [6, p. 451].

Женщина-писатель, повествующая о жизни детей, их проблемах и взрослении, хорошо понимает потребность юных людей расти в спокойной психологической атмосфере и чувствовать себя защищёнными (deeply understanding of their need for security), что не мешает ей оставаться строгой и требовательной в своей семье (she could be severe towards social failings, such as discontent and ill temper in their elder siblings):

A leading writer for children, she had unusual talent for entering into child's feelings. Her second children's book «Carrots – Just a Little Boy» (1876), for instance, which depicted her own family and included an irascible father, was written with great sympathy from the point of view of a six-year-old. Her own children sometimes suffered from their faults being castigated in their mother's books, for, though tender towards young children and deeply understanding of their need for security, she could be

severe towards social failings, such as discontent and ill temper in their elder siblings [5].

Род деятельности, исполнение людьми тех или иных обязанностей предопределяют их компетентность в очевидных вещах, осознание которых не требует специальной подготовки, например:

(1) Surely as a woman of business she understood that the British could not abandon their legitimate commercial interests in Africa [9, p. 414].

(2) An inner door opened and a long girl wearing a pair of fluted white pants tiptoed into the room. Now here's someone, I thought, who really understands about pants [3, p. 55]. Девушки, как правило, лучше разбираются в моде и с большей сноровкой могут подобрать человеку подходящую ему одежду (girl is someone who really understands about pants).

Пробелы в образовании и отсутствие необходимого самообладания у представителей рабочего класса не делает их в глазах окружающих менее трудолюбивыми, честными и лишёнными привлекательности людьми. Репрезентацию описанного отношения к исполнителям менее интеллектуальной деятельности находим в следующем языковом материале:

With all their defects of temper and understanding, such men give me more pleasure than many who are better equipped, and I think it is because they have worked regularly and honestly [7, p. 95].

Всё вышесказанное свидетельствует о существующей взаимосвязи между мыслительными процессами, происходящими в человеческом сознании, и возрастными особенностями индивида, наличием у него опыта, знаний и квалифицированной подготовки.

Литература

1. Арипова Д. А. Функционально-семантическая категория Understanding в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск: ИГЛУ, 2010. 209 с.
2. Малинович Ю. М., Малинович М. В. Семиосфера культуры в антропологической лингвистике // Номинация. Предикация. Коммуникация: сб. науч. статей к юбилею профессора Л. М. Ковалёвой; отв. ред. А. В. Кравченко. Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2002. С. 227 – 253.
3. Amis M. Money. London: Vintage Books, 2005. 394 p.
4. Boyd L. B., Fort T. What Was I Supposed to Be? // God Allows U-Turns: A Woman's Journey: True Stories of Hope and Healing. USA: Promise Press, 2002. P. 88 – 90.
5. BYU-BNC. Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 15.02.2015).
6. Caldwell T. Dear and Glorious Physician. London; Glasgow: Fontana Books, 1963. 574 p.
7. Forster E. M. Howards End. London: Penguin Classics, 2000. 302 p.
8. Frayn M. Sweet Dreams. London: Penguin Group, 1976. 176 p.
9. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Oxford: Oxford University Press, 2008. 872 p.
10. Hornby N. How to Be Good. London: Penguin Books Ltd, 2001. 244 p.
11. James P. D. Devices and Desires. London: Faber & Faber Ltd, 1989. 242 p.
12. Shelley M. Frankenstein. М.: Астрель, 2006. 240 p.
13. Smith D. Edinburgh Undergraduate Prospectus. Portsmouth: Grosvenor Press, 1993. 184 p.
14. Spindler S. Learn to Live. Shaftesbury; Dorset: Element Books Ltd, 1991. 132 p.
15. Yates R. Cold Spring Harbor. London: Vintage Classics, 2008. 178 p.

Информация об авторе:

Арипова Дарья Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1 Национального исследовательского Иркутского государственного технического университета, aripovad@mail.ru.

Darya A. Aripova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of the English Language for Technical Specialties № 1, Faculty of Applied Linguistics, National Research Irkutsk State Technical University.

Статья поступила в редколлегию 30.03.2015 г.

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ *ШИРОКИЙ/УЗКИЙ* В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М. С. Ачаева

PARAMETRICAL ADJECTIVES *WIDE/NARROW* IN RUSSIAN AND ENGLISH: THE SEMANTIC ASPECT

M. S. Achaeva

Данная статья посвящена изучению семантической структуры коррелятивной пары *широкий/узкий* в русском и английском языках. Будучи репрезентантами категории пространства, указанные лексемы относятся к классу активно востребуемых номинаций. Оба прилагательных характеризуются неоднородной лексической сочетаемостью, что находит отражение на уровне их соответствий в других языках. В обоих языках они обладают сложной семантической структурой и характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, однако специфика их лексической сочетаемости свидетельствует о разных способах переосмысления пространственных отношений.

The paper is devoted to the study of the semantic structure of a correlative pair of words *wide/narrow* in Russian and English. Being the representatives of the category of space these lexical units are classified as the mostly active nominations. Both adjectives are characterized by non-uniform lexical compatibility, which is reflected at the level of their correspondences in other languages. In both languages they have a complex semantic structure and are characterized by a high degree of their metaphorical meanings, but the specificity of their lexical compatibility denotes the different ways of re-thinking the spatial relationships.

Ключевые слова: параметрические прилагательные, семантическая структура, метафорическое значение, специфические компоненты значения, лексическая сочетаемость.

Keywords: parametric adjectives, semantic structure, metaphorical meaning, specific components of meaning, lexical compatibility.

Семантическая структура параметрических прилагательных, их функционально-прагматические свойства и когнитивные характеристики всегда привлекали внимание исследователей. Очевидно, это связано с тем, что данные прилагательные обладают сложной, неоднозначной семантикой, а их дериваты актуализируют разную комбинацию смыслов. Они отражают процессы вербализации ментальных (когнитивных, концептуальных) параметрических представлений человека о размере в языке вообще и в конкретных языках в частности. Будучи репрезентантами категории пространства, указанные лексемы относятся к классу активно востребуемых номинаций.

Среди исследуемой группы прилагательных, называющих параметрические признаки объекта, особый интерес с точки зрения сопоставительного анализа представляет корреляция *широкий/узкий*. Оба прилагательных характеризуются неоднородной лексической сочетаемостью, что находит отражение на уровне их соответствий в других языках.

Целью данного исследования стало выявление специфики семантической структуры параметрических прилагательных *широкий/узкий* в русском и английском языках.

В русском языке прилагательное *широкий* имеет 7 значений [2]. В процессе анализа установлено, что те или иные компоненты значений русских прилагательных обнаруживают в английском языке разные структурно-семантические соответствия: 1. 'имеющий большую протяженность в поперечнике': широкая улица – *a wide street*, широкий коридор – *a wide hall*, широкая лента – *a wide ribbon*, широкое окно – *a wide window*, широкий диван – *a wide sofa*, широкие плечи – *broad shoulders*; 2. 'не стесняющий движений (об одежде); свободный, просторный': широкий плащ – *a wide raincoat*, широкие штаны – *wide trousers*; 'большой по

ширине, чем требуется': пальто широко – *a loose, wide coat*, платье широко – *a loose, loosely, wide dress*, пояс стал широк – *a belt became wide*; 3. 'занимающий большое пространство, обширный': широкая равнина – *wide plain*, широкие луга – *wide meadows*, широкие просторы – *broad lands*; 4. 'размашистый, свободный, крупный (о движениях рук, походке, шагах и т. п.)': широкий шаг – *a wide step*; 5. *непен.* 'отличающийся большим размахом в проявлении чего-либо, ничем не стесненный': широкое гостеприимство – *wide hospitality*, вести широкую жизнь – *to conduct a wide life*; 'отличающийся большим размахом в деятельности, щедростью в проявлении чувств (о человеке)': широкая душа – *wide soul*, широкая натура – *generous nature*; 'свободный и звучный': широкая песня – *a wide song*, широкие раскаты грома – *wide peals of a thunder*; *непен.* 'лишенный ограниченности, узости': широкий взгляд на вещи – *broad opinion, view of something*, в широком смысле слова – *in the broad sense of a word*; 6. *непен.* 'большой по количеству, охвату, размаху и т. п.': в широких масштабах – *on a large scale*, широкие планы – *extensive plans*, с широкими оборотами (мастерская) – *(workshop) with a wide turn*; 'значительный по богатству, многообразию, разнообразию': широкая образованность – *extensive erudition*, широкая программа – *the wide program*, специалист широкого профиля – *the broad specialist*, широкая начитанность – *extensive reading*; 7. *непен.* 'охватывающий многих, распространяющийся на многих; массовый': широкая пропаганда – *wide propaganda*, широкие слои населения – *various strata of society*, широкая помощь населению – *wide help to population*; 'известный, распространенный повсеместно, среди многих': широкий успех – *wide success*, широкая огласка – *wide publicity*, широкая известность – *wide popularity*; 'являющийся представителем многих людей, большинства людей': широкий читатель – *the general reader*, широкий зритель – *the wide*

spectator, широкая публика – *the general public*; ‘предназначенный для многих, рассчитанный на многих, на массы’: товары широкого потребления – *consumers’ goods*, в широкой печати – *in the wide press*.

Таким образом, в английском языке прилагательному *широкий* соответствуют в основном лексемы *wide, broad, extensive, general*, реже – *loose, generous*.

При исследовании семантики параметрических прилагательных, в том числе и пары *широкий/узкий*, Е. В. Рахилина указывает на то, что *широкий* применительно, прежде всего, к вытянутым поверхностям и предметам, имеющим такую поверхность в качестве функционально значимой: *широкая лестница, скамейка, лыжи, ладонь*, но не: **широкий круг, шар, веревка*. *Широкий* характеризует «безграничные пространства»: *широкое пространство, просторы, степь* [5, с. 122]. По словам Р. Ш. Усманова, *широкими* могут быть вытянутые поверхности или предметные объекты, что применительно и для английского языка: *широкая улица* – *wide street*, *широкое окно* – *wide window*, *широкая спина* – *wide back*, *широкая лопата* – *wide spade*, *широкий стол* – *wide table*; *широкий* может обозначать диаметр полых предметов, величину отверстия: *широкая дыра* – *wide hollow*, *широкая нора* – *wide burrow*; относительно безграничные понятия: *широкое поле* – *wide field*, *широкая степь* – *wide steppe* [7, с. 966].

Семантическая структура параметрического прилагательного *узкий* представлена следующими значениями [2]: 1. ‘имеющий малую протяженность в поперечнике’: узкая лента – *a narrow ribbon*, узкая кровать – *a narrow bed*, узкая река – *a narrow river*, узкие глаза – *narrow eyes*; ‘меньший по ширине, чем требуется (об одежде, обуви)’: узкие ботинки – *tight boots*, узкий тулуп – *a tight coat*; 2. *перен.* ‘охватывающий, включающий в свой состав немногих’: узкий круг знакомых – *a narrow circle of friends*, узкое совещание – *a narrow meeting*; ‘недостаточно широкий, имеющий ограниченные пределы, сферу распространения, применения’: узкая тема – *a narrow theme*, узкая специальность – *particular specialty*, узкое назначение – *particular nomination*; ‘исходящий из чего-либо одного, направленный к чему-либо одному, без учета всех сторон явления, всей совокупности чего-либо’: узкая точка зрения – *a narrow point of view*, узкий подход – *a narrow approach*, узкие интересы – *narrow interests*; 3. *перен.* ‘не обладающий большим умом, лишенный широты взглядов, понятий, познаний и т. п., ограниченный, недалекий’: человек с узким кругозором – *a narrow-minded person*; 4. *лингв.* ‘произносимый с напряжением мускулов языка и нешироким раствором рта (о гласном звуке)’: узкие гласные – *narrow vowels*.

Таким образом, прилагательному *узкий* в английском языке могут соответствовать лексемы *narrow, tight*. Данные эквиваленты обеспечивают возможность выразить параметрический признак более детально.

Толкование прилагательного *узкий* как ‘имеющий ограниченную сферу применения’ (в сочетаниях *узкая область, узкие рамки деятельности*) представляется, по мнению М. Б. Ташлыкковой, неудачным, поскольку идея ‘сферы применения’, как кажется, не соотносится с понятиями *область* и *рамки деятельности* [6, с. 156].

Параметрические прилагательные *широкий/узкий* в функции характеристики измерения материального объекта в русском и английском языках употребляются в исходном значении в следующих случаях: *wide*

road – широкая дорога, *wide hall* – широкий коридор, *wide coat* – широкое пальто. Однако следует заметить, что в английском языке наблюдается тенденция к детальной дифференциации физического пространства. В частности, для уточнения размеров одежды или обуви более адекватными с точки зрения сочетаемости являются следующие номинативные единицы: *loose* ‘нетугой; неприлегающий, широкий’: *loose clothes* – широкая, просторная одежда. Данные эквиваленты обеспечивают возможность выразить параметрический признак более конкретно, т. е. ‘большой или меньший по ширине, чем требуется’.

Прилагательное *узкий* также характеризует материальный объект: узкое окно – *narrow window*, узкая колея – *narrow gauge*, узкая лента – *narrow ribbon*. *Узкий* обозначает естественные предметные параметры объектов, размер которых ‘меньше нормы’, если они функционально выделяются в данном типе имен, т. е. когда процесс использования узкого предмета совпадает с процессом измерения его ширины: *узкая дверь* – *narrow door*, *узкий проход* – *narrow passage* [7].

Современный этап развития лингвистической семантики характеризуется пристальным вниманием ученых к природе и характеру метафорических переносов как средству концептуализации нового опыта. Параметрические прилагательные характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, что ведет к ослаблению, а зачастую и к утрате в их семантике параметрического признака. Метафора, по убеждению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии [4, с. 25]. При этом деятельностный аспект метафоры самым непосредственным образом связан с «человеческим фактором в языке»: благодаря ему в языковых средствах запечатлевается все то национально-культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития [3, с. 173].

В основе метафоры могут лежать разные физические и социальные явления. Как представляется, согласованность внутри общей системы отчасти объясняет выбор одного из них. Например, состояние счастья в физической среде, как правило, коррелирует с улыбкой и общим состоянием экспансивности (открытости). Это могло бы служить основанием для метафоры: *Happy is wide; sad is narrow* ‘Счастье – широкое; грусть – узкое’. Однако в языке главной для выражения соответствующего состояния является ассоциация счастья с верхом; мы говорим о «вершине счастья», а не о «ширине счастья». Метафора *счастье – верх* максимально согласована с метафорами *хорошее – верх, здоровье – верх* и т. п. [4, с. 42]. В этой связи параметрические прилагательные и их дериваты в русском и английском языках должны рассматриваться в аспекте их метафорической номинации.

В некоторых случаях семантика параметрического признака видоизменяется. В результате анализа были выделены единицы, в смысловой структуре которых наблюдаются разнообразные модификации параметрического компонента. Так, в зависимости от сочетаемости в английском языке прилагательное *wide* актуализирует специфические компоненты значения, что находит отражение в его русских эквивалентах: *wide difference* – огромная (букв.: широкая) разница; *this is wide of the truth* – это далеко от исти-

ны; *views wide of ours* – взгляды, резко отличающиеся от наших; *wide opening* – значительно разнящиеся курсы (на ценные бумаги).

В русском языке лексема *узкий* в переносном значении используется для профессиональной характеристики субъекта: *узкий специалист*, может характеризовать человека ограниченного, недалекого: *человек с узким кругозором*. В английском языке прилагательные размера тоже обладают схожей семантикой: *narrow mind* – духовная ограниченность, узколюбие; *narrow opinions* – узость взглядов; *narrow understanding* – ограниченное понимание. Различия в культурной значимости пространственных понятий могут находить отражение в корпусе устойчивых словосочетаний с данными словами в обоих языках. Носители двух языков прибегают к разным способам объективации окружающей действительности. В английском языке прилагательное *narrow* при характеристике человека может означать ‘скупой, скарденный; прижимистый’: *to be narrow with one's money* – не любить расставаться с деньгами, скарденничать.

Следует также выделить английские номинативные единицы, которые в силу метафоричности своего значения не имеют в русском языке структурных эквивалентов: *narrow circumstances* – стесненные обстоятельства; *narrow means* – ограниченные средства (букв.: узкие); *narrow choice* – ограниченный выбор; *to have a narrow escape* – еле-еле спастись, чудом избежать гибели; *narrow victory* – победа с небольшим преимуществом (букв.: узкая победа) [1].

Среди английских значений исследуемых прилагательных выделяются единицы, характеризующиеся фразеологизированным типом семантики: *wide fellow* – ловкач, *wide females* – непотребные женщины.

В обоих языках различия в культурной значимости пространственных понятий могут находить отражение в корпусе устойчивых словосочетаний с данными словами. Устойчивое словосочетание *товары широкого потребления* более актуально для русского языкового сознания, о чем и свидетельствует его английский перевод: *consumers' goods* (букв.: потребительские товары).

Ряд значений русских прилагательных образуют словосочетания, семантика которых достаточно идиоматична. Почти все такие единицы в английском языке

не находят лексико-структурных соответствий и передаются с помощью других лексических единиц: *широким фронтом* (повсеместно, с большим охватом) – *on a large scale*; *жить на широкую ногу* – *live in (grand) style, live in opulence*; *широкой рукой* (щедро, с размахом) – *lavishly* и др.; *узкое место* (наиболее слабая, уязвимая сторона в деле, создающая затруднения, осложнения и т. п.) – *bottleneck*; *weak point*: *узкое место в производстве* – *a weak point in manufacture*; *встретиться* (или столкнуться) *на узкой дороге* (дорожке) – (о столкновении чьих-либо враждебных интересов) – *collision of hostile interests*.

В работе М. Б. Ташлыковой рассматриваются употребления параметрических прилагательных с именами нескольких семантических классов, например, сочетания с существительным *душа*. В атрибутивных употреблениях параметрические прилагательные называют определенное свойство личности: следование этическому и эстетическому идеалу, благородство чувств, стремление к общему благу (*высокая душа*); отзывчивость, щедрость, хлебосольство, бескомпромиссность, удаль (*широкая душа*); способность к сосредоточенному переживанию, к полноте чувства (*глубокая душа*) [8, с. 151 – 152]. Параметрические прилагательные *широкий/узкий* активно выступают и как «единицы измерения личности». Они характеризуют лицо, свойства и качества личности: *широкий специалист, широкий кругозор*; прилагательное *широкий* называет то, что лишено ограниченности, узости: *широкий взгляд на вещи, в широком смысле слова; широкий* соизмеряется с проявлением чувств: *широкая душа, широкая натура*. В английском языке схожей семантикой обладают производные прилагательных размера: *a width of mind* – широта взглядов.

Таким образом, параметрические прилагательные *широкий/узкий* в русском и английском языках, будучи языковыми репрезентантами категории пространства, являются универсальным и коммуникативно значимым классом номинативных единиц. В обоих языках они обладают сложной семантической структурой и характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, однако специфика их лексической сочетаемости свидетельствует о разных способах переосмысления пространственных отношений.

Литература

1. Ачаева М. С. Специфика номинативного пространства словообразовательного гнезда «узкий» в русском и английском языке // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород, 2010. № 4. С. 438 – 441.
2. Евгеньева А. П. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1985.
3. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 141 – 172.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004. 256 с.
5. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2000. 416 с.
6. Ташлыкова М. Б. Параметрические прилагательные как единицы измерения масштаба личности // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2007. С. 151 – 152.
7. Усманов Р. Ш. Семантика и прагматика параметрических прилагательных (на материале английского, русского, башкирского и турецкого языков) // Вестник Башкирского университета. Уфа, 2008. № 4. С. 964 – 966.

Информация об авторе:

Ачаева Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры основ межкультурных коммуникаций Елабужского института Казанского федерального университета, marinachaeva@mail.ru.

Marina S. Achaeva – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Cross-Cultural Communication, Elabuga Institute of Kazan Federal University.

Статья поступила в редколлегию 13.04.2015 г.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТРУДНОСТИ В ПОНИМАНИИ,
НЕСМОТРЯ НА ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ**

А. Барбо

**THE OBSTACLES IN THE ORAL COMPREHENSION IN SPITE
OF THE SPEAKING OF THE COMMON LANGUAGE**

A. Barbeau

**COMMUNICATION INTERCULTURELLE: LES OBSTACLES À LA COMPRÉHENSION
ORALE MALGRÉ LA CONNAISSANCE D'UNE LANGUE COMMUNE**

A. Barbaux

Межкультурная коммуникация покрывает широкий кругозор знаний и различные умения. В данной статье автор не собирается дать новое определение межкультурной коммуникации и расширить рамки исследований данной научной области знаний. Он лишь пытается описать и понять некоторые специфические стороны межкультурной коммуникации с прагматической точки зрения. Нас особенно интересует лингвистическая и прямая коммуникация между несколькими участниками. Мы сфокусируемся на «устном» взаимодействии. Настоящее исследование основано на наблюдении преподавателя – носителя французского языка за иностранной культурой во время пребывания в другой стране. Речь идет о России, и этот преподаватель является автором данной статьи. Он опишет и проанализирует свой опыт общения с русскими студентами, коллегами и другими людьми в России. Цель анализа – выявить трудности в понимании, возникающие, несмотря на общее владение языком. Исходя из утверждения о том, что общее владение языком не всегда приводит к взаимопониманию, и о том, что у коммуникантов, говорящих на разных языках, разное представление о смысле слов, мы попытаемся ответить на следующие вопросы: Насколько велики трудности во взаимопонимании при межкультурном общении? Каковы очертания таких трудностей и причины их возникновения? Мы увидим, что есть ключевые моменты в понимании и непонимании. Прежде всего, мы проанализируем ситуацию, в которой была написана эта статья и определим первые границы нашего исследования. Затем мы сможем дать несколько существующих определений, необходимы для данной работы. И наконец, проанализируем различные ситуации, возникавшие в ходе межкультурного общения.

Intercultural communication covers a wide purview of knowledge and various skills. This paper is not going to re-define intercultural communication in a new way of work. It also does not want to widen this scope of researches. But it tries to describe and understand some specific parts of intercultural communication from a pragmatic point of view. We will be particularly interested in linguistic and direct communication between several persons. The "oral" interaction will be the focus of this research. The present study is based on a participant observation of a native French teacher in a foreign culture. It takes place in Russia and this French teacher also is the writer of this paper. He will must describe, analyze and understand his experiences among his students, colleagues and other Russians. The purpose of this analyze is to find the difficulties to communicate each other even if speakers may have a common tongue. Starting from the postulate that a common tongue does not necessarily mean that we speak the same language and we do not have a similar representation of words, we will try in this context to answer the following issues: To what extent misunderstandings between persons from foreign cultures, appears? What are the contours of these misunderstandings and what are the reasons? We will see there are some stakes to be understood as there are stakes to be not understood. First ever, we will describe and theorize the context in which this paper was written but we will also discover the first limitations of this study. And then we will able to give some pre-existing definitions related to this study. With this framework we will theorize the different contexts and social situations have occurred.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, адаптация, культура.

Keywords: intercultural communication, adaptation, culture.

La communication interculturelle englobe de manière générale un large champ de connaissances et de compétences diverses. Cet article n'a pas tant l'ambition de redéfinir – d'une nouvelle manière – la communication interculturelle, que dans élargir le domaine. Mais il s'attache plutôt à appréhender certaines composantes de la communication interculturelle d'un point de vue pragmatique. On s'intéressera donc plus particulièrement à la notion langagière et la communication directe entre plusieurs individus. Ce qui implique que l'interaction «orale» sera au centre de cette recherche.

Cet article se base avant tout sur l'observation participante et l'expérience d'un individu au sein d'une culture

étrangère. Il faudra ainsi décrire cette expérience, l'analyser et la comprendre pour découvrir quelles sont les difficultés à communiquer malgré le fait que les locuteurs ont la possibilité de parler une langue commune. En partant du postulat qu'une langue commune ne signifie pas forcément que nous parlons le même langage et n'avons pas une représentation similaire des mots, on tâchera dans ce contexte de répondre aux questions suivantes: Dans quelle mesure l'incompréhension entre des individus de culture étrangère, fait son apparition? Quels en sont les contours et les raisons? On verra qu'il y a des enjeux à se faire comprendre comme il y en a à ne pas se faire comprendre.

Dans un premier temps, nous énoncerons le contexte dans lequel a été rédigé cet article pour le théoriser plus facilement mais aussi découvrir les premières limites de cette étude. Ce qui nous permettra de cadrer les recherches et ensuite de donner une définition déjà établie de la communication interculturelle. Bien sûr, nous la définirons sous l'angle où cet article se tourne, pour ainsi délimiter les recherches et ne pas se perdre dans un flot de données et de théories. Enfin nous tenterons de déceler les difficultés à communiquer avec une personne d'une culture étrangère. Il sera intéressant, pour mieux comprendre ces difficultés, de les accompagner de théories préexistantes mais aussi d'analyses contextuelles et des situations dans lesquelles a pu se trouver l'observateur.

Observation participative

Je me définis ainsi, un observateur étranger au sein d'une culture qui lui est étrangère. En tant qu'enseignant de français à l'université d'état de Kemerovo en Russie, je dois parler ma langue maternelle. Mais du fait que je vis sur le sol russe, je dois aussi m'accoutumer aux couleurs locales. Il est ainsi nécessaire pour moi de parler en russe malgré mon faible niveau. Il me semble important aussi de préciser qu'il m'est aussi possible de parler anglais avec une minorité de personne ayant fait des études d'anglais. Dans ce contexte la communication avec autrui devient inévitable, je dois me faire comprendre et être compris. De la même façon mes interlocuteurs doivent être compréhensibles et faire en sorte –ce qui n'est pas toujours le cas– que je les comprenne. Je deviens ainsi participant à cette «expérience» et non plus un simple observateur. Loin de moi l'ambition de dire que je fais de l'anthropologie participative, puisque dans ce cas je crée moi-même ces difficultés de compréhension que j'essaie de mettre à jours. Cela fait donc de moi un observateur quelque peu subjectif dans cette étude. Il me faut alors apprendre et comprendre une autre culture et cela de l'intérieur et non par un filtre extérieur subjectif, comme par exemple celui des médias français.

On peut aussi se demander si l'observateur n'est lui-même pas sujet à un choc culturel (*Le choc culturel est la désintégration temporaire du «moi», qui se produit lorsqu'une personne se rend compte qu'elle a perdu la capacité de construire une vie stable et ayant un sens dans un contexte nouveau*) [9]. Ce choc culturel implique pour celui qui le ressent, une ouverture totale à une autre culture. Le sujet laisserait de côté ses propres acquis culturels pour en intégrer de nouveaux. Cela implique qu'il s'est adapté -ou est en train de l'être- à un nouvel environnement, une nouvelle culture et que dans une certaine mesure, un nouveau «moi» a été créé. Si c'est le cas ici, cela voudrait dire que je serais «russifié» et posséderais une certaine maîtrise de la langue russe. Cette étude n'aurait alors aucun intérêt puisque les erreurs de compréhension seraient quasi nulles. Avant d'atteindre le choc culturel, la théorie énoncée par le laboratoire du Cinfo en suisse identifie des étapes antérieures. Les premiers temps cette nouvelle culture semble intéressante mais très rapidement le sujet soumis à cette nouvelle culture fait preuve de résistance contre son intégration. Effectivement on lui demande d'oublier ses valeurs, ses croyances, sa propre culture (comportement, style de communication, style vestimentaire, règles de bien séance...). Il doit ensuite apprendre, s'adapter et développer des stratégies pour survivre avant d'atteindre le choc

culturel. Nous considérerons dans ce cas que le sujet se trouve encore dans la période pré choc culturel.

Le fait est que l'observateur est enseignant de français, son travail consiste à transmettre les connaissances sur sa langue, sur sa culture et la société française. Il doit ainsi travailler en français avec une méthode de travail étrangère. Nous émettons par conséquent l'hypothèse que l'observateur participant se trouve dans un cas particulier qui le tire entre une vie professionnelle franco/russe et une vie sociale qui se veut russe. Et il sera intéressant par la suite, d'identifier ces techniques et stratégies -volontaires ou involontaires- que le sujet développe pour s'adapter et survivre à ce nouvel environnement. Par exemple ce tiraillement continu entre les deux cultures tend à lui faire imposer sa propre méthode de penser et de fonctionner au lieu de succomber au fonctionnement local. C'est dans ces moments que l'incompréhension du message apparaît, mais pas seulement puisque les actions et comportements qui en résultent, peuvent aussi être incompréhensibles. Nous traiterons partiellement ce deuxième point -même si il reste intimement lié à l'interaction entre les locuteurs- puisque ce n'est pas l'objet central de cette étude. Nous évincerons aussi volontairement de traiter des conditions et comportements idéals dans lesquels le sujet peut correctement s'acculturer. Il s'avère inutile de les comprendre et de les énoncer si nous souhaitons seulement analyser les problèmes d'interaction.

De la communication interculturelle à la linguistique

La partie précédente laisse clairement entendre qu'il est ainsi nécessaire de communiquer. Il va de soi que c'est une communication à double sens et qu'il y a une volonté d'interagir de tous les acteurs. Cela soulève un point particulier de la définition faite de la communication interculturelle par Stella Ting-Toomey. Il s'agit pour elle de *deux personnes (ou deux groupes) de Cultures différentes en interaction, négociant un signifié commun* [8]. La dernière partie de cette définition «la négociation d'un signifié commun» est le point qui nous intéresse particulièrement puisqu'il démontre de la volonté de communiquer mais aussi de se comprendre pour ainsi créer une intercompréhension. On utilise souvent la métaphore de l'iceberg pour parler de culture. La partie émergée de l'iceberg est ce que l'on voit de cette culture étrangère, c'est à dire les traditions, l'art et l'architecture, le comportement humain... Dans ce cas, ce qui nous intéresse c'est la langue et son utilisation. Quant à la partie immergée il s'agit des éléments imperceptibles, intrinsèques à cette culture. Ce sont les valeurs, normes et règles qui créent l'identité de l'individu.

Nous considérons dans cette étude que le *signifié* n'a de commun avec les interlocuteurs que le *signe* (la représentation physique) et parfois sa *signification*. Selon le linguiste Ferdinand de Saussure, le *signifié* désigne la représentation mentale du concept associé au *signe* dont cette représentation est elle-même influencée par la partie cachée de l'iceberg. Un signe pourra alors avoir une *signification* équivalente (équivalence lexicale) d'une langue à une autre mais pas la même valeur, la même représentation. Saussure fait aussi la différence entre *signifié* et *signifiant*. Ce dernier désigne l'image acoustique d'un mot, plus précisément sa prononciation. Ce concept se rapporte donc directement à la connaissance de la langue qui en soit, est aussi une difficulté à la compréhension interculturelle. Une mauvaise prononciation peut changer totalement le sens

d'un mot de la même façon qu'il ne pourra avoir aucun sens.

La langue, un système complexe de communication

La première difficulté à l'intercompréhension apparaît au niveau de la langue parlée par les interlocuteurs. Ce qu'on appelle plus communément la barrière de la langue.

Le signifiant et le signe, une première difficulté

Ayant beaucoup voyagé à l'étranger, étudié et même travaillé, j'ai appris à communiquer en anglais comme en français avec des personnes étrangères. J'ai donc façonné ma communication orale d'une certaine façon pour être compréhensible. Cependant pour la suite je vais prendre l'exemple de mon expérience en Russie en tant qu'enseignant de français langue étrangère.

J'évolue dans un milieu professionnel francophone avec des personnes ayant une très bonne connaissance de la langue française. De ce fait j'ai tendance à oublier que ce n'est pas leur langue maternelle. Par conséquent il m'arrive de parler très vite et peut être de ne pas trop articuler. Je dois ainsi m'adapter à mon interlocuteur et faire en sorte qu'il comprenne en modifiant ma façon de parler.

En ce qui concerne les étudiants à qui j'enseigne le français, ils sont respectivement répartis en trois classes, les troisièmes, quatrièmes et cinquièmes années. Il est donc normal que leur niveau de langue ne soit pas parfait et qu'ils aient des problèmes de compréhension et pour certains, de communication. Mais dans l'ensemble ils savent tous se faire comprendre. Le point intéressant sera d'étudier leur compréhension orale. Etant donné qu'ils n'ont pas tous le même niveau, je dois adapter mon vocabulaire et ma façon de parler suivant les classes et les étudiants. Après avoir constaté de leurs difficultés, j'ai ajusté ma façon de leur parler. J'ai ainsi mêlé le geste à la parole, procédé très répandu en français. Nous pourrions même dire que cela fait partie de la culture française de parler avec les mains, d'utiliser différents objets. Cette technique a pour but de donner forme aux mots et ainsi aider à en créer une représentation mentale où ils pourront y trouver des correspondances dans leur langue maternelle. De la même façon, je dois parler plus lentement en articulant correctement et bien sûr avec une prononciation adéquate. Il est aussi très important de répéter plusieurs fois les phrases, employant des synonymes. C'est, selon mon opinion, la condition nécessaire pour qu'ils assimilent correctement mon message que je réajuste constamment suivant les réactions de mes interlocuteurs.

Lorsque les étrangers parlent français – tout comme quand je parle une langue étrangère – Le *signifiant* joue un rôle important pour la compréhension. Il ne suffit pas de connaître la *signification*, faut-il encore savoir la prononcer. C'est en ça que le français est difficile, puisque les règles de prononciation sont strictes et parfois très contraignantes. La langue de Molière dans son vocabulaire et sa conjugaison possède de nombreuses lettres et syllabes muettes. Il est aussi indispensable de faire la liaison sonore entre les mots. Autant que le lexique et autres règles de grammaire et conjugaison, le *signifiant* joue un rôle important dans le bon encodage du message. Toutes ces caractéristiques de la langue française, ne sont-elles pas une des causes du niveau médiocre des français en langues dites «exotiques»?

Deuxième difficulté, des perceptions différentes du signifié

Toujours en ce qui concerne la pratique du français, nous allons constater que les problèmes ne concernent pas

uniquement le niveau de connaissance de la langue, la *signification* et le *signifiant*. Mais elles se compliquent aussi au niveau du *signifié*. Il fut intéressant de constater la réaction de mes étudiants et d'autres personnes de mon entourage lorsque mes mots avaient un autre sens à leurs oreilles. Le mot est commun à tous les locuteurs, mais il a une valeur différente. J'ai remarqué ce phénomène lors de mon premier cours avec une classe de troisième année. Après avoir expliqué un exercice à faire durant le cours j'ai dit à mes étudiants «Allez-y, faites-le». Leur réaction fut surprenante. Ils ont rangé leurs affaires et ont essayé de quitter la salle de cours. Ils ont ainsi cru que je leur disais qu'ils pouvaient partir. C'est à ce moment que je me suis interrogé sur leur perception de la langue et émis quelques hypothèses. La première étant qu'ils n'ont pas un niveau suffisant en français pour en saisir ses subtilités et en comprendre le sens des expressions. Ce qui me mène à penser que traduit en russe cette expression «Allez-y» indique – dans une certaine mesure – uniquement l'action de partir et non celle de faire quelque chose. En conséquence, cette expression a un sens différent dans leur esprit. Cependant nous pourrions aussi nous demander si ce n'est pas un avantage pour eux de ne pas saisir le second sens de cette expression. Effectivement, les étudiants sont plus gagnants à croire qu'ils peuvent quitter le cours que d'y rester pour travailler. Le savaient-ils?

Notre langue, nos traditions, notre histoire, notre culture ainsi que notre expérience personnelle forme en nous un filtre culturel. Il est invisible mais omniprésent il dessine nos valeurs et nos façons de communiquer. Ainsi nous avons acquis une manière particulière de voir le monde en fonction de notre groupe d'appartenance, dans ce cas la culture de notre pays. De nombreuses études et observations montrent bien que c'est en fonction de ce filtre culturel que nous interprétons les événements qui se déroulent autour de nous. Nous allons aussi montrer que ce filtre influence, même dirige nos styles de communication verbales ou non verbales.

La langue est avant tout la traduction verbale de la représentation mentale qu'une culture se fait du monde. D'une culture à l'autre on voit les mêmes choses cependant on s'en fait une représentation différente. Ainsi pour un même mot traduit en plusieurs langues, nous aurons une manière différente de penser ce mot. Commençons par prendre quelques exemples tirés de l'anglais. En traduisant le mot français «mouton» en anglais cela donne «mutton» et «sheep». Cependant contrairement à la langue française c'est deux mots désignent des choses qui ont des valeurs différentes. Le premier désigne la viande de mouton tandis que le second, l'animal. C'est une difficulté évidente pour le français anglophone qui souhaite s'exprimer en anglais et ne connaît pas cette différenciation culturelle. Effectivement en France le mot «mouton» signifie aussi bien la viande que l'animal. Seul l'emploi des articles peut les différencier dans une phrase. A contrario le mot anglais «safe» qui se traduit littéralement par «sécurisé» servira à nommer et représenter de nombreuses choses comme un coffre-fort, ou sera utilisé en tant qu'adjectif pour qualifier certaines notions, là où en français il y a un mot précis. Le mot composé «safe place» décrit un endroit sécurisé où il n'y a aucun danger. En français on dira «une planque» du verbe «planquer» qui signifie se cacher. Ce qui veut dire que dans la représentation française ce n'est pas un endroit sécurisé mais un lieu où l'on se cache.

Malheureusement ma mauvaise connaissance de la langue russe m'empêche de prendre le même genre d'exemples. Cependant nous pourrions expliquer en quoi de nombreux mots et expressions de la langue française n'ont pas le même sens pour les russes francophones. Le français est une langue stylistique qui utilise de nombreuses métaphores. Les définitions premières des mots peuvent ainsi changer et s'inscrire dans une dynamique de représentation particulière des choses. L'évolution de la langue y joue aussi un rôle particulier dans la conception de cette dynamique des représentations. Le vocabulaire français intègre de plus en plus de mots tirés de l'anglais ou de l'arabe tandis que d'autres ont littéralement perdu leur sens premier. Pour prendre des exemples simples et facilement compréhensibles, comment un étranger peut-il comprendre sans explication si on lui dit qu'il prend le train en marche lorsqu'il arrive en retard à un événement qui a déjà commencé? D'un air ahuri il nous dirait qu'il ne voit pas de train. Ceci est aussi valable pour les expressions «bruler les étapes», «brûler les planches». L'interlocuteur se demanderait s'il y a le feu.

Il en est de même avec la langue russe où je n'en saisis pas toutes les subtilités. Un très bon exemple de la différence entre le signifiant et le signifié est celui du mot «cours» que l'on peut traduire par «курс». Ces deux mots sont quasiment transparents. Lorsque je demandais à des étudiants en quel cours ils allaient, ils me répondaient qu'ils étaient en 3ème cours. Ils n'avaient apparemment pas compris. Le mot «cours» signifie en russe, l'année dans laquelle on se trouve à l'université.

De nombreux russes m'ont traduit des plaisanteries et histoires drôles en français ou en anglais qui ont perdu tout leur sens de l'humour et ne voulaient plus rien dire. Ces deux langues n'avaient pas la possibilité de donner une *signification* exacte à un *signifié* culturel.

Certains me diront que je me trompe et cela est possible, je ne suis pas expert en langue russe. Les notions de verbe perfectif et imperfectif démontrent d'une autre représentation du temps de l'action dans la culture russe. Il n'y existe aucune correspondance en conjugaison française, sauf en faisant preuve de gymnastique grammaticale.

La communication non verbale à l'origine des contres sens

La communication non verbale tient aussi un rôle très important dans le système d'interaction. Nous le savons, ce type de communication s'inscrit aussi bien dans la gestuelle que dans le style vestimentaire, la façon de se tenir, la proximité avec l'interlocuteur, le ton de la voix etc... Il est inutile de rappeler que ce style de communication –il en existe de nombreux- est aussi forgé par le filtre culturel et qu'il est différent suivant les individus même au sein d'une culture similaire. Puisque cette étude porte sur l'interaction orale, intéressons-nous au ton de la voix. Mis à part les différents accents que l'on trouve dans les régions de France, le français est réputé pour avoir un ton de la voix qui est froid et linéaire. Mais suivant le contexte et la façon dans lesquelles les personnes veulent communiquer, tout peut changer. Pour exprimer des sentiments (de l'ironie, de l'humour, de la colère ou tout simplement pour être satirique) le ton de la voix peut changer pour ainsi donner une autre signification au message.

C'est ainsi qu'à plusieurs reprises j'ai eu du mal à comprendre réellement les intentions de mes interlocuteurs. Ils utilisaient des intonations vocales qui laissaient penser

qu'ils me cachaient quelque chose ou qu'en réalité ils pensaient le contraire. J'ai pensé qu'ils faisaient de l'ironie ou de l'humour à certains moments alors que ce n'était pas le cas. Par exemple lorsqu'on me répond «oui, je le ferai» d'une manière nonchalante et sans aucune motivation, tout me laisse croire qu'ils me mentent. Lorsque qu'on me souhaite «la bienvenue» j'ai en réalité l'impression de déranger. Je me suis même offusqué de certaines réactions exagérées. Mais après une mise au point avec mes interlocuteurs, il semble qu'ils aiment jouer avec leur accent étranger et que c'est un jeu pour eux d'utiliser différentes tonalités dans la langue française. Cela la rend semble-t-il encore plus belle. En générale la communication non verbale et plus significative et l'emporte sur le verbale. Mais ce n'est valable que si nous avons un même système de valeurs et pensées. Ce qui ne fut pas le cas ici.

Un langage au sein même de la langue

En conclusion de cet article nous voyons que l'incompréhension orale passe par des facteurs verbaux et non verbaux. Dans ces exposés sur la communication verbale et non verbale on se rend compte que pour décrire la réalité nous utilisons des codes culturels. Le courant sociologique de l'école de Palo Alto aux Etats Unis envisage la communication comme un ensemble de codes interdépendant qui forment des langages (*Le courant de pensée de l'école de Palo Alto tient son nom de la ville de Californie (USA) où il est né dans les années 50. Ces scientifiques plus proches du domaine technique que de la sociologie ont énoncé de nombreuses théories de la communication. Au sein d'une interaction il y a tout un ensemble de codes qui sont communs aux interlocuteurs pour qu'ils puissent se comprendre. Parmi ces codes il y a par exemple le code analogique qui comprend le «signifiant», le «signifié» ainsi que la communication non verbale. Il en découlera ce qu'ils appellent le langage analogique (l'addition des éléments composant le code) qui sera la façon dont la personne communique.*)

La culture devient ainsi un langage au sein même d'une langue commune. Selon l'anthropologue Edward T Hall, la culture est un «langage silencieux» [5 – 6]. Ce langage devient le principal obstacle dans la communication entre les ressortissants de différentes nationalités. L'anglais par exemple, une langue aux multi langages culturels, est parlé sur tous les continents. Elle ne traduit pas uniquement de la culturelle anglaise mais aussi celle de l'Amérique du Nord, de l'Australie, et bien sur des Indes où la culture est largement opposée à celle de ces pays anglophones. Cette langues'est d'ailleurs imposée entre toutes les cultures européennes comme «langue commune». Un bon interprète n'est pas celui qui traduit les mots d'une langue à l'autre mais celui qui sait décoder les langages cachés au sein des différentes langues avec lesquelles il travaille.

L'affirmation du soi, une étude envisageable

Nous pourrions aussi déduire de cette étude qu'inconsciemment comme le montre les études des Cultural Studies, que les personnes en interaction usent des particularités de leur culture pour agir et s'affirmer. Mais peut-il le faire consciemment? Il est fort probable que oui. Les messages au sein d'une interaction entre un ou plusieurs individus n'ont pas qu'un seul but informatif selon la sociologie de Pierre Bourdieu [2]. Au-delà du simple désir de se comprendre il y a d'autres enjeux gravitant autour de stratégies de communication liées à l'identité. L'actualité internationale est riche en exemples où les protagonistes

usent de leur culture pour mettre en avant leurs intérêts. Dans le cadre de cette étude, lorsque que l'on a conscience de son filtre culturel et celui de son interlocuteur, on a la possibilité de manipuler ce dernier. Effectivement, faire croire que l'on ne comprend pas l'autre nous permettra d'accéder à certaines choses qui nous auraient été interdites si l'on avait tout compris. Les gens auront alors tendance à être plus compréhensifs. Dans la mesure où la cul-

ture justifie certaines actions, il sera facile de dire pour s'expliquer que les mots avec lesquels nous nous sommes mis d'accord n'avaient apparemment pas le même sens dans notre esprit. Ces faits observés dans ce dernier paragraphe ne sont encore qu'au stade théorique et purement hypothétique. Nous ne grattons qu'à la surface d'une problématique large et bien trop complexe qu'il faudra envisager pour compléter cette étude sur du long terme.

Литература

1. Bo Shan. La communication interculturelle: ses fondements, les obstacles à son développement, Communication et organisation [En ligne], 24. 2004, mis en ligne le 27 mars 2012. Режим доступа: <http://communication-organisation.revues.org/2928>
2. Bourdieu P. Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistique. Fayard. Paris. 1982.
3. Chaplier C. COMMUNICATION INTERCUTLURELLE. Exemples de rhétorique et de pragmatique culturelles // Educação, Sociedade & Cultura. 2012. № 35.
4. Communication & Organisation. Режим доступа: <http://communicationorganisation.revues.org>
5. Hall E. T. La dimension cachée. Seuil: Paris, 1978.
6. Hall E. T. Le langage silencieux. Seuil: Paris, 1984.
7. Sciences Humaines. Режим доступа: <http://www.scienceshumaines.com>
8. Ting-Toomey S. Communicating across cultures // The Guilford Press. New York: London, 1999.
9. Véronique Schoeffel, CINFO, Phyllis Thompson, communication interculturelle, volume 1, édition Cinfo, Bienne, 2007.

Информация об авторе:

Барбо Александр – преподаватель английского языка в языковой школе г. Нанси (Франция), barbaux.a@hotmail.fr.

Alexandre Barbaux – teacher of English at a Language School in Nancy (France).

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

УДК 81'25'373.612.4

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ПЛЕОНАЗМОВ В РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ

Н. А. Белова

TRANSLATION STRATEGIES OF THE CONTEXTS CONTAINING PLEONASM IN DIFFERENT FUNCTIONAL STYLES

N. A. Belova

В статье рассматриваются способы и приемы перевода контекстов, содержащих плеоназмы трех функциональных стилей: научно-популярного, научно-технического и официально-делового. Объектом исследования выступает плеоназм как явление речевой избыточности в различных функциональных стилях. Научная новизна исследования заключается в том, что предпринята попытка комплексного анализа плеоназмов, а также способов и приемов их перевода в научно-популярном, научно-техническом и официально-деловом стилях. В работе используются следующие методы исследования: сравнение и сопоставление, метод сплошной выборки, количественный анализ. Делаются выводы о выборе способа перевода, который напрямую зависит от стиля текста. Практическая значимость работы заключается в том, что возможно применение результатов работы в практической деятельности профессиональных переводчиков, а также в процессе обучения переводу.

The paper focuses on translation strategies of the contexts containing pleonasm in popular scientific, scientific-technical and official styles. The object of research is the pleonasm as the phenomenon of speech redundancy in different functional styles. Scientific novelty of the research lies in the fact that the author undertakes an attempt to conduct a comprehensive analysis of such phenomenon as the pleonasm, as well as the methods and techniques of translation in popular scientific, scientific-technical and official styles. This article describes the research in the course of which the following methods were used: method of comparison and contrast, continuous sampling method, quantitative data analysis. Conclusions are drawn about the choice of the method of translation, which depends directly on the style of the text. The practical significance of the paper lies in the fact that it is possible to use the results in the activities of professional translators, as well as in teaching translation.

Ключевые слова: плеоназм, тавтология, научно-популярный стиль, научно-технический стиль, официально-деловой стиль, способы перевода.

Keywords: pleonasm, tautology, popular scientific style, scientific-technical style, official style, translation strategies.

В настоящее время русский язык «пестрит» новыми словами и выражениями, порой не совсем верными. Широкое использование различных научных и производственных терминов, а также введение множества иностранных слов обогатили язык, однако в некотором смысле и утратили его образность, эмоциональность, благозвучие.

XXI век – век свободы слова, компьютерных технологий, а также искусственного интеллекта. Благодаря динамическому темпу современной жизни процесс появления новых слов становится непрерывным. Появляются новые значения старых слов. Все чаще возникают споры среди лингвистов о нормах языка.

В нашей речи встречается множество различных ошибок, о существовании которых люди даже не догадываются. К ним относится проблема многословия или речевой избыточности. Изучение тавтологий и плеоназмов имеет длинную историю. Уже в древности слова с виду лишь излишние понимали как плеоназм, однако, многие так называемые «лишние» слова служат для усиления и уяснения смысла речи.

Однако до сих пор среди ученых нет четкого определения плеоназма, нет подробной классификации видов и функций плеоназмов. Также существует путаница в понятиях. Одни ученые относят к плеоназму тавтологию, другие четко разграничивают их. Природа и функции плеоназма представляют собой проблему, интересовавшую исследователей со времен античности. Все это обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Целью данной работы является сравнение способов и приемов перевода плеоназмов в различных функциональных стилях.

Объектом исследования выступает плеоназм как явление речевой избыточности в различных функциональных стилях.

Предметом исследования являются способы перевода контекстов, содержащих плеоназмы.

Научная новизна исследования заключается в том, что предпринята попытка комплексного анализа плеоназмов, а также способов и приемов их перевода в различных функциональных стилях.

В ходе исследования нами были отобраны более 100 примеров плеонастических сочетаний различных

функциональных стилей. В данном исследовании предполагается сравнить способы и приемы перевода контекстов, содержащих плеоназмы трех функциональных стилей: научно-популярного, научно-технического и официально-делового.

Первым рассмотрим научно-популярный стиль. Мы отобрали 30 примеров плеонастических сочетаний из 20 текстов. Научно-популярная литература, использованная в исследовании: журнал «Scientific American» [7] и его переводы на сайте www.inosmi.ru/scientificamerican.com; а также The Cambridge Encyclopedia of the English Language [8] и Collins Discovery Encyclopedia [6].

Проанализировав данные контексты, мы выделили способы и приемы перевода плеоназмов с английского языка на русский. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Способы и приемы перевода контекстов научно-популярного стиля, содержащих плеоназмы

<i>Прием и способ перевода</i>	<i>Частота использования приема или способа</i>
Калькирование	19
Перестановка (перемещение)	7
Добавление (расширение)	7
Конкретизация	5
Конверсия	5
Генерализация	5
Опущение (сокращение)	3
Грамматическая замена	3
Членение предложений	2
Экспликация	1
Объединение предложений	1

Исходя из полученных результатов, мы делаем вывод, что калькирование используется чаще других приемов перевода плеоназмов в научно-популярной литературе. Причиной частого использования этого приема становится стремление переводчика к лаконичности сообщения. Однако не всегда калькирование передает нужный смысл оригинала.

Рассмотрим примеры плеоназмов в научно-популярном стиле:

bilingual and bicultural immigrant	двуязычной и бикультурной иммигрантки
Football is an incredible game. Sometimes it's so incredible, it's unbelievable.	Футбол – невероятная игра. Иногда она настолько невероятная, что это просто невероятно.

Более выгодный прием при переводе плеоназмов в научно-популярном стиле – перестановка (перемещение). Именно благодаря перестановке переводчикам удастся передать научную информацию в доступной форме для читателя. Кроме того, термины – главная особенность перевода научно-популярных текстов – легче всего перевести, используя перестановку. Например:

A major nuclear disaster could have been sparked off...	Могла произойти крупная ядерная катастрофа.
"Afghan war remains 'absolutely essential,' Obama says".	По словам Обамы, «Афганская война по-прежнему крайне важна».
"From Ireland with grateful thanks"/	«С глубокой благодарностью из Ирландии».

При переводе плеоназмов в научно-популярном стиле добавление становится эффективным способом перевода, поскольку из-за различия встречаемых явлений в языке трудно передать смысл, не расширяя значение плеоназма. Обратим внимание на примеры:

for those who have extensive immersion experience in their second language.	для гармоничных билингвов и для тех, кто глубоко погрузился в свой второй язык.
“Last month I had a strange experience with an anonymous stranger”.	“В прошлом месяце со мной произошел странный случай, в котором фигурировал незнакомец”.

Конкретизация и генерализация – два противоположных приема перевода, которые встречаются при передаче плеоназма на русский язык в научно-популярных текстах. Из-за научности таких текстов переводчику необходимо то сужать, то расширять значение языкового явления:

to push someone on to the tracks to certain death.	столкнуть человека на рельсы навстречу неминуемой смерти.
Although Costa, Keysar and colleagues were admirable in sampling from a variety of native/foreign language pairings.	Коста, Кэйзар и их коллеги провели замечательную выборку из большого множества пар родной/иностранный язык

Чтобы не допускать утяжеления конструкций, содержащих плеонастические сочетания, переводчики часто выбирают прием конверсии в таких типах текстов:

...kept it from his friends that he was a secret drinker.	...скрывал от своих друзей, что тайно выпивал.
“My grateful thanks to my Labour opponent for securing me at least one more vote today”	“Сердечно благодарю своего оппонента из Лейбористской партии за то, что обеспечил мне сегодня хотя бы на один голос больше”.

Опущение (сокращение) – не менее важный прием перевода плеоназмов в научно-популярных текстах, когда переводчику необходимо опустить некоторые детали, которые затрудняют понимание целого контекста. Ниже приведены примеры:

They are called <i>lazy</i> . They are called <i>unmotivated</i> . They are called <i>irresponsible</i> .	Таких детей называют ленивыми, апатичными, безответственными.
---	---

Не очень часто, но переводчик прибегает к грамматической замене и членению или объединению предложений при переводе плеонастических сочетаний в научно-популярном стиле. В таких случаях переводчик руководствуется стремлением упростить содержание контекста, содержащего плеоназм.

There are, of course, many excellent studies that attempt to describe and explain what processes are involved in IQ test performance.	В общем, у нас есть успешные тесты вместе с теоретической базой. И эта теоретическая база, в общем-то, неплоха
So it is with intelligence. It is a concept that has meaning only at the intersection of person, situation, and culture;	То же самое можно сказать и насчет понятия «интеллект» – о нем имеет смысл говорить, только если речь идет о конкретном человеке в конкретной ситуации в рамках конкретной культуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что при переводе плеоназмов в научно-популярном стиле чаще используются лексические способы и приемы перевода – калькирование, конверсия, добавление, генерализация и другие. Это связано, прежде всего, со сложностью передачи терминов, передачи экспрессивности, которая обязательна для научно-популярного произведения. Использование переводчиком большого разнообразия грамматических трансформаций при переводе плеоназмов обусловлено принципом доступности и наглядности.

Следующий компонент нашего исследования – научно-технический стиль. Это стиль, где часто можно встретить плеоназмы, так как люди не всегда успевают за прогрессом науки и употребляют заимствованные понятия совместно с уже существующими, что приводит к многословию.

Рассмотрим самые распространенные способы и приемы перевода плеоназмов в научно-технической литературе (таблица 2).

Для поиска плеоназмов в научно-технических текстах использовались следующие материалы: тексты из книги Е. М. Коломеецовой [3]; тексты из пособий по научно-техническому переводу Т. М. Карловой [2], И. А. Носенко, Р. Ф. Прониной, А. Я. Коваленко.

Внимательно изучив полученные данные, можно сделать вывод, что способы и приемы перевода плеоназмов в научно-популярном и научно-техническом стилях совпадают. Это обусловлено тем, что в текстах данных стилей содержатся одинаковые лексические и грамматические языковые средства, что приводит к выбору одинаковых способов перевода, несмотря на тот факт, что научно-популярные и научно-технические тексты рассчитаны на разную аудиторию.

Способы и приемы перевода контекстов научно-технического стиля, содержащих плеоназмы

<i>Прием и способ перевода</i>	<i>Частота использования приема или способа</i>
Калькирование	25
Добавление (расширение)	11
Перестановка (перемещение)	9
Конкретизация	6
Опущение (сокращение)	6
Конверсия	3
Генерализация	2
Грамматическая замена	1
Экспликация	1
Модуляция	1

Проиллюстрируем наши данные примерами.

1) Калькирование.

Extremely high humidity can affect the test results. A relative humidity of more than 90 % can cause incorrect readings.	Очень высокая влажность может повлиять на результаты испытаний. Относительная влажность воздуха более 90 % может привести к неправильному результату.
Domestic water-supply of hot and cold water.	Внутренний водопровод холодной и горячей воды

2) Добавление (расширение).

They will automatically rise and allow the part to be quickly removed.	Они автоматически поднимаются вверх и дают возможность быстро снимать детали.
Everything in our world is relative, and there is much more items and foodstuffs which bringing much more harm.	Все в нашем мире относительно, и есть гораздо больше предметов и пищевых продуктов, приносящих куда больше вреда.

3) Перестановка (перемещение).

Construction company worker drew many drawings of the surrounding buildings.	Сотрудник строительной компании начертил множество чертежей окружающих зданий.
--	--

4) Конкретизация.

It sticks out a mile that remote control would make it possible for one man to switch and make up trains.	Яснее ясного, что при помощи дистанционного управления один человек сможет управлять маневровыми операциями.
---	--

5) Опущение (сокращение).

Do not operate the device in the vicinity of high frequency transmitters, e. g. microwave and short wave transmitters.	Не используйте устройство в непосредственной близости от высокочастотных передатчиков, например, микроволновых печей и других передатчиков.
--	---

6) Конверсия.

Advance notice: The upgrade procedure depends on the firmware version of your software.	Предварительное предупреждение: процедура обновления зависит от версии прошивки вашего программного обеспечения.
---	--

7) Генерализация.

It is also essential to foresee many other materials that you will use in construction.	Также необходимо <i>заранее предусмотреть</i> и многие другие материалы, которые вы будете использовать в стройке.
---	--

8) Грамматическая замена.

Operation is the way to carry out the action...	Операция – это способ, которым выполняется действие...
---	--

9) Экспликация.

Unless the opposite is known accounting always assumes that the business will continue to operate for an indefinitely long period of time.	В бухгалтерском учете всегда, за исключением случаев, когда наверняка известно обратное, делается допущение: считается, что предприятие будет работать на протяжении неопределенно длительного периода времени.
--	---

10) Модуляция.

The decrease of capital needs a debit entry and therefore expense accounts contain debit entries for expenses.	А поскольку уменьшение капитала проводят по дебету, то и расходы учитываются именно по дебету.
--	--

Следующий компонент нашего исследования – официально-деловой стиль.

Таблица 3

Способы и приемы перевода контекстов официально-делового стиля, содержащих плеоназмы

<i>Прием и способ перевода</i>	<i>Частота использования приема или способа</i>
Калькирование	24
Добавление (расширение)	8
Перестановка (перемещение)	5
Генерализация	5
Конверсия	4
Конкретизация	2
Опущение (сокращение)	2
Грамматическая замена	2

В качестве материалов исследования в официально-деловом стиле выступили следующие тексты:

The Universal Declaration of Human Rights (Всеобщая декларация прав человека) [1]; The Constitution of the United States of America (Конституция Соединенных Штатов Америки); а также тексты из пособий по переводу официально-деловых текстов В. Н. Крупнова [5], Е. Е. Осетровой и др. [4].

Проанализировав данные тексты, мы выделили самые распространенные способы перевода плеоназмов в официально-деловом стиле. Они представлены в таблице 3.

Количество используемых приемов и способов перевода плеоназмов в официально-деловом стиле сократилось по сравнению с научно-популярным стилем. Это обусловлено особенностями официально-делового стиля. Во-первых, нам не удалось в двадцати текстах обнаружить 30 плеонастических сочетаний, только 20. Это объясняется ограниченностью тематики и стремлением к максимальной ясности и отсутствию каких-либо двусмысленностей, а, следовательно, отсутствию многословия и тавтологии. Во-вторых, даже обнаруженные плеоназмы являются достаточно простыми и имеют эквиваленты в английском языке. Поэтому самый распространенный прием – калькирование.

No one shall be held in slavery or servitude/	Никто не должен содержаться в рабстве или в подневольном состоянии/
No one shall be subjected to arbitrary arrest, detention or exile.	Никто не может быть подвергнут произвольному аресту, задержанию или изгнанию.
Everyone has the right to leave any country, including his own, and to return to his country.	Каждый человек имеет право покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну.

Добавление (расширение) – распространенный прием перевода плеоназмов в официальной литературе. В данном стиле слова употребляются в их прямом словарном значении, поэтому только путем добавления некоторых деталей можно избежать переносного смысла.

Everyone has the right to form and to join trade unions for the protection of his interests.	Каждый человек имеет право создавать профессиональные союзы и входить в профессиональные союзы для защиты своих интересов.
Done in triplicate, at the cities of Moscow, Washington and London, the 1st day of July two thousand oh one.	Выполнено в трех экземплярах в городах Москве, Вашингтоне и Лондоне июля месяца I дня две тысячи первого года.

Для ясности и точности перевода часто используют перестановку (перемещение).

The Russian Federation government puts a joint cooperation as priority task of the state with the Far East.	Правительство Российской Федерации ставит приоритетной государственной задачей совместное сотрудничество с Дальним Востоком.
---	--

Чтобы избежать эмоциональной окраски официального документа, а тем более с использованием плеоназмов, переводчики прибегают к генерализации и конверсии.

he may, on extraordinary Occasions, convene both Houses, or either of them, and in Case of Disagreement between them, with Respect to the Time of Adjournment, he may adjourn them to such Time as he shall think proper.	он может в чрезвычайных случаях созвать обе палаты или любую из них, а в случае разногласий между палатами по поводу временной отсрочки переноса заседаний он может перенести их сам на такое время, какое сочтёт уместным.
---	---

Самыми нераспространенными способами и приемами перевода плеоназмов в официально-деловых текстах считаются конкретизация, опущение и грамматическая замена.

“We will take different approaches region by region and country by country.”	«Мы будем применять разный подход к разным регионам и к разным странам».
--	--

Таким образом, тщательно проанализировав выявленные способы и приемы перевода, мы можем отметить, что среди заявленных функциональных стилей чаще всего плеоназмы встречаются в научно-популярном и научно-техническом стилях, а реже всего – в официально-деловых документах. Что касается способов и приемов перевода плеонастических сочетаний, то во всех функциональных стилях преобладает прием калькирования. В официальной литера-

туре мало встречаются плеоназмы, поэтому и способы перевода малочисленны.

Данное исследование позволяет сделать вывод, что выбор способа перевода напрямую зависит от стиля текста, поскольку при переводе научно-технических текстов используются многообразные способы перевода, в зависимости от цели использования плеоназма. При переводе же плеоназмов в официально-деловых текстах выбор способа не столь велик.

Литература

1. Всеобщая декларация прав человека: [принята 10 дек. 1948 г. резолюцией 217А Генеральной Ассамблеи ООН] // Действующее международное право: в 2 т. Т. 2 / сост. Ю. М. Колосов, Э. С. Кривчикова. М.: Междунар. отношения, 2007. С. 218 – 223.
2. Карлова Т. М. Основы научно-технического перевода в школе и вузе. Сыктывкар, 2000. 76 с.
3. 2. Коломейцева Е. М., Макеева М. Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский: учебное пособие. Тамбов: Издательство ТГТУ, 2004. 68 с.
4. Конвенция о защите прав человека и основных свобод (Рим, 4 ноября 1950 г.) (с изм. и доп. от 21 сентября 1970 г., 20 декабря 1971 г., 1 января 1990 г., 6 ноября 1990 г., 11 мая 1994 г.) // Бюллетень международных договоров. Март 2001 г. № 3.
5. Крупнов В. Н. Пособие по общественно-политической и официально-деловой лексике. М.: Высш. шк, 1994. 182 с.
6. Collins Discovery Encyclopedia, 1st Edition / Harper Collins Publishers, 2005. 832 с.
7. Scientific American. Режим доступа: http://inosmi.ru/scienceficamerican_com/ (дата обращения: 12.02.2015).
8. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 1995. 489 с.

Информация об авторе:

Белова Наталья Александровна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры теории и практики перевода Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, natalya.belova.83@bk.ru.

Natalya A. Belova – Candidate of Philology, Lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation, Orenburg State University.

Статья поступила в редколлегию 16.04.2015 г.

УДК 811.133.1'42:087.6(0.062):316.61(=133.1)

КОМИКСЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Т. М. Белова

COMICS AS MEANS OF EXPRESSING ETHNOCULTURAL STEREOTYPES

Т. М. Belova

В настоящей статье предпринимается попытка рассмотреть взаимодействие вербальных и невербальных компонентов в серии комиксов, проанализировать используемые авторами языковые средства для передачи своего идейного замысла и достижения комического и пародийного эффекта. В ходе работы над темой стало понятно, что не существует главных и второстепенных средств, и их выбор зависит от замысла автора, желания передать определенный эффект и выразить своё отношение к описываемым ситуациям. Совокупность средств позволила авторам реализовать информативную, экспрессивную, эстетическую цели.

This paper deals with the interaction of verbal and non-verbal components of the comics book and focuses on the analysis of linguistic means used by the authors to transmit their ideologic conception and to achieve comic and parody effect. Research reveals that there are no main and secondary means, their choice depends on the author's intention, his/her wish to transmit the certain effect and express sentiments to described situations. The set of means lets realize informative, expressive, aesthetic functions.

Ключевые слова: комикс, креолизованный текст, этнокультурный стереотип, языковые средства.

Keywords: comics, creolized text, ethnocultural stereotype, linguistic means.

Европейский комикс, имеющий относительно долгую историю, обладает не только разнообразными стилями и богатой фантазией, но также отличается сложной техникой и яркой сложившейся индивидуальностью.

Основоположником комикса принято считать швейцарского писателя, художника, политика Родольфа Тёпфера, который в 1830 г. создал условия для появления современного комикса, установил его как новую форму литературы, дав ему название: литература в эстампах, организовал его распространение и заложил основы теории данного жанра.

В Европе французский комикс имеет особую важность, поскольку первый в мире журнал комиксов вышел в 1830 г. во Франции. Комикс – настоящий феномен современного французского общества – сегодня полностью приобрёл официальный статус. В старейшем университете французской столицы Сорбонне с конца 1970-х гг. преподается курс, посвящённый комиксам. Комикс является предметом выставок, фестивалей и многих международных встреч. С 1974 г. во Франции в городе Ангулем проводится крупный ежегодный европейский фестиваль комиксов, основными целями которого являются вручение престижных премий лучшим авторам комиксов и продвижение «девятого искусства» за пределы Франции.

Эрик Дашё, исследователь университета Клермон, Франция, утверждает, что комикс – это одновременно искусство, средство информации и удовольствие. Он приводит следующие аргументы, раскрывающие его точку зрения: комикс является признанным искусством, поскольку существуют музеи комиксов, картины известных создателей комиксов Анки Билаль и Жоржа Реми удостоиваются высших наград престижных картинных галерей. Комикс – это средство информации: особая культурная индустрия и своеобразный посредник между авторами и населением. Наконец, комикс – это удовольствие, приносящее эстетическое наслаждение, благодаря персональному погружению читателя в само творение, но вместе с тем это и развлечение, уход от трудной действительности [11].

В 2012 г. Библиотека центра Помпиду и Департамент статистики Министерства Культуры и Коммуникации Франции организовали и провели масштабный опрос общественного мнения на тему «Чтение комиксов». В опросе участвовало 4580 французов старше 11 лет. 401 ребенок в возрасте от 7 до 10 лет был опрошен косвенно через родителей [10].

Результаты данного исследования показали, что возрастная группа 11 – 14 лет составляет самую многочисленную категорию любителей комиксов: 25 % всех комиксов читается представителями этой возрастной группы.

Читатели комиксов представляют собой «более мужскую» часть населения: количество мужчин, читающих комиксы, выше в 2 раза, чем количество женщин.

Социо-профессиональная категория составляет другой важный фактор различия между читателями комиксов и общим населением. Среди читателей комиксов важное место занимают представители так называемых «высоких» профессий (руководящие кад-

ры, инженерно-технические работники, ученые, юристы, предприниматели, преподаватели). 62 % читателей имеют высшее или полное среднее образование.

27 % респондентов отдают предпочтение европейским или франко-бельгийским сериям. Далее идут американские комиксы, их выбирают 16 % читателей, и 12 % отданы японским комиксам.

Французский толковый словарь Larousse определяет комикс как последовательность картинок (изображений), сопровождаемых текстом, описывающих действие, временное развитие которого совершается скачкообразно от одной картинке (изображения) к другой, так, чтобы не прерывались ни безостановочность действия, ни присутствие персонажей [8].

В словаре Petit Robert читаем: комикс – последовательность рисунков, рассказывающая одну историю или представляющая одного персонажа [9]. Аналогичное данному определению дает Dictionnaire de langue française (Словарь французского языка): последовательность рисунков, в которые помещён текст, чтобы рассказать историю [8].

Тьерри Гронштейн – французско-бельгийский историк и теоретик комиксов – расширяет понятийные границы комикса, когда говорит о том, что анализ комикса зависит от макросемиотики, поскольку в изображении (картинке) нет минимальных постоянных единиц, аналогичных единицам языка. Представляя собой повествовательный жанр, комикс есть пространство с визуальной доминантой [13].

Комикс является особым феноменом массовой культуры, оказывающим специфическое влияние на реципиента в связи с тем, что в его структуре присутствуют элементы двух разнородных систем – вербальной и пиктографической. В комиксе выделяются такие категории, как целостность, связность, членимость и изолированность [6].

Говоря о креолизованном тексте, к которому относят в том числе и комиксы, Н. С. Валгина утверждает, что вербальные и изобразительные компоненты связаны на содержательном, содержательно-композиционном и содержательно-языковом уровне. Предпочтение того или иного типа связи определяется коммуникативным заданием и функциональным назначением креолизованного текста в целом [1, с. 193].

М. Ю. Рябова отмечает, что иконические средства креолизованного текста воспроизводят картину мира, шкалу ценностей, эстетические и этические идеалы нации, составляющие концептосферу её повседневной культуры [5].

Материалом исследования послужили 42 аутентичных комикса под общим названием «Пузыри Франции. Стереотипы в комиксах и межкультурное», предназначенных для изучения французского языка как иностранного. Создателями являются Жералдин Жефрэ – преподаватель французского языка и литературы в колледже, активно использующая комиксы в своей педагогической практике, и Унтер – художник, автор множества комиксов [12].

Данный сборник представляет собой юмористическое исследование, выполненное в реалистическом стиле и затрагивающее разные сферы жизни французского общества: от стереотипа «батон-берет» до тонкостей общественных отношений, от будничного до

выдающихся событий политической жизни. Комиксы объединены в 8 тематических групп: «Повседневная жизнь», «Мир работы», «Национальная гордость», «Здравоохранение», «Города-деревни», «Культура», «Образование», «Спорт». Каждый комикс состоит в среднем из 8 – 10 рисунков, развивающих определённую сюжетную линию.

Говоря об этнокультурных стереотипах, С. Г. Тер-Минасова различает автостереотипы – представление о своём народе и своей культуре и гетеростереотипы – схематично обобщающие взгляды на другие народы и культуры [7].

А. С. Кармин отмечает, что этнокультурные стереотипы являются неотъемлемым элементом любой культуры и уже самим фактом своего существования оказывают воздействие на психологию и поведение людей, влияют на их национальное сознание и межнациональные контакты [4].

Интерес к данному материалу объясняется тем, что, с одной стороны, читатель имеет возможность посмотреть на характерные черты французов и знаковые периоды французской цивилизации «глазами» представителей французского народа, что называется «изнутри» (автостереотипы), с другой стороны, комикс как особый жанр французского письменного творчества отражает важные качества французского народа и является одним из источников сведений о французском национальном характере.

Обратимся непосредственно к анализу комиксов.

В комиксе *«Политика, семья и истерия»* для того, чтобы показать, насколько важными для главного персонажа являются президентские выборы и участие в них, авторы использовали следующие вербальные и невербальные средства:

- постепенное укрупнение плана изображения. Сначала автор использует дальний план, читатель видит французскую семью в полном сборе за семейным обедом, далее по мере развития событий выбирается «американский» план – в центр помещается персонаж, затем идёт крупный план, позволяющий увидеть выражение лица и чувства персонажей;

- супраграфематические средства: шрифтовое варьирование, плотность шрифта, длина строки, подчёркивание семантически значимых слов, варьирование цвета и фона изображения;

- выразительные жесты и мимика персонажей;

- экспрессивная патриотическая лексика: *symbole* (символ), *démocratie* (демократия), *république* (республика), *citoyen* (гражданин), *ancêtres* (предки), *barricades* (баррикады), *révolution* (революция).

Употребление разнообразных средств позволило авторам достичь своей цели и передать комический эффект: дядя очень сердится и ругает племянника за то, что он не идёт на президентские выборы, объясняет их важность для французского народа. В конце истории выясняется, что племяннику только 17 лет, а значит, он ещё в силу возраста не может участвовать в выборах главы государства.

«Метро, работа, кровать» (рис. 1). Заголовок комикса заимствован из стихотворения французского писателя Пьера Беарна, описывающего таким образом ритм повседневной жизни парижан.

Оригинальным представляется композиционное построение комикса: визуальная составляющая несёт в себе смыслообразующую нагрузку и выполняет информативную и экспрессивную функции. Очень точным видится идея авторов не использовать вербальные средства, за исключением нескольких звукоподражаний: *iiiiiii*, *vrrrvvv*, *pshh*, *clomp*, *brmlmbrrbm*, *klng*, *klong*, *drzt*, *meuuuh*, *crunch*, передающих внешний шум и одной реплики персонажа.

Картинки сюжетно следуют друг за другом так, что постепенно раскрывают смысл названия комикса: станция метро – толпа входит в вагон – выходит из вагона – выходит из метро – идёт на работу – входит в здание – обедает в столовой – выходит из здания в конце рабочего дня – экран телевизора – главный персонаж в кровати. На всех картинках, за исключением последней, главный персонаж изображён в толпе людей, что говорит о его низком социальном статусе, он – человек толпы, один из многих, ведущих такой образ жизни.

Предпоследняя картинка представляет собой фрагмент телепередачи, рассказывающей про то, как домашний скот ведут на скотобойню. Толпа людей, следующих ежедневно по одному маршруту, сравнивается со стадом понурых безвольных животных.

Очень выразительным видится использование на протяжении всего повествования дальнего плана изображения и вида сверху. Художнику удалось придать истории тревожность и ощущение, как если бы за персонажем наблюдали сверху. У читателя создается чувство безысходности и беспросветности жизни жителей больших городов.



Рис. 1. Комикс *«Метро, работа, кровать»*

Все эти средства позволили авторам добиться пародийного эффекта и передать атмосферу однообразия серых будней парижан.

«Канны: история кино» (рис. 2). Речь в комиксе идёт о ежегодном престижном кинофестивале, проходящем во французском курортном городе Канны на берегу Средиземного моря. Компания друзей собирается, чтобы посмотреть по телевизору церемонию открытия кинофестиваля. Но друзей интересуют только интриги, скандалы, связанные с публичными людьми. Упоминаются такие имена, как Ларс фон Триер, Кейт Мосс, Изабель Аджани, Софи Марсо. Всё в этом комиксе построено на контрасте:

– заголовок «Канны: история кино» не отражает того, о чем на самом деле говорится в комиксе;

– в компании есть только один человек, интересующийся историей кино: он пытается прогнозировать, кому достанется Золотая пальмовая ветвь – главная премия Каннского кинофестиваля, вспоминает, кто получил главный приз за режиссерскую работу в 1954 г., кто был удостоен Золотой пальмовой ветви в 1983 г. Но друзья его не слышат, они оживленно обсуждают то, как первый скандал разразился в 1954 г., когда начинающая кинозвезда позировала фотографам с обнаженным верхом, как в 1990-х Кейт Мосс и её друзья выгнали за плохое поведение, как в 1984 году Изабель Аджани была излишне требовательна к журналистам, как в 1999 г. Софи Марсо произносила речь, будучи очень пьяной;

– друзья осуждают звезд за злоупотребление спиртными напитками, хотя на каждой картинке изображен стол с бокалами вина;

– специфическая лексика, не имеющая отношения к теме кино: *scandal* (скандал), *beauscandal* (хороший скандал), *mauvaise conduite* (плохое поведение), *honte* (стыд), *groros* (пересуды), *ivremorte* (пьяная до смерти). Ключевое слово комикса – *scandal* (скандал), оно употребляется практически в каждой картинке.



Рис. 2. Комикс «Канны: история кино»

Для воплощения задуманного авторы используют такие параграфемные средства, как подчеркивание слов, шрифтовое варьирование, плотность шрифта, варьирование цвета, а также онomatопею.

Очень удачным видится намеренное решение авторов использовать такой заголовок. Прочитав комикс, читатель понимает, что заголовок «Канны: история скандалов» наиболее точно отразил бы содержание данной истории.

Согласно Канту, французский народ отличается вкусом в общении, вежливостью, услужливостью; но живость французов приводит их к легкомыслию и духу свободы, вызывающему «все потрясающий энтузиазм, который переходит самые крайние границы» [3].

Испанский мыслитель, писатель и дипломат Сальватор Мадариаги в книге «Англичане, испанцы, французы» (1932), опираясь как на обширную литературную эрудицию, так и на свое личное знакомство с жизнью этих народов, утверждает, что для француза истина – самоцель, каковы бы ни были ее последствия. Ум стремится к полной ясности и не терпит нарушений логики. Они большей частью уравновешены в любви, радости и горе, хотя могут и вспылить тогда, когда надо принимать решения [4, с. 83 – 84].

Л. Г. Столярова выделяет такие доминантные черты французского национального характера и коммуникативного поведения, как эмоциональность, рационализм, рассудочность, галантность, равнодушие к противоположному полу, патриотизм, гурманство [6].

Вышеприведённые высказывания есть гетеростереотипы – представление о французах со стороны носителей немецкой, испанской, русской национальных культур, живущих в разные эпохи. Можно предположить, что понятие этнокультурного стереотипа – условное и достаточно субъективное.

Е. А. Иванова справедливо отмечает, что этнокультурные стереотипы отличаются повышенной устойчивостью, абсолютизацией, яркой эмоциональной окраской, наличием негативных элементов в суждениях... также этнокультурные стереотипы имеют субъективную основу [2].

Представляет особый интерес то, какими, по мнению авторов настоящего сборника, являются характерные черты французов.

Ворчливость. В комиксе «Trois amis en voyage» («Три друга в путешествии») Эрик – молодой француз – отправляется в отпуск за границу. В стране, куда он приезжает, его всё не устраивает: жара, еда, постель, незнание французского языка местным населением, низкое качество товаров, грязный воздух. Авторы данного комикса дают к нему следующий комментарий: по результатам всемирного опроса, проведённого многочисленными профессионалами в сфере туризма, в 2009 г. французы были признаны самыми худшими туристами в мире. Их называют ворчунами, скупердями, невежливыми, не желающими говорить на иностранных языках [10, с. 22].

Шовинизм, высокомерие. Эрик – главный герой комикса «Le tour du monde d'Éric» («Кругосветное путешествие Эрика») посещает разные страны: Соединенные Штаты Америки, Германию, Кубу, Японию. Везде ему всё не нравится. Культурное наследие Франции он ставит выше, чем в посещаемых странах. Дело доходит до абсурда, когда сидя в самом лучшем ресторане города Киото (Япония), он говорит о том, что японские рестораны во Франции лучше.



Рис. 3. Комикс «Особая элегантность»

Традиционно считается, что Франция – это столица и законодательница моды, хорошего вкуса и эле-

гантности. В комиксе «Une elegance particulière» (рис. 3) («Особая элегантность»), идя по улице, дядя разговаривает со своим племянником-школьником и говорит ему о том, что Париж – это центр моды и элегантности. Их обгоняет молодая, вульгарно одетая женщина. Она курит, бросает мусор на землю, в ней нет ничего женственного и элегантного. Мальчик с удивлением и непониманием наблюдает за этой женщиной, дяде нечего ответить своему племяннику.

Рассмотрев взаимодействие вербальных и невербальных средств коммуникации, использованных в данной серии комиксов, можно предположить, что не существует главных и второстепенных средств, и их выбор зависит от замысла автора, желания передать определенный эффект и выразить своё отношение к описываемым ситуациям. Совокупность средств позволила авторам реализовать информативную, экспрессивную, эстетическую цели. В перспективе видится исследование других серий комиксов, предназначенных разным возрастным группам, с целью сравнения и выявления авторского стиля, отображения этнокультурных стереотипов.

Литература

1. Валгина Н. С. Теория текста: учебное пособие. М.: Логос, 2003. 280 с.
2. Иванова Е. А. Стереотип как феномен культуры. М., 2000. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stereotip-kak-fenomen-kultury> (дата обращения: 15.07.2014).
3. Кант И. Сочинения. Т. 6. М., 1966. С. 565 – 572.
4. Кармин А. С. Культурология: учебник для студентов вузов. Изд. 3-е, стер. СПб.: Лань, 2004. 928 с.
5. Рябова М. Ю. Знаковость дискурса повседневности // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2012. № 21(275). С. 103 – 110.
6. Столярова Л. Г. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в текстах французских комиксов (на материале комиксов серии «Астерикс»): автореф. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012. 23 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: МГУ, 2008. 352 с.
8. Толковый словарь французского языка. Режим доступа: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/bande_dessin%C3%A9e/185578 (дата обращения: 03.09.2014).
9. Le Petit Robert. Tout l'univers des mots. Режим доступа: <http://www.lepetitrobert.fr> (дата обращения: 03.09.2014).
10. Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'image, 2012, Enquête sur la lecture de bandes dessinées en France, rapport. Режим доступа: <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?rubrique91> (дата обращения: 03.09.2014).
11. Dacheux, Eric (dir.), 2009, «La bande dessinée: art reconnu, média méconnu», Hermès, n°54. Режим доступа: <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/30596> (дата обращения: 23.07.2014).
12. Géraldine Jeffroy, Unter. Bulles de France. Les stereotypes en BD et l'interculturel. Presses universitaires de Grenoble, janvier 2013.
13. Groensteen Thierry, Système de la bande dessinée. Режим доступа: <http://www.editionsdelan2.com/groensteen> (дата обращения: 25.07.2014).

Информация об авторе:

Белова Татьяна Мухоморовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета РГФ КемГУ, tatbel42@mail.ru.

Tatiana M. Belova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

УДК 81'42: 81'373.4

РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ В ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «TROUBLESHOOTING» В ДИСКУРСЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ БЛОГОВ

С. В. Биякова, Е. К. Ковалева

SEMANTIC SYNONYMS ROLE IN «TROUBLESHOOTING» CONCEPT REPRESENTATION IN VIRTUAL INFORMATION TECHNOLOGY BLOGS DISCOURSE

S. V. Biyakova, E. K. Kovaleva

Работа написана в рамках разработки темы «Роль семантических синонимов в вербализации концепта «Troubleshooting» в дискурсе информационно-технических блогов». Материалом исследования служат 3200 английских текстов блог-записей в дискурсе информационно-технических блогов сотрудников корпорации Microsoft в 2010 – 2014 гг., что составило 4160000 печатных знаков. Дискурс информационно-технических блогов богат синонимами, что объясняется развитием отрасли знания «Информационные технологии», которая требует подробного описания. Изучение специфики функционирования семантических синонимов в информационно-техническом дискурсе позволяет определить роль явления синонимии в вербализации когнитивных структур, описывающих этапы работы на компьютере через термины-синонимы в информационно-техническом дискурсе. Изучение специфики номинации и функционирования синонимов в информационно-техническом дискурсе позволяет вскрыть когнитивный механизм явления синонимии, выявить скрытые механизмы интерпретации, репрезентации и взаимодействия структур знания, рассмотреть особенности виртуального дискурса, внося определённый вклад в дальнейшее развитие теории номинации, в решение проблем языка в процессе познания.

The paper contributes to the topic «Semantic synonyms role in «Troubleshooting» concept representation in virtual Information Technology blogs discourse». 3200 Information Technology blogs were studied during the period of 2010 – 2014. Information Technology blogs discourse is rich in synonyms. It can be explained by the fact that development of Information Technology requires its description. The study of semantic synonyms provides better understanding of cognitive mechanisms. It shows the way of knowledge interpretation and representation, highlights some virtual discourse peculiarities and contributes to the further development of linguistic theory. Semantic synonyms draw attention to different aspects of the term; characterize the meaning of the term accurately.

Ключевые слова: семантические синонимы, термины, концепт, виртуальный дискурс, информационно-технические блоги.

Keywords: semantic synonyms, terms, concept, virtual discourse, Information Technology blogs.

Настоящее исследование посвящено рассмотрению особенностей семантики, функционирования и роли терминов-синонимов в текстах информационно-технических блогов с привлечением когнитивного подхода.

Любое слово, в частности термин, его значение отражает накопленные и вербализованные человеком сведения о мире, а получить их обратно можно лишь изучая термины, что есть и будет актуальным направлением исследования в лингвистике. С привлечением когнитивного подхода в конце XX – начале XXI вв. к анализу терминологических единиц термины рассматриваются в понятиях теории познания как результат когнитивной деятельности специалиста. Значимость термина чрезвычайно велика, поскольку термин как когнитивно-коммуникативная единица знаковой природы «...задает программу деятельности и поведения...» участникам профессиональной коммуникации [1, с. 43]. Термины представляют собой вербализованные результаты профессионального мышления. В них не только реализуются механизмы познания специальной области знаний или деятельности, но и репрезентированы структуры специального знания, служащие для осмысления профессионального пространства и обеспечивающие оптимальную организацию деятельности специалистов. Таким образом, в термине оказывается органично воплощена

связь профессионального знания с профессиональной деятельностью.

Когнитивный подход позволяет рассматривать специальную лексику определенной отрасли знания как результат когнитивной деятельности, отражающий уровень познания данной научной области, и одновременно как инструмент её развития. Термины не только фиксируют в языке полученную человеком информацию, но и в свою очередь становятся «...инструментом познания, его вербальной репрезентацией, поскольку дают возможность обобщать научные факты, расширять, умножать знания и передавать их последующим поколениям» [3].

Поскольку термины функционируют в текстах, то для данного исследования в качестве материала взяты английские тексты блог-записей сотрудников корпорации Microsoft (2010 – 2014 гг.).

Так как тексты создаются и живут в дискурсе, то именно дискурс позволяет извлечь значительную информацию как об отдельных терминах, так и о всей совокупности терминологии определенной области знаний.

В дискурсе информационно-технических блогов встречается большое количество терминов семантических синонимов, поскольку данная область знания развивается, что требует фиксации в языке все новых и новых понятий. Термины семантические синонимы,

выступая средством языковой объективации структур знания, в частности концепта, раскрывают те стороны, признаки, факты действительности, которые особенно важны для сознания человека, осмыслены им и, кроме этого – сделаны предметом обсуждения, коммуникации. Рассмотрение терминов семантических синонимов помогает взглянуть на тот или иной объект/явление действительности с разных сторон.

Для того чтобы компьютер, как один из главных объектов информационно-технической области, работал исправно, необходимо в реальной жизни совершать определенные действия по устранению неисправностей. В этой связи структуры знания о ситуации устранения неисправностей в работе компьютера играют важное значение для специалиста данной сферы. Они находят свое отражение в языке через термины-синонимы, которые являются объектом данного исследования.

Для вербализации концепта «Troubleshooting» («Устранение неисправностей») используются 14 терминов семантических синонимов: «to troubleshoot» (39 словоупотреблений), «to repair» (36 словоупотреблений), «to solve» (34 словоупотребления), «to recover» (33 словоупотребления), «to fix» (32 словоупотребления), «to work around» (28 словоупотреблений), «to correct» (26 словоупотреблений), «to overcome» (24 словоупотребления), «to resolve» (23 словоупотребления), «to debug» (22 словоупотребления), «to address» (21 словоупотребление), «to get everything working» (16 словоупотреблений), «to remedy» (12 словоупотреблений), «to proceed further down the troubleshooting path» (3 словоупотребления).

Наилучшим образом прототипическую ситуацию описывает в своей семантике термин-синоним «to solve», что и подтверждается количеством его словоупотреблений зафиксированных в текстах информационно-технических блогов (34 словоупотребления). Так, специальный терминологический словарь Macmillan Dictionary дает ему следующее определение: «to find a solution to something that is causing difficulties» [4], т. е. необходимо найти решение, как устранить возникшие неполадки.

Другие термины-синонимы через свою семантику уточняют какие-либо структуры знания о прототипической ситуации, тем самым расширяя наши представления об устранении неисправностей.

Так, если при передаче информации одним из специалистов другому необходимо сделать акцент на цели предпринимаемых действий, то в текстах блогов появляется термин «to recover». Термин «to recover» подразумевает, что целью восстановления объекта является его возврат к прежним настройкам/состоянию: «to regain (a former and usually better condition)» [3]. В предложении «Additionally, consumers worldwide will spend 1.5 billion hours and \$22 billion identifying, repairing and recovering from issues involving pirated software» [6] семантический синоним «to recover» подразумевает восстановление данных/системы до прежнего состояния перед возникновением проблем, а лексема «to repair» поставяет информацию о замене (переустановке) программ на зараженном компьютере.

Четко поставленная цель ведет к успеху деятельности, поэтому термин «to recover» встречается в тексте довольно часто (33 раза).

Само действие по устранению неисправностей имеет немаловажное значение для специалиста, поэтому 4 лексические единицы («to troubleshoot», «to fix», «to solve», «to proceed further down the troubleshooting path») раскрывают процесс исправления ошибок, на которые приходится 74 словоупотребления. Лексическая единица «to troubleshoot» акцентирует внимание на процессе поиска и устранения ошибок и неисправностей. Часто описывает процесс устранения проблем, связанных с оборудованием, а не программным обеспечением «to find and correct errors and faults in a computer, usually in the hardware» [7]. Метафорическое выражение «to proceed further down the troubleshooting path» привлекает внимание к действиям пользователя и подразумевает достижение определенных успехов в процессе устранения неисправности, но не содержит информацию о результате. Лексема «to fix» характерна для неформального общения специалистов и является профессионализмом. Семантико-стилистический синоним «to fix» привлекает внимание к поиску решения проблемы: «INFORMAL to find a solution to a situation where things are not working well» [4] – и процессу устранения неисправности: «to make (something) ... able to work properly again: to repair (something)» [5]. Так, в предложении «To troubleshoot this issue, first of all, please contact your network card manufactures' support and check if any update drivers is released to support this feature» [6] для устранения неполадки автор блога рекомендует связаться со службой поддержки производителя сетевых карт (возникли некоторые проблемы с оборудованием) и узнать вышли ли обновления драйверов (описан алгоритм действий, направленный на устранение неисправности).

Из дискурса информационно-технических блогов можно выделить сведения о субъекте, который устраняет неисправности в компьютере, благодаря терминам-синонимам (2 лексемы): «to remedy», «to proceed further down the troubleshooting path»), выполняющим функцию сказуемого в сочетании с подлежащим, называющим деятеля. На долю этой группы терминов-глаголов приходится 15 словоупотреблений, незначительное количество которых говорит о не столь существенной значимости данной информации. Лексическая единица «to remedy» привлекает внимание к субъекту, объекту, результату устранения неисправности, к исправлению ошибок, решению проблем и улучшению ситуации: «to solve, correct, or improve (something)» [5]. В предложении «The Internet Corporation for Assigned Names and Numbers (ICANN) has also made efforts to remedy the situation, but cybersquatters are still out there» [6] глагол «to remedy» отражает намерения субъекта действия (Интернет-корпорации по присвоению имен и номеров) воздействовать на объект (исправить и улучшить сложившуюся ситуацию).

Структуры знания об объекте прототипической ситуации формируются в нашем сознании благодаря глаголам «to troubleshoot», «to resolve» и «to remedy» (74 словоупотребления), которые вербализуют ин-

формацию об оборудовании либо программном обеспечении, с которым связано возникновение неисправности. Частотность употребления данных синонимов позволяет считать, что знания об объекте воздействия важны для восполнения картины прототипической ситуации устранения неисправностей. Дискурс позволяет уточнить то, чем может быть объект. Так, значение термина «to resolve» поставляет информацию об объекте, представляющем проблему для специалиста: «to solve a problem...» [4], например, в предложении «To resolve this issue, please follow these methods» [6] сотрудник корпорации предлагает методы устранения неполадки («issue»).

На эффективность работы специалиста влияет использование им подходящего инструмента, в этой связи структура знания об инструменте входит в состав концепта «Troubleshooting», а в языке это вербализуется с помощью глагола «to fix», что подтверждается в текстах блог-записей частым употреблением данной лексики (32 словоупотребления), например, в предложении «First, use the built-in troubleshooter to fix this issue» [6] в качестве способа решения проблемы автор предлагает использовать встроенную программу («built-in troubleshooter») для устранения неисправностей.

Причина, которая заставляет действовать, а именно устранять неисправности, раскрывается через термины-синонимы «to address», «to repair», «to debug». Лексема «to address» относится к обдумыванию путей решения проблемы и первому этапу по устранению неполадок: «Think about and begin to deal with (an issue or problem)» «to find a solution to something that is causing difficulties» [6]. Значение лексики «to repair» содержит сведения о причине (невозможность использовать объект по назначению), способе устранения неисправности (восстановление либо полная замена частей, компонентов, деталей) и результате (возможность использовать объект снова): «to restore that which is unserviceable to a serviceable condition by replacement of parts, components, or assemblies» [8]. Термин «to debug» содержит информацию о характере неполадки, связанном с программным обеспечением или с оборудованием («To correct a problem in hardware or software») и причинах её возникновения: «Debugging software means locating the errors in the source code (the program logic). Debugging hardware means finding errors in the circuit design (logical circuits) or in the physical interconnections of the circuits» [8]. В предложении «For this example I am using a Windows Server 2012 Physical machine that will be used to debug a problem machine» [6] термин «to debug» используется для передачи информации о характере неполадки, возникшей с оборудованием, т. е. о причине, вызвавшей неисправность.

Большое значение имеет результат любых наших действий и к чему мы стремимся в процессе нашей деятельности. Поэтому информация о результате представляется через 5 терминов-синонимов: «to overcome», «to remedy», «to correct», «to get everything working», «to work around» (106 словоупотреблений). Глагол «to overcome» акцентирует внимание на успешном решении проблемы: «to succeed in dealing with or controlling a problem» [4]. Словосочетание «to

work around» содержит информацию о последствиях, к которым может привести возникшая неполадка («problem that might prevent you from achieving your aim») и об успешном её устранении («to deal successfully») [4]. Лексическая единица «to correct» подразумевает исправление неправильного варианта на правильный: «Put right (an error or fault)» [7]. В предложении «After all, without a clear understanding of what you're hoping to overcome/achieve you've got little hope» [6] автор употребляет лексику «to overcome», говоря об успешном результате, к которому должен стремиться пользователь при устранении неисправности. Словосочетание «to get everything working», характерное для разговорной речи и неформального стиля общения, акцентирует внимание на результате – корректной работе объекта. В предложениях «In "Remote Audio" settings, by default, the "Remote audio recording" radio button is set to, "Do not record". By changing this to, "Record from this computer", I was able to get everything working» [6] автор описывает замену неправильных настроек на правильные, позволяющие пользователю достичь желаемого результата: записывать звук с компьютера.

Когнитивный подход к синонимии позволяет, с одной стороны, установить содержание концепта путем анализа лексических значений объективирующих его единиц-синонимов. С другой стороны, синонимы, выступая средством языковой объективации концепта, показывают, какие когнитивные признаки становятся при особой дифференцированной номинации, то есть номинативно, а следовательно, и коммуникативно-релевантными. Эти признаки, зафиксированные в дифференцированной синонимической номинации, раскрывают те стороны, признаки, факты действительности, которые особенно важны для сознания, которые познаны и осмыслены им, и кроме этого – сделаны предметом обсуждения, коммуникации. В основе различий между синонимами лежит несхожесть объемов информации об объектах действительности, включая информацию о функционировании этих объектов действительности. Таким образом, проявляется триада «язык-сознание-человек». В рамках когнитивного подхода описание семантики лексических единиц и в частности явления синонимии осуществляется с точки зрения всей суммы знаний, полученной в ходе познавательной деятельности человека. Когнитивный подход к значению синонимов позволяет синтезировать собственно языковые характеристики лексической единицы с познавательными процессами, а также показать, как происходит реализация концептов с помощью синонимов и проследить влияние сознания на отбор наиболее важных характеристик в процессе концептуализации явлений определенной сферы деятельности.

Вся информация о концепте «Troubleshooting» и его языковых средствах выражения, полученная на основе специальных словарей и текстов блог-записей, может быть представлена на схеме 1.

Схема 1

**Особенности вербализации
концепта «Troubleshooting»**

Концепт «Troubleshooting»	субъект	to remedy, to proceed further down the troubleshooting path
	действие	to troubleshoot, to fix, to solve, to proceed further down the troubleshooting path
	объект	to troubleshoot, to resolve, to remedy
	цель	to recover
	инструмент	to fix
	причина	to address, to repair, to debug
	результат	to overcome, to remedy, to get everything working, to work around, to correct

Необходимо отметить, что структуры знания о прототипической ситуации настолько переплетаются друг с другом. Это проявляется в возможности одних и тех же терминов-синонимов вербализовать разного рода информацию об устранении неисправностей. Так

глагол «to remedy» поставляет информацию о субъекте, объекте и результате. Лексема «to proceed further down the troubleshooting path» несет информацию о субъекте и самом действии, которое он совершает. Термин «to troubleshoot» указывает как на само действие, так и на объект воздействия, а глагол «to fix» содержит сведения о действии и инструменте, при помощи которого совершается действие.

С другой стороны, такая ситуация с терминами-синонимами позволяет сделать вывод об экономии языковых средств для описания разных компонентов концепта. Термины-синонимы в своей семантике сжимают информацию о той или иной стороне концепта, а в процессе их функционирования с помощью своего окружения развертывают информацию, пополняя структуры знания концепта.

В перспективе можно рассмотреть и другие концепты дискурса информационно-технических блогов, а также особенности их вербализации через термины-синонимы, что позволит собрать значимую информацию о данной области знания и об особенностях языка специалистов, работающих в ней.

Литература

1. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение. М.: Флинта: Наука, 2011. 135 с.
2. Лихачева О. Е. Концептуальная репрезентация стиля в лингвокультурном пространстве: фреймовый и функциональный анализ: дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2010. 147 с.
3. Collins Dictionary. Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 15.04.2015).
4. Macmillan Dictionary. Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary> (дата обращения: 15.04.2015).
5. Merriam Webster Dictionary. Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/thumbnail> (дата обращения: 15.04.2015).
6. MSDN Blogs. Режим доступа: <http://blogs.msdn.com> (дата обращения: 15.04.2015).
7. Oxford Dictionaries. Режим доступа: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 15.04.2015).
8. TheFreeDictionary Farlex. Режим доступа: <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com> (дата обращения: 15.04.2015).

Информация об авторах:

Биякова Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики факультета романо-германской филологии КемГУ, iana-vl@yandex.ru.

Svetlana V. Biyakova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics, Kemerovo State University.

Ковалева Елена Константиновна – ассистент кафедры переводоведения и лингвистики факультета романо-германской филологии КемГУ, kovaleva.ek@mail.ru.

Elena K. Kovaleva – Assistant Lecturer at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 30.04.2015 г.

**О РОЛИ ЭКСПРЕССИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
В СОЗДАНИИ РИТМИЧЕСКОГО РИСУНКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
(на материале произведений англоязычной научной фантастики)**

Ю. А. Богатова, Н. Е. Булаева

**THE ROLE OF EXPRESSIVE SYNTACTIC MEANS IN CREATION OF THE RHYTHMIC PATTERN
OF A FICTION WORK (on the basis of science fiction works in the English language)**

Yu. A. Bogatova, N. E. Bulaeva

Данная статья посвящена особенностям функционирования экспрессивных синтаксических средств в текстах англоязычной научной фантастики. В ходе проведенного стилистического анализа рассматриваемых текстов было выявлено, что такие экспрессивные синтаксические средства, как инверсия, синтаксический параллелизм и повторы однородных элементов, создают в произведениях научной фантастики синтаксический ритм, который обеспечивает целостное представление о художественном тексте, а также является одним из факторов выразительности прозаического литературного произведения. Анализ особенностей функционирования синтаксического ритма позволяет сделать вывод о том, что одной из основных функций, выполняемых указанными средствами, является функция выдвижения, подчеркивания наиболее важных элементов текста, что является реализацией установки художественного текста на воздействие.

The paper concentrates on the peculiarities of expressive syntactical means functioning in science fiction texts in the English language. Stylistic analysis of the texts under consideration showed that such expressive means as inversion, syntactic parallelism and repetitions of homogeneous elements create syntactic rhythm of a science fiction work that provides for the shaping of cohesion of a fiction text and is one of the factors of literary prose work expressiveness. Analysis of specific functioning of syntactic rhythm provides for arriving to the conclusion that one of the main functions of the said means is the function of foregrounding and emphasizing the most important text components that is an implementation of the fiction work influence aim.

Ключевые слова: художественный текст, научная фантастика, ритм, экспрессивные синтаксические средства, инверсия, синтаксический параллелизм, когезия.

Keywords: work of fiction, science fiction, rhythm, expressive syntactic means, inversion, syntactic parallelism, cohesion.

На протяжении многолетнего существования филологической науки внимание ученых было сосредоточено на исследовании особенностей художественного текста, анализе его категорий и свойств. Н. А. Николина указывает на креативную природу внутритекстовой действительности, мотивируя это тем, что она создана воображением и творческой энергией автора, поэтому носит условный, вымышленный характер. Изображаемый в художественном тексте мир соотносится с действительностью лишь опосредованно, отображает, преломляет, преобразует ее в соответствии с интенциями автора [7]. Совершенно очевидно, что для воплощения авторского замысла используется целый арсенал средств, который, в свою очередь, должен быть правильно воспринят получателем информации для ее верного декодирования.

Итак, при интерпретации и стилистическом анализе художественного текста, который представляет собой, по определению Л. Г. Бабенко, сложный языковой знак, следует учитывать разноуровневые единицы языка [2]. В свою очередь, языковой единице свойственна экспрессивность, обеспечивающая её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию.

Как справедливо указывает профессор О. В. Александрова: «Экспрессивность как общезыковая категория затрагивает все сферы языка, и арсенал его выразительных средств необозрим» [1, с. 7]. Используя различные средства выражения экспрессивности, писатель выделяет определенное высказывание, наделяет его эмоциональной силой и акцентирует тем самым на нем внимание читателя. Автор-творец художественной

действительности целенаправленно вызывает к чувствам читателя, пробуждая в нем соответствующую реакцию на сообщаемую информацию. Благодаря этому реализуется экспрессивная функция языка, связанная, прежде всего, с передачей эмоций.

Ссылаясь на данные лингвистического энциклопедического словаря, отметим, что к фонетическим экспрессивным средствам относятся фонологически нерелевантные для данного языка изменения звуков, акцентные и интонационные средства. Морфологические (словообразовательные) средства включают словосложение и широкий диапазон ласкательных и уничижительных аффиксов. Лексические экспрессивные средства охватывают пласт слов, имеющих помимо своего предметно-логического значения оценочный компонент, а также междометия и усилительные частицы. На синтаксическом уровне экспрессивность выражается изменением обычного порядка слов (инверсией), использованием эллиптических конструкций, повторов и других элементов [8].

В рамках настоящей статьи рассматриваются функциональные возможности некоторых единиц экспрессивного синтаксиса, под которым О. В. Александрова понимает «учение о построении выразительной речи» [1, с. 8], в произведениях жанра научной фантастики, а именно возможность синтаксических элементов создавать ритмический рисунок художественного текста. Ритм как способ структурной организации материи, как фактор, влияющий на единство текстового материала, находит свое проявление в синтаксисе, ассоциируясь с движением, основанном на повторах и закономерностях, и образуя изотопию плана выражения [3]. Многочисленные изыскания подтвер-

дили тот факт, что синтаксис является главным организующим началом речевого произведения. Из всех элементов, сообщающих осмысленность высказыванию, самым важным является синтаксис, контролирующий порядок, в котором поступают впечатления, и передающий отношения, стоящие за цепочками слов.

Различные исследования ритмической системы художественного текста, предпринятые в русле теории экспрессивного синтаксиса и стилистики декодирования в лингвопоэтическом пространстве текста, позволяют охарактеризовать речевой ритм как важнейший семантический и структурный компонент художественного произведения, экспрессивный потенциал и упорядоченная оформленность которого наделяет его текстообразующей и эмоционально-смысловой функциями. Известный ученый-лингвист Б. В. Томашевский считал, что «ритм вытекает из синтаксического строя речи» [9, с. 95]. В свою очередь, В. М. Жирмунский высказал предположение, что ритмизация прозы основывается «прежде всего, на художественном упорядочении синтаксических групп и на элементе повторения и синтаксического параллелизма» [5, с. 131].

Так, именно ритмико-синтаксическая организация текста является одним из важных способов реализации основных функций языка – сообщения и художественного воздействия. Она подчеркивает индивидуальный стиль автора и служит мощным средством усиления выразительного эффекта в художественном тексте.

Признаем, что научно-фантастическое произведение – это художественное произведение, то есть продукт выбора художником «участка действительности» и отражение индивидуального процесса его познания [6].

Как жанр художественной литературы научная фантастика «живет» и «развивается» согласно всем законам художественной действительности, но с некоторыми особенностями. Писатель-фантаст – это не просто творческий человек, обладающий богатым воображением, он должен великолепно ориентироваться и в глобальных проблемах современности, и иметь багаж знаний в области точных наук для создания достоверности изображаемого. Произведения рассматриваемого жанра получают все большую популярность, что вызвано желанием современного общества хотя бы мысленно оторваться от действительности и погрузиться в другую реальность, где в основном описывается будущее. В известном смысле научно-фантастические произведения – это в основном произведения о будущем, адресованные современникам (будущее описывается для настоящего) [4]. Здесь согласимся с высказыванием К. Г. Фрумкина, который указывает: «Фантастика есть элемент цивилизационной динамики – хотя бы потому, что в мечте человеческие потребности удовлетворяются раньше и полнее, чем в результате научно-технического развития» [10, с. 16].

Так, известный автор-фантаст Р. Брэдбери сравнил себя с волшебником, который манипулирует наукой и техникой и заставляет читателя поверить в невозможное. По словам Р. Брэдбери, лучшую научную фантастику пишут в конечном счете те, кто чем-то недоволен в современном мире и выражает свое недовольство медленно и яростно.

Прогнозируя пути развития цивилизации, писатели-фантасты во многом становятся пророками, но, к сожа-

лению, не всегда будущее представляется позитивным, авторы предупреждают, к чему могут привести военные конфликты с использованием ядерного оружия, невнимание к проблемам экологии, бесконтрольно проводимые медицинские опыты и многое другое. Подтверждением тому являются рассказы Р. Брэдбери «The Smile» и «The Pedestrian».

В рассказе «The Smile», действие которого происходит в отдаленном для современного читателя будущем, автор показывает, как живет общество, пережившее ядерную войну. К сожалению, для такого общества характерна озлобленность на весь мир, на прошлое, на цивилизацию, которая разрушила сама себя в той войне. С цивилизацией люди также ассоциируют все предметы, которые широко использовались предками, и устраивают специальные праздники, когда все желающие участвуют в уничтожении предметов из прошлого: так, например, они сжигают книги или разбивают чудом сохранившийся автомобиль. Произведения искусства тоже попадают в разряд таких вещей. Рассказ как раз повествует об одном из таких праздников, где на растерзание толпы выставляется картина Леонардо да Винчи «Мона Лиза».

В произведении «The Pedestrian» описывается не столь отдаленное для современного читателя будущее, время действия строго маркируется при помощи абсолютного временного маркера – 2053, что представляется в самом начале короткого рассказа. И вновь автор пессимистичен. В таком будущем люди практически не выходят на улицу, посвящая время просмотру бесконечных телепередач, они не читают журналов и книг, поэтому профессия писателя, к которой принадлежит главный герой произведения, является невостребованной. В таком обществе не принято ходить гулять, не принято быть писателем, что приравнивается к статусу безработного, не принято быть холостым, а также не принято вечером включать свет. Главный герой не такой, как все, поэтому одним осенним вечером его арестовывает полицейский автомобиль, как можно понять, робот, поскольку в нем не оказывается ни одной живой души. Здесь Р. Брэдбери в очередной раз убедительно показывает негативные последствия технического прогресса на современное общество и, как всегда, выступает пророком. Ведь современное поколение действительно прекратило читать художественную литературу, прекратило думать, и в отличие от просмотра телевизоров, которые являются основным способом времяпрепровождения в произведении автора, большую часть времени проводят в виртуальной реальности.

Анализируя экспрессивные возможности синтаксических единиц, используемых в рассматриваемых текстах, прежде всего, следует остановиться на словосочетаниях, на той последовательности, в которую они организованы.

To enter out into that silence that was the city at eight o'clock of a misty evening in November, to put your feet upon that buckling concrete walk, to step over grassy seams and make your way, hands in pockets, through the silences, that was what Mr Leonard Mead most dearly loved to do [12].

Использование в начале рассказа однородных частей речи, однородных дополнений, выраженных при помощи словосочетаний с инфинитивом, связанных бессоюзно, более того, тождественных семантически, способствует, прежде всего, внутритекстовой спаянно-

сти. Использование стилистической инверсии выдвигает на передний план, в сильную позицию всего текста важный компонент информации – рему, таким образом, подчеркивая значимость происходящего для последующего развертывания текста, а именно: вечерние прогулки главного героя по тихому городу являются его главным увлечением, что, как выяснится позже, отличает его от других членов общества. Более того, такие прогулки носят системный, регулярный характер, что подтверждается последующим текстовым фрагментом при помощи использования повторяющихся составных сказуемых, соединенных посредством полисиндетона, в состав которых входит модальный глагол «would», обозначающий фазу действия, и далее параллельного повтора: *He would stand upon the corner of an intersection and peer down long moonlit avenues of pavement... he would stride off...* [12]. Очевидно, что такие прогулки являются удовольствием для Леонарда Миды. Использование синтаксических стилистических единиц здесь создает эффект некой равномерности, методичности повествования, плавности ритмической организации инициального отрезка текста, посвященного увлечению главного персонажа, что, в свою очередь, навевает мысль о спокойствии и мире, в котором обитает герой, что, однако, рассеивается в последующем.

Поведение главного героя противоречит обществу, в котором нет места общению, дружбе, любви. Это общество людей, прикованных к экранам телевизоров, полностью под контролем государства. Леонард Мид напрасно пытается понять их, и вопросы, которые он задает обществу, – риторические, на которые он и не ждет ответов:

'Hello, in there,' he whispered to every house on every side as he moved. 'What's up tonight on Channel 4, Channel 7, Channel 9? Where are the cowboys rushing, and do I see the United States Cavalry over the next hill to the rescue?'

Эмоциональное напряжение, в котором находится главный герой, проявляется в диалоге Леонарда Миды с полицией, являющимся кульминацией всего рассказа:

'Your name?' said the police car in a metallic whisper. He couldn't see the men in it for the bright light in his eyes.

'Leonard Mead,' he said.

'Speak up!'

'Leonard Mead!'

'Business or profession?'

'I guess you'd call me a writer.'

'No profession,' said the police car, as if talking to itself [12].

Ритм данного отрывка можно охарактеризовать как отрывистый, нервный, пульсирующий. Автор стремится показать безразличие власти к судьбам людей, их неприятие другой точки зрения. Для создания «нервного, напряженного эффекта» Брэдбери использует короткие нераспространенные предложения. Ритмико-синтаксическая организация заключительного диалога, отличающаяся краткостью и лаконичностью синтаксических элементов, в немалой степени способствует динамизму всего произведения.

Обратимся к рассказу писателя «The Smile».

Down the road, in twos and threes, more people were gathering in for the day of marketing, the day of festival [11, с. 174].

Рассматриваемое предложение принадлежит первому абзацу текста, зачину, где вводятся координаты вре-

мени и места действия, представляются герои и озвучивается тема. Повтор предположительно-именного сочетания сопровождается здесь лексическим повтором, таким образом уточняя информацию для адресата, усиливая рематическую часть высказывания, в то время как обстоятельства времени и образа действия становятся частью темы, будучи расположенными в начале предложения. Место действия и манера собираться группами вошли в традицию. Главный герой представляется чуть позже и, более того, так, как будто он уже знаком читателю: «the small boy».

The small boy stood immediately behind two men who had been talking... The small boy stamped his feet and blew on his red, chapped hands, and looked up at the soiled gunny-sack clothing of the men... [11, с. 174].

Использование приема частичной параллельной организации следующих друг за другом предложений в совокупности с анафорическим повтором обеспечивает текстовую когезию, способствует выдвиганию на передний план ключевой информации о главном герое, который наравне со взрослыми присутствует на празднике, несмотря на то, что замерз, структурирует высказывание, обеспечивая его монотонность, медленность, которая резко обрывается в последующем. Осуществляя повествование в третьем лице, автор перемежает его вкраплениями речи персонажей, которая обычно заключается в рамках коротких синтагм. Это могут быть либо сложные предложения с разным характером связи между составляющими, но сами компоненты, в основном, представляют собой нераспространенные предложения, либо простые нераспространенные предложения, либо эллиптические предложения, что делает ритмический рисунок прерывистым, скачкообразным и, в свою очередь, сам текст динамичным.

'They say she smiles', said the boy.

'Aye, she does', said Grigsby.

'They say she's made of oil and canvas'.

'True. And that's what makes me think she's not the original one. The original, now, I've heard, was painted on wood a long time ago'.

'They say she's four centuries old' [11, с. 175].

Реплики мальчика построены на полном синтаксическом параллелизме, сопровождаются анафорическим повтором, что делает его фразы броскими, емкими, ведь здесь содержится ключевая информация о картине, которую он почерпнул из слухов и сплетен. Именно с этого фрагмента читатель начинает догадываться, о какой картине может идти речь. Таким образом, экспрессивные синтаксические единицы также способствуют выдвиганию наиболее существенной информации. Кажется, главный герой лучше взрослых осведомлен о том, чему посвящена картина, он изнывает от нетерпения ее увидеть. Очарованный красотой картины мальчик не в состоянии совершить ставшую ритуальной для общества процедуру уничтожения шедевра из прошлого. Он заворочен красотой женщины, изображенной на холсте. Предложение, вырывающееся из уст ребенка и повторяющееся несколько раз: *'She's beautiful,' he said*, звучит как заклинание. Благодаря повторяющемуся вкраплению данного выражения, темп развития сюжета несколько замедляется, читатель вместе с героем всматривается в столь знакомое изображение, и тем ужаснее кажется происходящее варварство вокруг. Автор намеренно детально описывает уничтожение картины тол-

пой, используя богатый арсенал глаголов движения и говорения, как бы ускоряя процесс, что поддерживается и на синтаксическом уровне посредством используемых цепочек однородных обстоятельств, описывающих поведение людей: *...the crowd bore him, shouting and pummeling about, stampeding toward the portrait* [11, с. 180].

Волнение и напряженность, созданные Р. Брэдбери, ослабевают лишь в конце произведения, когда умиротворенный мальчик засыпает, держа в руке кусок полотна, изображающий улыбку Моны Лизы: *And it was still there, warm and gentle, when he went to sleep and the world was silent and the moon sailed up and then down the cold sky towards morning* [11, с. 182].

Сложное предложение, построенное как по принципу подчинения, так и по принципу сочинения, содержит синтагмы примерно одинаковой протяженности. Оно построено при помощи лексических единиц с положительным эмоциональным зарядом, демонстрирует также наличие параллелизма, что делает ритмический рисунок плавным, спокойным. Это наводит читателя на мысль о том, что, возможно, главный герой как-то изменит мир будущего в лучшую сторону, в этом произведении автор звучит оптимистично.

Воспринимая новые для него образы будущего, современный вдумчивый читатель обязательно будет размышлять над полученной информацией, верно декодируя смысл, заложенный в произведении. Согласно

Р. Брэдбери, то, чем занимаются фантасты сегодня, способно изменить будущее. А чтобы будущее не казалось таким пессимистичным, мы должны в настоящем решать важнейшие проблемы современности.

В результате исследования выяснилось, что непосредственными средствами изотопии плана выражения в научно-фантастическом тексте являются инверсия, синтаксический параллелизм и повтор однородных элементов.

Анализ особенностей функционирования стилистической инверсии и повторов позволил сделать вывод о том, что одной из основных функций, выполняемых указанными средствами, является функция выдвигания, подчеркивания наиболее важных элементов текста, что является реализацией установки текста на воздействие.

Способствуя созданию в тексте структурной упорядоченности и семантической целостности, инверсия, синтаксический параллелизм и повторы являются важным средством обеспечения когезии художественного произведения.

Анализ текстов научной фантастики показал, что все перечисленные выше средства являются компонентами стиля и индивидуального творческого метода писателя выступают носителями авторских идей и в соответствии с замыслом писателя формируют в художественном произведении свой экспрессивно-синтаксический ритм.

Литература

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М.: Высшая школа, 1984. 211 с.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М.: Флинта, 2006. 496 с.
3. Богатова Ю. А. Экспрессивно-синтаксические особенности ритма английской художественной прозы: дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2004. 120 с.
4. Булаева Н. Е. Категория времени в произведениях научной фантастики на английском языке (на материале художественных произведений XX века): дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2005. 169 с.
5. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: избранные труды. Л.: Наука, 1977. 407 с.
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста. М.: Академия, 2003. 77 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. Режим доступа: <http://www.tapemark.narod.ru/les/591a.html> (дата обращения: 06.03.15).
9. Томашевский Б. В. Теория литературы. М.: Просвещение, 1981. 239 с.
10. Фрумкин К. Г. Философия и психология фантастики. М.: Едиториал УРСС, 2004. 240 с.
11. Bradbury R. The Smile // Клубничное окно и другие рассказы / The Strawberry Window and other stories / Комментарий А. А. Гасиной. М.: Айрис-пресс, 2005. С. 174 – 182.
12. Bradbury R. The Pedestrian. Режим доступа: <http://mikejmoran.typepad.com/files/pedestrian-by-bradbury-1.pdf> (дата обращения: 27.02.15).

Информация об авторах:

Богатова Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, ybogatova@mail.ru.

Yulia A. Bogatova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation and Cross-cultural Communication, Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University.

Булаева Наталья Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, nat-bulaeva27@mail.ru.

Natalya E. Bulaeva – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation and Cross-cultural Communication, Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University.

Статья поступила в редколлегию 18.03.2015 г.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО КОМПОНЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ (на материале переводов сказок О. Уайлда)

А. С. Вдовина, А. Г. Фомин

GENDER ASPECTS IN LITERARY TRANSLATION (as exemplified in O. Wilde's tales translation)

A. S. Vdovina, A. G. Fomin

Перевод художественного произведения воспринимается как передача системы ценностей одной культурной традиции другой. Поэтому для получения адекватного перевода необходимо правильно передать различные аспекты, включая и гендерный компонент, особенностям передачи которого при переводе сказок О. Уайлда посвящена статья. Переводчику необходимо обращаться к результатам исследований стереотипов, в том числе и гендерных, существующих в определенной культуре и использовать их для адекватной передачи представителям иной культурной традиции. Автор наделяет персонажей чертами, традиционно считающимися типичными для мужчин и женщин данного социума. Грамматический род имени создаёт определенное гендерно-окрашенное восприятие персонажа. Проанализированные примеры демонстрируют важность сохранения гендерного компонента в переводе, так как привязанность между мужским и женским образами воспринимается читателем совсем не так, как привязанность между двумя мужскими образами. Знание гендерных стереотипов позволяет правильно передать персонификацию персонажей.

Literary translation is understood as transmitting the system of cultural values from one cultural tradition to another. Adequate translation requires adequate transfer of different aspects, including the gender component. This paper addresses the gender aspects transfer in O. Wilde's tales translation. To perform an adequate translation, the translator has to apply to the results of studying stereotypes in a certain culture, including gender stereotypes, to transmit them to the representatives of another culture adequately. The author provides his characters with some personality traits that are perceived as typical of men or women in a particular society. The grammatical gender of nouns creates a specific gender-related perception of the character. The examples analyzed in the paper prove the necessity to keep the gender distribution in the translation, because sympathy between a male and a female characters is perceived by the readers quite differently from the sympathy between two male characters. The awareness of cultural stereotypes allows for the adequate transfer of the personification of characters.

Ключевые слова: художественный перевод, культурная традиция, гендерный стереотип, мужской и женский образы, персонификация персонажей.

Keywords: literary translation, cultural tradition, gender stereotype, masculine and feminine images, personification of characters.

Перевод художественного текста или художественный перевод по сравнению с другими видами письменного перевода имеет ряд особенностей. Художественный текст всегда характеризуется наличием авторского вымысла и модального компонента, включающего разнородные отношения между автором и реципиентом (читателем). Данные отношения представляют собой выражение ценностных установок автора для знакомства и усвоения их читателем, т. е. воздействия посредством текста на читателя.

Перевод художественного произведения делает его доступным для восприятия как части определенной национальной культуры представителями другой культурной традиции. Поэтому переводчику необходимо понять и воспроизвести систему ценностей иной культурной традиции, представителем которой выступает автор оригинального художественного текста, его идиостиль, включающий как создание главной идеи художественного произведения через систему персонажей и образов, так и языковые средства ее реализации.

Для воплощения главной идеи произведения автор использует все многообразие языковых средств и приемов. Переводчик, передавая содержание художественного произведения на другой язык, по сути, создает новое художественное произведение. Поэтому переводчик не должен слепо копировать каждую де-

таль, если это идет вразрез со стилистическими нормами русского языка. В случае необходимости переводчик имеет право заменить один приём другим, производящим равный эффект [4, с. 15].

Таким образом, художественный перевод можно рассматривать как создание нового произведения на переводящем языке (ПЯ), которое, воздействуя на читателя, передает все ценности текста оригинала. В связи с этим для художественного перевода типичны отклонения от максимально возможной смысловой точности с целью обеспечения большей художественности текста перевода [3, с. 95].

Переводчик должен стремиться создать такой художественный текст, который бы воспринимался читателями ПЯ и производил на них такой же эффект, как и оригинальный авторский текст на носителей исходного языка (ИЯ). Для получения адекватного художественного текста на ПЯ переводчику необходимо правильно передать различные аспекты текста оригинала, к числу которых относится и гендерный компонент, выступающий объектом изучения настоящего исследования.

Одной из сложных проблем является проблема переводимости одного гендерно-маркированного менталитета в другой. Переводчик в таком случае должен стать посредником в диалоге культур, он должен перевести язык одной культуры с учётом её гендерной

направленности на язык другой также с учётом её маскулинности/фемининности [5, с. 57].

Сложной для передачи на ПЯ, требующей огромного мастерства переводчика, является система гендерных отношений, созданная автором в соответствии с гендерной культурой того общества, представителем которого он является, и с собственным видением гендерных стереотипов, используемых им при создании мужских и женских образов персонажей художественного произведения. Переводчик «призван распутать эту гендерную интригу, адекватно воплощая задуманные автором оригинала образы на языке перевода, не разрушив при этом общей структурной канвы, общего гендерного характера текста» [2, с. 70].

Каждая культурная традиция создаёт свою гендерную систему, закреплённую в сознании людей и овнешнюю в языке и речи. Конструирование гендерного языкового сознания имеет свои традиции, зафиксированные в гендерных стереотипах.

Стереотип – это суждение, с эмоциональной окраской приписывающее характеристики определённой категории лиц. Стереотипами называют формы кодирования информации, номинирующие определённые явления в окружающем человека мире.

Гендерные стереотипы являются частным случаем стереотипа, имеющим социальную природу, т. е. в основе их формирования лежат распространённые суждения о наиболее типичных различиях в поведении, в том числе и речевом, между мужчинами и женщинами. Гендерные стереотипы представляют собой «закодированные образы, репрезентированные в моделях поведения, в том числе и речевого, и находящие выражение в языке/речи полотицизированной личности» [7, с. 59].

Автор художественного произведения, создавая систему персонажей, наделяет их чертами, традиционно считающимися типичными для мужчин и женщин данного социума. Поэтому при переводе художественного произведения важно обращаться к результатам исследований стереотипов, в том числе и гендерных, существующих в определённой культуре, и использовать их для адекватной передачи представителям иной культурной традиции.

Исследования, проводимые с использованием различных методик, позволили составить перечень качеств, стереотипно предписываемых мужчинам и женщинам. Гендерные отношения фиксируются в языке в виде культурно обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на поведение, в том числе и речевое. «В многочисленных исследованиях речевого поведения мужчины и женщины часто описываются как имеющие совершенно разные коммуникационные стили. Результаты данных исследований позволили зарубежным ученым сделать следующие выводы. Женщины более склонны не к конфликтной, а к гармонической коммуникации, во время которой, по их мнению, следует оказывать и получать поддержку и одобрение, достигать согласия, мужчины же более склонны к конфликтной коммуникации. Речевое поведение «мужчина – женщина» более агрессивно, чем речевое поведение «женщина – женщина». Женщины предпочитают гармоничную коммуникацию, цель

которой акцентировать общность позиций, проявить солидарность и оказывать поддержку» [6, с. 79].

Гендерные признаки художественных образов персонажей можно выявить путём анализа контекста (в основном приписываемых поведенческих характеристик в соответствии с гендерными стереотипами). Гендерный компонент художественного произведения может проявляться через имена персонажей, в частности, их грамматический род, влияя на создание художественного образа и характер не только его восприятия, но и произведения в целом. В художественной литературе, особенно в сказках, категория рода является важным элементом в персонификации образа, соотнося не одушевлённые предметы с местоимениями she/he. В данном исследовании при анализе сказок мы обращаемся к примерам окказиональной персонификации, основывающейся на выборе автора, который создаёт мужской или женский образ.

Сопоставляя местоименную соотносённость существительных, обозначающих животных, нетрудно увидеть, что маскулинизация животного связана с приписыванием этому герою качеств, традиционно ассоциируемых с мужчиной: самоуверенности, силы, смелости, гордости, мужества, сообразительности, а феминизация объясняется ассоциациями с женщиной – нежной, безвольной, кокетливой, податливой [1, с. 107].

Таким образом, грамматический род имени создаёт определённое гендерно-окрашенное восприятие персонажа, при этом оказываются значимыми те признаки, которые совпадают с соответствующими гендерными стереотипами. Отсюда вытекает сложность передачи гендерного компонента, содержащегося в именах сказочных персонажей, так как они могут являться животными или растениями, которым автор приписывает различные качества, в том числе и имеющие гендерную маркировку. Необходимо тщательно проанализировать, какую роль играет гендерный аспект в структуре художественного текста оригинала, системе персонажей, формировании сюжетных линий для адекватной передачи имени, которое несёт гендерную маркировку.

Рассмотрим особенность передачи гендерного аспекта через имена персонажей в сказках О. Уайльда «Соловей и роза» и «Замечательная ракета».

Нужно отметить, что сказки Оскара Уайльда представляют собой далеко не детские произведения. Для понимания содержания его сказок необходим не только глубокий анализ структуры произведения, но и анализ построения художественных образов. Малая проза писателя является недостаточно изученной, в частности исследование гендерного аспекта в авторских текстах и переводах, что и подтверждает актуальность исследования.

Для проведения исследования была выбрана сказка «Соловей и роза» («The Nightingale and the Rose») и её два перевода на русский язык, выполненные Моше Иофисом и Марией Благовещенской, а также сказка «Замечательная ракета» («The remarkable rocket») и её переводы, выполненные П. В. Сергеевым, Г. А. Нуждиным и Т. А. Озерской. Большинство персонажей в сказках – растения, животные и различные предметы. Гендерный аспект в данном произведении проявляется при персонификации этих персонажей. Изучение процесса персонификации помогает переводчикам

понять, какими различными характеристиками, включая гендерные, автор наделяет персонажей, и как их адекватно передать на ПЯ.

В сказке «Соловей и роза» гендерные характеристики выступают в качестве структурообразующего элемента произведения и основываются на понятии биологического пола, следовательно, передача данных характеристик является залогом адекватного перевода.

Система героев сказки состоит из следующих персонажей: young Student, the Nightingale, The Prince, Green Lizard, a Butterfly, a Daisy, the Tree, the Oak-tree, the girl. Если с переводом имен young Student, the Prince и the girl – молодой Студент, Принц и девушка – проблем не возникает: сема мужского и женского пола сохранена в переводе, то с переводом имен остальных героев появляются трудности.

У О. Уайльда «Nightingale» (дословно Соловей) является персонажем женского пола, а «Green Lizard» (дословно Зеленая Ящерица) и «Daisy» (дословно Маргаритка) – персонажами мужского пола. Прежде всего, на это указывают местоимения женского (she, her) и мужского рода (he, his) соответственно:

1) «Suddenly **she** spread **her** brown wings for flight, and soared into the air. **She** passed through the grove like a shadow, and like a shadow **she** sailed across the garden».

2) «'Why is he weeping?' asked a little Green Lizard, as **he** ran past him with his tail in the air».

3) «'Why, indeed?' whispered a Daisy to **his** neighbour, in a soft, low voice»

Рассмотрим передачу данной характеристики в тексте перевода.

Перевод Моше Иофиса:

1) «Вдруг, расправив крылья, **он** **вспорхнул** ввысь и тенью пролетел над рощей, бесшумно **проплыл** над садом <...>».

2) «"Отчего он так плачет?" – **спросила**, пробегая, циничная зелёная ящерица, взмахнув хвостом»

3) «Даже маргаритка **шепнула**: "В самом деле, почему?"».

Перевод Марии Благовещенской:

1) «Но вот **он** расправил свои темные крылышки и **взвился** в воздух. **Он** пролетел над рощей, как тень, и, как тень, пронесся над садом»

2) «О чем он плачет? – **спросила** маленькая зеленая Ящерица, которая проползала мимо него, помахивая хвостиком».

3) «– О чем? – **спросила** Маргаритка нежным шепотом свою соседку».

Итак, оба переводчика изменили пол героев, хотя анализ поведенческих характеристик показывает, что это было не совсем корректно: образ «Nightingale» представляется типично женским, птичка ночи напролет поет о любви и без колебаний решает отдать свою жизнь за чужое, но чистое чувство. Обычно так ведут себя женщины, полностью отдаваясь этому чувству. Напротив, «Green Lizard» и «Daisy» – образы, скорее, мужские. Характеризуя образ «Green Lizard», автор использует эпитет «cynic» (циничный, бесстыдный) – такой гендерный стереотип приписывается обычно мужчинам.

Интересно, что в оригинале образ «the Tree» (Розовый куст) описывается с помощью местоимения «it»: «But the Tree shook its head. – 'My roses are white,' it answered», а образ «Oak-tree» (Дуб) – с помощью местоимения «he»: «But the Oak-tree understood, and felt sad, for he was very fond of the little Nightingale who had built her nest in his branches».

Последний пример хорошо показывает нам важность сохранения гендерного компонента в переводе, так как привязанность между мужским и женским образами воспринимается читателем совсем не так, как привязанность между двумя мужскими образами. В этой связи переводческая находка Марии Благовещенской очень актуальна. Хотя имя «Nightingale» она перевела как «Соловей», при переводе данного предложения было использовано слово женского рода «птичка»: «А Дуб понял и опечалился, потому что очень любил эту малую птичку, которая свила себе гнездышко в его ветвях». Перевод же Моше Иофиса воспринимается иначе: «Но старый дуб понимал и взгрустнул, потому что ему очень нравился маленький соловей, гнездо которого было на его ветви».

Интересно также рассмотреть персонажей сказки «Замечательная ракета» и их переводы на русский язык.

В сказке около 30 персонажей: люди, животные, различные предметы. Особый интерес представляют образы различных пиротехнических изделий: «little Squib», «big Roman Candle», «Catharine Wheel», «Rocket», «Bengal Light», «Fire-balloon», «Cracker» и др. При описании практически каждого образа автор использует местоимения, то есть фактически указывает на их гендер. Однако не всегда переводчики уделяют этому моменту достаточно внимания.

Таблица

Имена персонажей сказки «The Remarkable Rocket» и их перевод

О. Уайлд:	П. В.Сергеев, Г. А. Нуждин	Т. А. Озерская
little Squib (-)	Маленькая Петарда	Маленькая Шутиха
big Roman Candle (-)	большая Римская Свеча	Большая Римская Свеча
Catharine Wheel (she)	Огненная Карусель	Огненный фонтан
Rocket (he)	Патрон для Фейерверка	Ракета
Bengal Light (he)	Бенгальский Огонь	Бенгальский Огонь
Fire-balloon (he)	Надувной Шар	Огненный Шар
Cracker (he)	Хлопушка	Бенгальский Огонь

Хотелось бы обратить внимание на персонаж «Catharine Wheel», так как у О. Уайлда это единственный женский образ. Рассмотрим следующие отрывки:

1) «Any place you love is the world to you,' exclaimed a pensive Catharine Wheel, who had been attached to an old deal box in early life, and prided **herself** on **her** broken heart; 'but love is not fashionable any more, the poets have killed it».

2) «...and **she** heaved a deep sigh, and thought about the deal box».

Эти отрывки очень ярко характеризует персонаж. Первое, что мы видим – привязанность «Catharine Wheel» к предмету обожания прошлого «deal box», при этом, вспоминая о «deal box», «Catharine Wheel» глубоко вздыхает и задумывается. Автор указывает, что «Catharine Wheel» гордится своим разбитым чувством. Кроме того, персонаж описывается эпитетом «pensive», в итоге создается образ «старой девы», вспоминающей былую жизнь и прошедшую любовь.

Посмотрим, как передают эти отрывки переводчики.

П. В. Сергеев, Г. А. Нуждин:

1) «Где увидишь любовь, там и будет твой мир, – **произнесла задумчивая** Огненная Карусель. В молодости **она** была влюблена в старую еловую шкатулку, а сейчас ей оставалось только гордиться своим разбитым сердцем. – Но любовь нынче не в моде, ее погубили поэты».

2) «...И **она** глубоко **вздохнула**, вспомнив про еловую шкатулку».

Т. А. Озерская:

1) «То место, которое мы любим, заключает в себе для нас весь мир, – мечтательно **воскликнул** Ог-

ненный Фонтан, который на первых порах был крепко привязан к старой сосновой дощечке и **гордился** своим разбитым сердцем. – Но любовь вышла из моды, ее убили поэты».

2) «...и **он испустил** тяжелый вздох, вспомнив свою сосновую дощечку».

Очевидно, что все переводчики отошли от буквализма и не стали переводить «Wheel» как колесо. Характеристику «pensive» П. В. Сергеев и Г. А. Нуждин также передают прилагательным «меланхоличная», тогда как Т. А. Озерская в своем переводе использует другую часть речи: «мечтательно воскликнул Огненный Фонтан», перенося эту характеристику со всего персонажа только лишь на его действие, и придавая, таким образом, персонажу больше маскулинных черт. Следует, однако, заметить, что у Т. А. Озерской любовь между «Огненным Фонтаном» и «Сосновой Дощечкой» воспринимается естественнее, чем в переводе П. В. Сергеева и Г. А. Нуждина любовь между «Огненной Каруселью» и «еловой шкатулкой». Однако «еловая шкатулка» – персонаж второстепенный, и этот недочет не умаляет достоинств перевода сказки в целом, к которым можно отнести и правильность выбора имен остальных персонажей.

Сказочные произведения являются ярким иллюстративным материалом для анализа передачи гендерного аспекта при персонификации персонажей.

Таким образом, адекватная передача стереотипов, в том числе и гендерных, при переводе художественного текста чрезвычайно важна, так как именно через их призму читатель формирует образ о представителях других народов и социальных групп, их обычаях и традициях, знание которых во многом определяет успех коммуникации в межкультурном общении.

Литература

1. Барменкова М. В. Олицетворение, маркированное категорией рода, в англоязычной художественной литературе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 187 с.
2. Бурукина О. А. Гендер в переводе: проблема трансформации менталитета // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Иваново: Юнона, 2000. С. 63 – 72.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
4. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М.: Литература на иностранном языке, 1963. 125 с.
5. Траилина Е. В., Бурукина О. А. Переводчик и гендер: вечное противостояние // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Иваново: Юнона, 2000. С. 55 – 63.
6. Фомин А. Г. Психолингвистическая концепция гендерной языковой личности: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2004. 355 с.
7. Фомин А. Г., Певнева И. В. Дискурсивные исследования в психолингвистическом аспекте. Ч. 1. Речевое поведение как объект психолингвистики: опыт кросскультурных исследований. Кемерово: Офсет. 2013. 181 с.

Информация об авторах:

Вдовина Анна Сергеевна – магистрант факультета романо-германской филологии КемГУ, annvdovina5150@gmail.com.

Anna S. Vdovina – Master's Degree student at the Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

(Научный руководитель – **А. Г. Фомин**).

Фомин Андрей Геннадьевич – доктор филологических наук, профессор кафедры переводоведения и лингвистики КемГУ, andfomin67@mail.ru.

Andrey G. Fomin – Doctor of Philology, Professor at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 30.04.2015 г.

УДК 821.133.1'6:316-346.2-055.2(=161/1)

ОБРАЗЫ РУССКИХ ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Е. Г. Желудкова

RUSSIAN WOMEN'S IMAGE IN THE MODERN FRENCH LITERATURE

E. G. Zheludkova

В настоящей статье анализируются стереотипные представления о русской женщине в современной французской литературе. Уточняется роль стереотипов в восприятии незнакомой культуры, а также их отрицательное влияние на создание образа русской женщины в восприятии читателей. Автор статьи приходит к выводу, что стремление писателей сделать понятным среднему читателю, носителю своей культуры, образ представителя другой культуры приводит к ограничению этого образа стереотипными категориями, которые не отражают реальных черт и качеств последнего.

The paper focuses on the analysis of stereotypes about Russian women in the modern French literature. It specifies the role of stereotypes in the perception of the unknown culture and its negative impact on the creation of Russian women's image in the public perception. The author comes to the conclusion that the intention of writers to bring the image of a representative of a different culture within the sweep of an average reader, representing their own culture, limits that image by stereotypical categories, which do not reflect the real features and qualities of the representative of a different culture.

Ключевые слова: дискурс, стереотипы, коммуникация.

Keywords: discourse, stereotypes, communication.

Современная литература свидетельствует о наличии морального, идеологического и психологического кризиса, в котором находится человек. Поиск своего «Я», своих культурных корней, а заодно и попытка восстановить внутреннее равновесие, половую идентичность, свое место в мире, которое подвергается постоянной корректировке, – вот новые темы литературы эпохи постмодерна и французской литературы в частности. Эти тенденции воплощаются с использованием различных дискурсивных средств. Среди них «я» рассказчика, который, став персонажем, отправляется на поиски своих корней. Это воображаемое пространство, соседствующее с реальностью, смешение жанров, тематические стереотипы. Все эти средства становятся механизмами, организующими литературный дискурс.

В условиях глобализации использование стереотипов становится необходимым для автора и для читателя, чтобы чтение и восприятие текста были успешными. Как подчеркивает D. Maingueneau [5], литература широкого потребления образуется на основе стереотипов именно для того, чтобы процесс чтения не вызывал затруднений. Действительно, читатель понимает текст, используя багаж уже приобретенных знаний о мире.

Прежде чем перейти к исследованию текстов, необходимо сказать несколько слов о понятии «стереотип». Этот термин был использован впервые W. Lippmann, американским журналистом, заметившим, что в процессе восприятия объектов, человек использует образы, ранее сформированные в его сознании. Речь идет о готовых репрезентациях, ранее существовавших культурных схемах, через которые каждый фильтрует окружающую реальность. Эти фильтры – стереотипы могут быть как правдивыми, отражать реальные черты объекта или группы, так и ложными, разрушать положительный образ последних. Они могут носить поло-

жительные или отрицательные характеристики, но создают тем не менее редуцированный образ другого, так как задействуют, с одной стороны, культурный багаж как автора, так и читателя, в случае с литературой, а с другой стороны – коллективное воображаемое. В этой связи определение стереотипа, данное J.-P. Leyens, представляется нам верным, так как он считает стереотипом распространенные мнения о той или иной группе людей или ее поведении [4].

Среди свойств стереотипа отметим его аксиологический характер, способствующий формированию субъективных представлений, относительную устойчивость к изменениям и поддержку основных стереотипов со стороны других людей.

Стереотипы изучались первоначально как этнические, характеризующие национальные группы. Существуют также крупные исследования литературных репрезентаций Другого в русле имагологии. В них межкультурные взаимоотношения рассматриваются не в реальности, а на уровне их литературной, вымышленной репрезентации. Лингвистика, в свою очередь, интересуется устойчивыми выражениями, клише, общими местами в высказываниях. Утверждается, что стереотип носит дискурсивный характер, так как он воплощается и выкристаллизовывается в языке, в дискурсе, являющемся одновременно репрезентацией мира и процессом его формирования. В этом процессе стереотип связывает один дискурс с другими. Вот почему литературный дискурс рассматривается нами, вслед за D. Maingueneau [5], как высказывание, пронизанное множеством напоминаний, слов, которые уже были произнесены. Что же касается правдивости в литературном дискурсе, нужно подчеркнуть, что дискурс вписывает литературный факт в общественное сознание, присваивая автору и читателю функции активных участников дискурса. В этой связи функция читателя в дискурсивном процессе так же важна, как функция

автора. Чтобы раскодировать послание автора, он опирается на знания, общие для всех членов культурного сообщества. Это помогает ему не только раскодировать смысл, но и восстановить уже построенный раньше сценарий.

Иногда роль читателя становится первичной, так как он находится в эпицентре литературных устремлений автора. Это касается, прежде всего, массовой литературы. Как подчеркивает R. Amossy [3], эта литература приспосабливается к пожеланиям публики, которая ищет способы выражения и эстетическое воздействие, доступные незамедлительно. Иными словами, массовая литература ориентируется на среднего читателя, носителя усредненных и обобщенных общественных ценностей. Как результат, на первый план выходит стереотип, благодаря которому путь декодирования укорачивается. Мы поддерживаем мнение исследовательницы, которая утверждает, что стереотип – это не теоретическое понятие, абсолютное и неизменное, а понятие, вышедшее из современной эпохи и хорошо ее обслуживающее [2, с. 11]. Однако такое представление актуально для пары автор/читатель, имеющих одну культурную принадлежность, так как устоявшийся стереотип нивелируется для читателей, являющихся носителями другой культуры. В этом случае желаемые автором интерпретации не возможны, а его суждения вызывают у читателя недоумение. Именно о такой реакции идет речь, когда мы встречаем в иностранной литературе описание своей культуры, быта, народа. Те черты, которые кажутся нам маргинальными в собственной культуре, как ни странно, приобретают символические, характеризующие культуру в целом, черты.

В этой связи наблюдаем в дискурсивных практиках функционирование языковых стереотипов, касающихся образа русской женщины на материале современной французской литературы. В качестве материала для анализа нами были выбраны романы популярных французских писателей Фредерика Бегбедера *Au secours pardon* [6] и Эммануэля Каррера *Un roman russe* [7]. Наша цель – выявить и проанализировать в этих художественных произведениях языковые стереотипы в форме лексем, устойчивых выражений, объединенных в единое лексико-семантическое поле, связанное с образом русской женщины в современной французской литературе.

Мы рассматриваем романы, получившие популярность у французской публики. Не принимая во внимание стиль и идеологический подтекст, рассматриваемые произведения близки с точки зрения жанра. В текстах романов прослеживается автобиографический или псевдо-автобиографический подход к сюжету, изложению фактов. История рассказана от первого лица, что сокращает дистанцию между рассказчиком и читателем, и эта близость меняет градус правдивости дискурса. Его адресант – это не только литературный рассказчик, он воспринимается читателем как рассказчик своей реальности. Действия романа происходят в России. Оба романа вписываются в постмодернистское литературное течение, акцентируя вни-

мание на внутреннем мире рассказчика. Повествование превращается в отчет о событиях, свидетелями которых он был или в которых участвовал. Но они служат лишь информационным поводом, чтобы поговорить о себе.

Что касается других персонажей, среди которых мы встречаем интересующие нас женские образы, их присутствие служит поводом, чтобы поговорить о душевных метаниях главного героя, как в романе Э. Каррера, или чтобы придать значимость или наоборот обесценить персонажа-рассказчика у Ф. Бегбедера. В обоих случаях они становятся объектом наблюдения рассказчиков и, учитывая, что действие происходит в России, демонстрируют стереотипы, сложившиеся о русских во французской культуре. Эти стереотипы узнаваемы в тематике дискурса, как то: портрет, характер, поведение, а также в использовании лексем, устойчивых конструкций в описаниях.

В повествовании Э. Каррера рассказчик и автор часто сливаются в одну фигуру, и начинает доминировать журналистский стиль. Рассказчик погружает своего читателя в атмосферу жизни маленького города, затерянного в центральной России. В первый раз он приезжает туда в качестве журналиста, чтобы снять сюжет о бывшем пациенте психиатрической больницы, который попал туда после ВОВ и, наконец, был найден родственниками из Венгрии. Второй раз он возвращается в Котельнич, чтобы снять документальный фильм о жизни этого захолустья в постсоветский период. Однако, несмотря на официальный проект по пребыванию в России, рассказчик ведом желанием найти ответы на вопросы, мучающие его с детства. Вопросы о деде, пропавшем в эпоху сталинских репрессий, о матери, русской эмигрантке, уехавшей во Францию. Он стремится понять что-то и о самом себе, отправляясь в маленький русский город на заре перестройки. Несмотря на то, что автор-рассказчик говорит по-русски и, кажется, имеет представление о русской культуре, нравах и обычаях, его герои больше похожи на маски, соответствующие типичным в представлении людей других стран образам русских. Автор лишь иногда делает исключение для женских образов. Так читатель знакомится с Анной, девушкой, случайно встреченной в ресторане, которая становится положительным, драматическим персонажем. Не давая ее портретного описания, в телефонном разговоре с подругой рассказчик упоминает лишь, что она особенная. Эта особенность связана с тем, что Анна говорит по-французски. Этот персонаж станет связующим элементом между тем, что рассказчику понятно, и тем, что ускользает от понимания, рассказчик не приписывает ей типичных черт, помещая ее в «свой лагерь». В эту же группу «своих» попадает журналист Галина, с которой у рассказчика завязывается легкий роман. Приписывая ей внешние характеристики, такие как *le corps ferme et doux*, он не присваивает ей этнических черт.

Третий женский образ, представленный матерью Анны, собирает в себе все самые распространенные стереотипы о русских: она гостеприимна, много пьет,

горько оплакивая смерть дочери, стремится свести счеты с зятем, обвиняя его в заказном убийстве. Она представлена читателю как *une très petite femme au visage ridé, enveloppée dans une lourde pelisse*. Стереотипу в одежде противостоит стереотип бедности: *je suis une femme misérable, j'ai honte de moi, j'ai honte de ma maison*. Этот образ воскрешает в памяти растиражированный образ советских кухонь, где русские собирались, чтобы в полголоса покритиковать беспросветную жизнь и общественный строй, власть, представленную, кстати, в романе работником ФСБ Сашей.

Однако рассказчик не скрывает, что его больше всего интересует образ красивой молодой женщины, которая хотела бы уехать из провинции в Москву и выйти замуж за нового русского или бандита. Ее характеристики таковы:

(1) *...je pensais à ces filles longilignes, blondes, ravissantes, qu'on rencontre dans les boîtes de Moscou et qui, maîtresses de nouveaux Russes, vêtues de manteaux de fourrure sur des robes très courtes et très chères, roulant en Mercedes aux vitres fumées, jugeant leurs compagnons au seul poids de leur carte de crédit, promènent sur le monde un regard d'une dureté glaçante.*

Рассказчик даже цитирует статистическое исследование, в котором сообщается, что две трети молодых русских женщин выбирают проституцию, чтобы получить место под солнцем. Заявленным характеристикам соответствует четвертый женский образ, который будучи эпизодическим, переключается с героинями Ф. Бегбедера. Это дочь Саши из ФСБ, которая уезжает из Котельнича в Петербург. Ее отец по своему интерпретирует желание дочери уехать:

(2) *Elle va y faire ses études. Enfin faire ses études: faire la pute, plutôt.*

Стереотипы, представленные в романе Э. Карпера, связаны с восприятием внешности, такие как *filles longilignes, blondes, ravissantes*, а также поведенческие черты, высокомерие, меркантилизм и цинизм *leur regard glacial qui révèle le mépris*. Эти приписываемые русским женщинам качества косвенно подтверждает Sophie, подруга рассказчика, говоря: *«je pensais aux femmes russes, bien sûr, j'étais jalouse»*. Не претендуя на истинность интерпретации, нам представляется, что подобные стереотипы берут начало в реальном положении дел. Очевидно, что в советскую эпоху иностранцы не могли свободно перемещаться по России, они ограничивались Москвой и Санкт-Петербургом. Эти экономические и культурные столпы привлекали людей со всей страны. Очевидно, что среди тех, кто искал своего счастья, было много женщин. Часто не имея ни профессии, ни образования, они приезжали в надежде за счет лишь внешности найти «принца». Как результат: мегаполисы, наводненные красивыми женщинами, поражали воображение иностранцев. Кроме того, концепт денег и представление о взаимоотношениях мужчин и женщин различаются в западной и славянской культурах. Как следствие, сложившийся у иностранцев стереотип об образе русских женщин обобщил частные случаи.

В романе Ф. Бегбедера действие также происходит в России. Информация о стране, данная в начале романа, кажется, демонстрирует самый банальный и нормальный одновременно порядок вещей. А именно, Россия, по словам рассказчика, это бордель без границ, который предоставляет иностранцу пещеры Али Бабы в плане секса, только потому, что он иностранец (а, значит, имеет деньги). Стереотипы в романе связаны с представлениями французов о красоте, сексе, богатстве и бедности.

Красота по Ф. Бегбедеру носит устрашающий характер, это источник исключительной власти. Красота русских девушек приобретает в его представлении агрессивные черты. «Belle» ассоциируется с милитаристской лексикой: *des missiles nucléaires, des armes de destruction massive, des fusées interplanétaires*. В лучших традициях западной прессы эпохи холодной войны рассказчик формулирует стереотип об угрожающей, опасной красоте, способной конкурировать с военной мощью страны эпохи 90-х, рассказчик приравнивает русских девушек к национальной индустрии. Эта стратегия подмены устаревшего стереотипа о стране – военной угрозе другим, более «модным» стереотипом, позволяет сохранить имидж России как страны потенциально опасной, хоть и в ироничном контексте.

Рассказчик раскрашивает внешнюю красоту русских женщин в эротические, а иногда в порнографические цвета. С большим рвением он эксплуатирует миф о сексуальных достоинствах русских женщин, настаивая на том, что секс – это их главное развлечение. Иногда плотские картинки соседствуют с религиозными. Упоминая о падших ангелах, рассказчик находит главный аргумент в защиту их невиновности, они пали из-за русских девушек:

(3) *Les filles russes sont ennemies. Ce n'est pas la première fois que des anges ont autant d'ennemis: relisez la Bible, ce catalogue d'anges brûlés.*

Рассказчика посещают галлюцинации, и искомым славянский образ для обложки модного журнала принимает мистические черты. Он сходит со страниц сказок: из прекрасной крестьянки «невыносимой красоты» он трансформируется в «принцессу, воспитанную кондитершей», потом в русалку в реке, а затем в «фею в кедах посреди алкоголиков». Это собрание персонажей, отчасти представляющих европейскую, а отчасти русскую культуру, фантастических и тривиальных одновременно, актуализует стереотип, связанный с мистикой, сопровождающей в сознании европейца красоту по-русски. Фольклор – это неистощимый источник стереотипов, так как он фиксирует в своем семантическом багаже наивные представления о мире. В частности, лексема «fée» (фея) даже без сказочного контекста ассоциируется с фантастическими качествами, с магией, помогающей ей достигнуть своих целей. «Roussalka» (русалка) в славянской мифологии также символизирует волшебную силу, власть женщины над мужчиной. А лексема «princesse» (принцесса) уже соответствует власти на социальной лестнице,

а также ассоциируется с величественной, благородной красотой.

Завершающая часть этого «гимна» красоте русских женщин приобретает универсальный исторический характер:

(4) *Nous avons détruit les Juifs d'Europe pour y instaurer la domination des blondes slaves.*

Образ, созданный рассказчиком, базируется не только на этнических представлениях, но и на гендерных стереотипах. Среди характеристик, придающих значимость женскому образу, хотя и экстравагантных, рассказчик Бегбедера упоминает светлые волосы (*c'était ma première blonde*) и покорность мужчинам. На основе общеизвестного стереотипа о блондинках появилось, в частности во Франции, выражение «la beauté sans cerveau». Что касается покорности, рассказчик сравнивает русских и французских женщин в пользу первых, однако он не исключает, что для русских «кукол» это только маска:

(5) [...] *idylliques poupées faisant mine d'être dévouées pour mieux diriger les opérations.*

Безусловно, присутствуют ставшие клише портретные описания русских женщин, такие как *les yeux turquoises, les joues de tsarines, les mains pâles* (голубые глаза, царственные щеки, бледные руки).

Литература

1. Кирилина А. Гендерные стереотипы по данным языка // Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999.
2. Amossy Ruth. Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype. Paris: Nathan, 1991.
3. Amossy Ruth, Anne Herdchberg Pierrot. Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société. 3-me édition. Paris: Armand Colin, 2011.
4. Leyens Jean-Philippe, Yzerbyt Vincent et Schadrone Georges. Stéréotypes et cognition sociale, Wavre, éd. Mardaga, 1996.
5. Maingueneau Dominique, L'analyse du discours, Paris: Hachette, 1997.
6. Beigbeder F. Au secours, pardon. Paris, éditions Grasset & Fasquelle, 2007.
7. Carrère Emmanuel. Un roman russe, Paris: P.O.L. éditeur, 2007.

Информация об авторе:

Желудкова Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, jld@rambler.ru.

Elena G. Zheludkova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of French Philology, Kemerovo State University.

Для сравнения стереотипов, озвученных французскими авторами, со стереотипами о русских женщинах, присутствующими в русской культуре, достаточно обратиться к исследованию А. Кириловой [1]. На основе ассоциативного эксперимента в нем выявлены основные ассоциации, возникающие у русских мужчин и женщин на стимул «русская женщина». Исследование позволяет сделать вывод о доминирующем в русской языковой картине мира стереотипе «женщина-мать», что касается характеристик сексуальности, распространенных во французских стереотипах, они представлены в реакции на стимул слабо.

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на современную открытость русского мира и русской культуры, языковые стереотипы о русских женщинах во французской языковой картине мира остаются поверхностными. Об этом свидетельствуют и другие, пусть не многочисленные, произведения французских авторов. Этот факт говорит о нежелании проникнуть по-настоящему в чужую культуру и объяснить собственным читателям ее особенности. В силу вступает закон упрощения, и писатель, иногда вопреки собственному желанию, идет на поводу массового читателя, который не ищет правдивых описаний, а ждет подтверждения собственным стереотипам.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА “POWER” В РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТА США Б. ОБАМЫ НА САММИТЕ ЕС-США (Брюссель, 26 марта 2014 г.)

И. В. Игнатова

VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF POWER IN PRESIDENT B. OBAMA’S SPEECH AT THE EU-USA SUMMIT (Brussels, March 26, 2014)

I. V. Ignatova

В статье анализируются способы актуализации концепта “power” в тексте одного из наиболее значимых в современной политической обстановке выступлений Б. Обамы, произнесенного в Брюсселе на Саммите ЕС-США (2014). Выявленные способы вербализации изучаемого концепта позволяют говорить о двойственной сущности власти, «власти для» и «власти над». Демократии руководствуются принципами «власть для» народа, общества, справедливости, равенства. Диктатуры преследуют собственные цели расширения властных полномочий как в одном национальном сообществе, так и за его пределами, реализуя установку «власть над».

The paper is devoted to the research of the concept of “power” as represented by the lexical units used in the speech given by B. Obama at the EU-USA Summit in Brussels (2014). The speech is pivotal in the current political situation. The found means of the verbal representation of the concept of power lead to the dual understanding of the essence of power as “power for” and “power over”. Democracies are subject to the idea of “power for” as taking into action the ideals of justice, fairness and equality of people. Dictatorships, being adherent to the ideal of “power over”, pursue their own goals in stretching their control over a community and far beyond it.

Ключевые слова: концепт, власть, вербализация, ключевое слово, противопоставление, «власть для», «власть над».

Keywords: concept, power, verbalization, key word, juxtaposition, “power for”, “power over”.

Важность политической коммуникации в развитии экономических, политических, культурных взаимоотношений между странами и отдельными представителями социума не вызывает сомнений. По справедливому замечанию М. Я. Блоха и Н. А. Резниковой, «политическая риторика способна налаживать и поддерживать дружеские отношения между теми или иными странами <...>, влиять на возникновение конфликтов между государствами и их разрешение либо мирным путем, либо с использованием военной силы» [1, с. 14].

Анализ современных работ в области политической лингвистики позволяет утверждать, что одним из типично актуализируемых в политических выступлениях концептов является концепт «власть» [2; 5 – 7]. Данный концепт является одним из самых сложных в силу своей неоднозначности и ценностной ориентированности.

Предметом анализа в данной статье стали словоназвание концепта “power”, а также слова, входящие в его ближайшее окружение в тексте выступления президента США Б. Обамы на Саммите ЕС-США 26 марта 2014 года [8]. Данный текст был выбран для изучения по ряду причин: 1) речь была произнесена в переломный момент в развитии международных политических отношений; 2) ярко иллюстрирует ценностные ориентиры западного общества; 3) отражает полярные взгляды на сущность и структуру власти; 4) содержит оценку событий и идеологий; 5) характеризуется значительной силой убеждения целевой аудитории.

В задачи настоящего исследования не входит политическая оценка выступления президента США на Саммите в Брюсселе, это выступление было выбрано только как образец современного реального речевого произведения, априори актуализирующего концепт

“power” в виду своей принадлежности к политическому дискурсу. Кроме того, текст данного выступления очень ярко демонстрирует правомерность существующей в философии теории о двух аспектах власти: «власти для» и «власти над» [4].

Первый этап исследования состоял в лексикографическом анализе слова-репрезентанта концепта “power” с целью уточнения основных семантических компонентов его значения. В результате были выделены ключевые слова, выражающие содержание этого слова в американском варианте английского языка (*ability, control (+political control), be in charge of (=responsibility), opportunity, strength, energy (+electricity), rule, right (+legal right), law, authority, influence, capacity, rich and important*), и синтезировано рабочее определение исследуемой лексической единицы: власть – это возможность и способность субъекта (богатого, сильного, важного или наделенного определенными полномочиями и обладающего необходимыми ресурсами и авторитетом) осуществлять контроль (или политический контроль), оказывать влияние, руководить объектом на основании закона или права [3].

На следующем этапе исследования транскрипт выступления президента США Б. Обамы на Саммите ЕС-США в Брюсселе 26 марта 2014 года, опубликованный на сайте газеты *The Washington Post*, изучался на предмет обнаружения в нем ключевых слов-вербализаторов концепта “power”. Такие слова обнаружили, их количественный подсчет позволил определить частотность использования в тексте выступления Б. Обамы типичных репрезентантов изучаемого концепта – 1,25 % от общего количества лексем данной речи, что свидетельствует об актуализации концепта “power” в исследуемом языковом материале, а

также о наличии значительного имплицативного потенциала при его вербализации.

Слово “power”, являющееся основным репрезентантом изучаемого концепта, оказалось не самым частотным – всего 10 % от общего количества словоупотреблений ключевых слов. Анализ ближайшего окружения лексемы “power” в тексте выступления позволяет заключить, что сущность власти состоит в сознательном, законодательно закреплённом делегировании собственной воли каждым гражданином государства субъекту власти, который этой властью распоряжается по собственному усмотрению с целью обеспечения защиты, управления, прогрессивного развития и процветания вверенного ему общества. Однако существует и искажённое, по мнению оратора, понимание сущности власти, в соответствии с которым граждане государства не настолько разумны, чтобы передавать властные полномочия субъекту власти, при этом последний насильно, через запугивание и притеснение инакомыслящих, диктует собственные цели и интересы обществу. Таким образом, уже при определении сущности власти необходимо отметить, что власть видится президенту США двояко, т. к. фактически в тексте речи актуализируется противопоставление двух систем государственного правления – демократии и диктатуры.

Демократия описывается как современная и прогрессивная форма правления, при которой власть добровольно, на правовой основе, делегируется государственным структурам и используется во благо народа не только одной страны, но и всего мира: *power is derived from the consent of the governed and that laws and institutions should be established to protect that understanding; a new architecture of peace around the world; free people around the world, the principles that have meant so much to Europe and the world must be lifted up.*

Диктатура же представляет собой традиционную, устаревшую, варварскую форму правления, при которой все решения принимаются всемогущим правителем вопреки желаниям народа и международным правовым актам: *older, more traditional view of power, <...> that ordinary men and women are too small-minded to govern their own affairs, that order and progress can only come when individuals surrender their rights to an all-powerful sovereign; through brute force; darker forces of the past; descent into barbarism.*

В рамках такого противопоставления описываются последние геополитические события в мире, которые автором выступления воспринимаются как чрезвычайно важные ввиду их потенциальной способности дестабилизировать международную обстановку и поставить под сомнение идеалы демократии: *a moment of testing for Europe and the United States and for the international order that we have worked for generations to build; even among the most civilized of societies on the surface, we saw a descent into barbarism.*

Интересен тот факт, что подобное противопоставление в тексте речи Б. Обамы осуществляется при описании всех сущностных структурных компонентов властных отношений. Так, демократический субъект власти имеет довольно широкое номинативное поле в тексте изучаемого выступления, причем все слова, обозначающие субъект власти, отражают коллектив-

ную форму правления, при которой гегемоном власти являются люди, граждане, президент и правительство как представители единой народной воли: *American people, country, we, band of colonialists, America, president of a country, European Union.* Необходимо отметить, что такой способ вербализации субъекта власти отражает ценностные ориентиры оратора-американца, для которого США является наилучшим образцом демократии.

Несколько меньшее значение придается демократиям других стран западного мира, которые воспринимаются как союзники в деле становления мировой демократии: *allies, Europe, family of democracies, governments.* Обращаясь к описанию демократических принципов правления как в США, так и в странах Евросоюза, оратор неоднократно упоминает разнозначную силу этих государств на мировой арене, причем сильными они становятся не за счет военной и экономической мощи (*not because of the strength of our arms or the size of our economies*), а благодаря вере в идеалы демократии и уважительному отношению к нормам мирового правопорядка (*these ideals that we affirm are true; we believe in human dignity, that every person is created equal <...> That is what we believe. That's what makes us strong; our enduring strength is also reflected in our respect for an international system*). Однако демократические идеалы не принимаются всеми странами мира безоговорочно, они нуждаются в защите, именно поэтому сила демократических государств состоит и в их членстве в НАТО – самой сильной организации, призванной обеспечивать защиту прав и свобод граждан во всем международном пространстве (*we must meet the challenge to our ideals, to our very international order, with strength and conviction; Sentinels stood vigilant in a NATO alliance that would become the strongest the world has ever known*).

В этой связи необходимо отметить, что ключевые слова “strength” и “strong” имеют довольно высокую частотность в тексте изучаемой политической речи – 16,3 %, что свидетельствует о значимости данной составляющей концепта власти в условиях его актуализации в указанном выступлении. Кроме того, демократические принципы правления описываются и при помощи таких ключевых слов, как “ability”, “responsibility” и “control” (частотность в тексте выступления – 6,1 %, 8,2 % и 2 % соответственно), анализ семантики и ближайшего лексического окружения которых позволяет сделать вывод о том, что демократия не имеет цели контролировать другие государства (*Make no mistake, neither the United States nor Europe has any interest in controlling Ukraine*), но должна быть способна на активные действия (*our ability to resolve our differences peacefully*) по защите прав граждан на свободный выбор путей развития их общества (*the ability of nations and peoples to make their own choices*). При этом страны НАТО несут ответственность за помощь во введении принципов демократического правления в ряде государств, в том числе таких, как Тунис, Бирма, Ирак, Косово, Ливия, Украина (*to enforce those laws; as we meet our responsibilities as individuals, we must be prepared to meet them as nations because we live in a world in which our ideals are going to be challenged again and again by forces that would drag us back into*

conflict or corruption). Однако, оратор отмечает, что не все действия демократических государств являются единственно верными и не подлежащими обсуждению (*neither the United States nor Europe are perfect in adherence to our ideals. Nor do we claim to be the sole arbiter of what is right or wrong in the world*), т. к. все люди могут ошибаться: *We are human, after all*.

Вербализация субъекта власти государств-диктатур в тексте выступления осуществляется при помощи слов *sovereign, leadership, government*, структура значения которых не содержит оценочных коннотаций. Однако все эти слова употребляются в словосочетаниях, отражающих негативную оценку: *all-powerful sovereign, a government that was stealing from the people instead of serving them [Ukraine], those accountable for its [Russia's] actions*. В ряде случаев субъект власти в диктатуре вербализуется через местоимения *they, them, those*, что интенсифицирует отрицательную оценку власти в диктатуре.

Объект власти в речи президента объективируется идентично при описании демократии и диктатуры: *individual, the governed, all men, and women, workers and engineers, people, citizens, young people*, единственным существенным отличием является то, что в диктатуре объект власти свободен и счастлив (*free, happiness*), а в диктатуре – бесправен (*individuals surrender their rights to all-powerful sovereign*).

Значительная роль в тексте анализируемого политического выступления (ключевые слова *right* – 26,5 %, *law* – 20,4 %) отводится описанию правового обеспечения государственной власти как в отдельных странах, так и во всем мире, опять же с сохранением противопоставления демократии и диктатуры. Если США и страны Западной Европы воспринимаются оратором как государства с правовым регулированием взаимоотношений субъекта и объекта власти, причем такая модель регулирования явилась результатом долгой истории развития правовых институтов (*through centuries of struggle, through war and enlightenment, repression and revolution*), то другие страны, такие как Россия и Ирак, подвержены влиянию устаревших тоталитарных идеалов, в результате пропаганды которых власть узурпирует права граждан своей страны вопреки их свободной воле (*...ordinary men and women are too small-minded to govern their own affairs, that order and progress can only come when individuals surrender their rights to an all-powerful sovereign*). При описании способов правления в условиях демократии и диктатуры Б. Обама затрагивает проблему политического кризиса в Украине, возникшего в результате стремления большей части населения отвергнуть устаревшие идеалы и принять новые, демократические идеи как правильный и прогрессивный путь развития общества (*...what the coming days will bring in Ukraine, but I am confident that eventually those voices for human dignity and opportunity and individual rights and rule of law, those voices ultimately will triumph*).

Значительное внимание в выступлении уделяется Б. Обамой описанию результатов приверженности правящих элит государств демократическим или дик-

таторским принципам правления. Страны-демократии в будущем видятся сильными вследствие развития промышленности, рыночных отношений, технологий, прогресса человеческой сущности, международных правовых институтов, процессов объединения и интеграции, отсутствия военных конфликтов (*less conflict, more prosperity and more freedom than any time in human history*). Диктатуры же обречены на дискриминацию граждан, военные конфликты, террористическую активность, регресс общества и экономики (*descent into barbarism; war between peoples; sent a generation to their deaths; allowed terrorists to kill on a horrifying scale; politics that too often targets those who seem somehow different*).

Несмотря на такую полярность идеалов демократии и диктатуры, президент Б. Обама придерживается взгляда о возможности международного диалога (*the Russian people will recognize that they cannot achieve the security, prosperity and the status that they seek through brute force*), однако условием развития последнего является возвращение России в поле международных правовых отношений, для чего страны-демократии должны предпринять всевозможные меры (*we will combine our substantial pressure on Russia with an open door for diplomacy*).

Итак, анализ способов вербализации концепта “power” в тексте выступления Б. Обамы на Саммите США-ЕС в Брюсселе позволяет заключить, что все сущностные компоненты власти как социально-политического института (субъект, объект, властные отношения, способ и результат правления) вербализованы посредством ключевых слов, используемых с различной частотностью в речи президента. Предлагаемая далее диаграмма схематически отражает частотность использования ключевых слов при вербализации изучаемого концепта в конкретной речи президента (рис.).

Изучение частотности употребления ключевых слов-актуализаторов концепта “power” позволяет утверждать, что основное содержание изучаемой ментальной сущности в речи Б. Обамы объективируется посредством слов *right, law, strength, power, responsibility*, что, вероятно, свидетельствует о том, что основной интенцией говорящего явилось доказательство незаконности политических действий России на международной арене, а также возможности и необходимости нести ответственность за приведение ситуации в поле международного права, возлагаемую на страны-демократии.

Итак, выявленные способы вербализации изучаемого концепта позволяют говорить о двойственной сущности власти, «власти для» и «власти над». Демократии руководствуются принципами «власть для» народа, общества, справедливости, равенства, мира во всем мире, развития международного сотрудничества и рыночной экономики. Диктатуры преследуют собственные цели расширения властных полномочий как в одном национальном сообществе, так и за его пределами, реализуя установку «власть над».

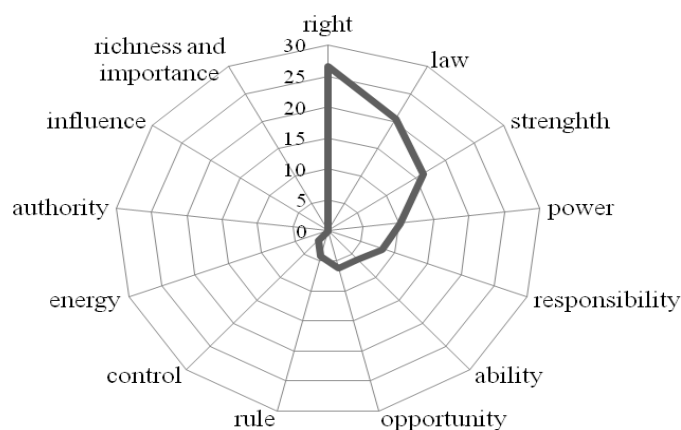


Рис. Частотность словоупотреблений слов-вербализаторов концепта "power" в речи президента Б. Обамы на Саммите ЕС-США (Брюссель, 2014)

Литература

1. Блох М. Я., Резникова Н. А. Средства эмоционального воздействия политических выступлений // Вестник ТГПУ. 2006. Вып. 9(60). (Серия: Гуманитарные науки (Филология)). С. 14 – 19.
2. Гогенко В. А. Власть как языковой концепт // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. (Серия: общественные науки). Ростов-на-Дону: Изд-во: Южный федеральный университет, 2011. № 2. С. 103 – 105.
3. Игнатова И. В. Лексикографическое отражение концепта «власть» // Актуальные проблемы коммуникации и культуры-3: сб. научных трудов российских и зарубежных ученых. М.; Пятигорск, 2006. С. 156 – 160.
4. Луман Н. Власть. М.: Праксис, 2001. 256 с. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/socep/macht.pdf> (дата обращения: 14.02.15).
5. Моргун О. М. Критический дискурс-анализ в методологии политической науки // Политическая лингвистика. Вып. 3(37). М., 2011. С. 122 – 128. Режим доступа: http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling37/ling37_19.pdf (дата обращения: 11.03.15).
6. Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. Вып. 2(40). М., 2012. С. 53 – 59. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-12.htm> (дата обращения: 12.01.15).
7. Шапочкин Д. А. Дискурс власти: лингвокультурологический аспект // Вестник Тюменского государственного университета. (Серия: Языкознание). Вып. 10. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2013. С. 117 – 122.
8. Obama B. President Obama gives speech addressing Europe, Russia on March 26: transcript // The Washington Post, 2014. Режим доступа: http://www.washingtonpost.com/world/transcript-president-obama-gives-speech-addressing-europe-russia-on-march-26/2014/03/26/07ae80ae-b503-11e3-b899-20667de76985_story.html (дата обращения: 30.09.14).

Информация об авторе:

Игнатова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии ТГПУ им. Л. Н. Толстого, irene16@yandex.ru.

Irina V. Ignatova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of English Philology of TSPU named after L. Tolstoy.

Статья поступила в редколлегию 27.03.2015 г.

СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ «НАСТОЯЩЕГО» ВРЕМЕНИ В ЗЕРКАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Я. А. Ильина

THE PRESENT TENSE TEMPORAL SEMANTICS REFLECTION IN ENGLISH PHRASEOLOGY

Y. A. Ilyina

Статья посвящена изучению средств реализации темпоральной семантики «настоящего» в зеркале английской фразеологии. В ходе исследования подтверждается, что настоящее время является отправной точкой в сознании человека для выражения временных характеристик в языке и реализуется различными средствами: формой настоящего времени глаголов, формой инфинитива с широкими возможностями темпоральной импликации, противопоставлением временной шкалы настоящего, прошедшего и будущего времени и воплощения пространственно-временных характеристик.

The paper studies the means of the Present Tense semantics realization in English phraseology. The data received confirm the idea of the Present Tense semantics being the starting point in the human consciousness for expressing temporality, which is objectivized in English idioms by different means: verbal present tense forms, the forms of the infinitives with a wide scope of temporal implications as well as by contrasting the Present Tense, the Past Tense and the Future Tense temporal scales.

Ключевые слова: семантика, настоящее время, фразеология, глагольные формы, инфинитив, темпоральность.

Keywords: semantics, Present Tense, verbal forms, phraseology, infinitive, temporality.

Настоящее время как основополагающее в регистре *настоящего, прошедшего и будущего* требует внимательного рассмотрения в контексте заявленной темы: фразеологизмов с темпоральными характеристиками «*настоящего*».

Если обратиться к грамматике, то *настоящее* время как таковое имеет отражение в реальной жизни в качестве момента речи, именно этот момент принимается за точку отсчёта при выражении видовременных форм глагола.

А. И. Смирницкий отмечает, что «...грамматическое глагольное время есть такая грамматическая категория, посредством форм которой так или иначе определяется временное отношение между процессом, обозначенным данной формой глагола, и моментом данной речи, причём именно этот последний момент выступает в качестве «нуля» на линии времени» [8, с. 328].

Такой момент речи является формой существования реального времени, в котором находят место реальные события, вещи, существа и всё, что окружает человека.

Однако, многообразие ситуаций, в которых проявляет себя настоящее время, ведёт не только к необходимости выражения их в речи. Ограниченный набор лексики языка в некотором смысле «не справляется» с таким широким и многообразным проявлением настоящего и приводит к необходимости выражать явления окружающей действительности с помощью фразеологизмов, позволяющих дать не только более точное наименование, но и обогащающих язык яркими эмоциональными оборотами. Такая яркость и эмоциональность обеспечивает язык более детализированными обозначениями настоящего времени его богатую нюансировку.

Исследования английских фразеологических единиц, содержащих характеристику *настоящего* времени, открывают возможность конструирования темпоральной лингво-культурологической картины мира.

Необходимость и результативность такого исследования отражена в трудах лингвистов и философов, начиная с философии М. Хайдеггера и В. Гумбольдта, где язык рассматривается как культурный код нации.

При таком подходе исследование фразеологизмов, поговорок, пословиц предоставляет возможность проникнуть не только в современную ментальность нации, но и во взгляд предыдущих поколений на определённые аспекты культуры. В том числе – на феномен восприятия времени человеком.

Через изучение фразеологизмов открывается наиболее верный путь для постижения временной картины мира *настоящего* времени в английской культуре, что целиком согласуется с постулатом В. А. Масловой: «...они (фразеологизмы) – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа» [2, с. 2].

В данной работе под фразеологизмом подразумевается «...сочетание слов, которое обладает относительной устойчивостью, экспрессивностью, целостным значением и воспроизводится в готовом виде. Как синонимы этого термина употребляются и наименования **поговорка, идиома, образное выражение**» [4, с. 4].

Психология также вносит свой вклад в изучение восприятия времени человеком, в том числе – настоящего. То, что происходит в настоящем, переживается человеком как сиюминутная данность, как нечто, существующее сейчас, как нечто актуальное. При этом само настоящее не имеет никакой продолжительности. Психология утверждает, что время воспринимается человеком как непрерывное течение, остановить которое невозможно. Следовательно, «*настоящее*» можно представить лишь как находящуюся в постоянном движении границу между прошлым и будущим [5, с. 5].

Интерес психологии к проблеме времени неслучаен и объясняется тем, что все основные объекты исследования в психологии происходят во времени и там укоренены. Согласно П. Фрессу и Ж. Пиаже, дли-

тельность восприятия человеком времени не превышает 2-х секунд. Существует ещё один уровень – оценивание времени, который осуществляется как раз благодаря общественному опыту и речи человека [5]. Данный уровень оценивания времени доступен именно человеку как обладающему способностью к осмыслению ситуации и оцениванию её и как обладающему даром заключить такие оценки в слова, тексты, выражения. Обладая общественным опытом оценки временных ситуаций, человек способен при категоризации времени пользоваться опытом своей культуры, который довольно велик. В пределах границы изучения времени в языке такой опыт фиксируется с помощью фразеологических единиц и различных пословиц.

С такой трактовкой «настоящего» как центра временной оси (момент речи) согласуется взгляд лингвистических наук, исследующих временные характеристики в языке.

Таким образом, психология изучения времени, которая делит время на *настоящее*, *прошлое* и *будущее* и полагает «настоящее» главной отправной точкой в сознании человека, подтверждает взгляд лингвистики на первоочередное значение этого «настоящего» для определения временных характеристик и выражений их в языке различными способами.

Как следует из сказанного выше, проблема времени – это междисциплинарная проблема, которая находит точки соприкосновения в психологии и ряде лингвистических наук, в большом количестве – в лингвокультурологии и лексикологии.

Следует также отметить, что для английской культуры особенно характерно «пунктуальное», внимательное и самое серьёзное отношение ко времени: «Для носителей английского языка характерно особенно бережное отношение к концепту времени, поскольку человек осознаёт его скоротечность, невозможность остановить или повернуть вспять» [9, с. 177].

В исследовании фразеологизмов с темпоральной характеристикой «настоящего» было отобрано из «Оксфордского словаря идиом» и «Англо-русского фразеологического словаря» А. В. Кунина 100 выражений, содержащих в себе семантику *настоящего* времени.

Во-первых, отбирались фразеологизмы, в составе которых имеется глагол в форме *настоящего* времени английской видовременной системы, например:

«*Know what you are about*» – be aware of the implications of your actions or of a situation, and of how best to deal with them [10, с. 1].

«*There's no accounting for tastes*» – it's impossible to explain why different people like different things, especially those things which the speaker considers unappealing (proverb) [10, с. 2].

«*When the band begins to play*» – when matters become serious, когда разыгрался скандал (когда заварилась каша) [10, с. 15]. Приведённый фразеологизм является специфическим выражением английской культуры и раскрывает неотвратимость настоящего (или событий, происходящих в настоящем). Любопытно провести анализ приведённого примера на базе стихотворения Р. Киплинга «Томми» [12]. Стихотворение написано в форме монолога простого солдата.

В первой части стихотворения фразеологизм «*when the bang begins to play*» подчёркивает внезапность, неожиданность действия. Действия, выраженные этим словосочетанием, противопоставлены предыдущим событиям недавнего прошлого, которые динамично изменяются. Скорость изменения подчёркивается как раз приведённым фразеологизмом:

O it's Tommy this, an' Tommy that, an' "Tommy, go away",

But it's "Thank you, Mister Atkins", when the band begins to play,

The band begins to play, my boys, the band begins to play,

O it's "Thank you, Mister Atkins", when the band begins to play.

Если рассмотреть следующие части стихотворения, то оказывается, что динамичность изменения ситуации выражается с помощью подбора близких по значению фразеологизму «*when the bang begins to play*» словосочетаний. Это следующие выражения: «*when the drums begin to roll*», «*when there's trouble in the wind*», «*when the guns begin to shoot*». Такие сравнения подтверждают наличие семы внезапности (неожиданности) и мгновенности во фразеологизме «*when the bang begins to play*» как доминантной смысловой характеристики.

Также к фразеологизмам, в составе которых содержится глагол в форме *настоящего* времени английской видовременной системы, относятся:

«*Which way the wind blows*» – how a situation is likely to develop [10, с. 30].

«*The buck stops here*» – the responsibility for something cannot or should not be passed to someone else [10, с. 39].

«*Chickens come home to roost*» – your past mistakes or wrongdoings will eventually be the cause of present troubles [10, с. 52].

«*When the chips are down*» – when you find yourself in a very serious and difficult situation [10, с. 53].

«*It is early days*» – разг. – ещё рано и другие [1, с. 200]. Всего было выявлено 27 фразеологизмов, содержащих в себе глагол в форме *настоящего* времени. Материал исследования однако свидетельствует о том, что грамматическая форма глагола является не единственным способом выражения характеристик *настоящего* времени. Более того, такой способ используется в устойчивых словосочетаниях и пословицах английского языка только в 27 % случаев.

Большое количество номинативных единиц, содержащих темпоральные характеристики *настоящего*, имеют в своём составе глагол, грамматическое время которого никак не обозначено. Такие фразеологизмы дают большую возможность для творчества, позволяя варьировать глагол по необходимости, в зависимости от времени, назначенного к употреблению: т. е. не только «*настоящего*», но «*прошедшего*» и «*будущего*», в зависимости от контекста.

Однако все примеры таких фразеологизмов, приведённых ниже, в полной мере отражают временные характеристики *настоящего*.

«*Have an ace up your sleeve*» – have an effective resource or piece of information kept hidden until it is necessary to use it [10, с. 266].

«*Have the ball at your feet*» – have your best opportunity of succeeding [10, с. 14].

«*Bide your time*» – wait quietly for a good opportunity [10, с. 24].

«*Buy time*» – adopt tactics which delay an event temporarily so as to have longer to improve your own position [10, с. 43].

«*Let bygones be bygones*» – forgive and forget past offences or causes of conflict [10, с. 43].

«*Sweep something under the carpet*» – hide or ignore a problem or difficulty in the hope that it will be forgotten [10, с. 46] и др. Всего выявлено 28 фразеологизмов, содержащих в словарной форме инфинитив, что составляет 28 % от общего состава устойчивых словосочетаний и идиом, отражающих характеристики *настоящего* времени. Такой вывод свидетельствует о том, что английский язык, будучи языком аналитического строя, гибко подстраивается под необходимость употребления того или иного времени в определённом контексте и позволяет употреблять одни и те же устойчивые выражения для различных темпоральных контекстов.

Остальная, вполне весомая группа фразеологизмов, не содержит в себе глагола, а значит – обделена возможностью выражать временные характеристики с помощью видовременной системы. Количество таких фразеологизмов составляет чуть меньше половины отобранных для исследования: 45 %. Однако, эта группа ничем не уступает двум приведённым выше с точки зрения образности, яркости, а главное – точности выражения настоящего времени. Примером могут служить следующие выражения:

«*Alive and well*» – still existing or active [10, с. 5].

«*A bad quarter of an hour*» – a short but very unpleasant period of time [10, с. 13].

«*Half the battle*» – an important step towards achieving something [10, с. 17]. Здесь с помощью лексемы *half* (половина чего-либо) появляется возможность выразить время, разделив на две равные части. Поскольку половина подразумевает существование двух равнозначных составляющих, то выражение «*half the battle*» позволяет определить прошедшие события как законченную часть временного отрезка до настоящего момента. Следующая часть, таким образом, задаётся как способ выражения грядущих событий. За доказательством сказанного можно обратиться к толковому словарю английского языка, в котором одно из значений *half* как один из двух равнозначных друг другу периодов в спортивной игре: «either or two equal periods into which a sports game or performance is divided» [11].

«*Better late than never*» – it's preferable for something to happen or be done belatedly than not at all [10, с. 23].

«*A bird in hand*» – something that you have securely or are sure of [10, с. 25].

«*On the carpet*» – under discussion [10, с. 46] и др.

Фразеологизмы, входящие в эту группу, составляют 42 из 100, то есть 42 %. Такой вывод свидетельствует о широких возможностях использования выразительных средств в английском языке для репрезентации темпоральных характеристик настоящего времени, где 42 % составляют фразеологизмы, лишённые возможности выражать время с помощью глагола.

Остальные 13 % не подходят к вышеприведённой классификации и могут быть рассмотрены отдельно.

Большой интерес представляет собой фразеологизм «*Better an egg today than a hen tomorrow*» – лучше яйцо сегодня, чем курица завтра [1, с. 239] (русс.: Не сули журавля в небе, а дай синицу в руки) – в котором выражено противопоставление настоящего и будущего, причём настоящее носит оттенок преимущества по отношению к будущему. С точки зрения английской культуры всё, происходящее в настоящем, более ценно по причине своей надёжности. Настоящее оказывается синонимичным обладанию. Реальность, которая немислима без настоящего, выражается как наивысшая ценность по отношению к остальным временным периодам. Русский эквивалент пословицы, акцентируя внимание на ценности обладания по отношению к желанию, которое может оказаться несбыточным (журавль в небе), не акцентирует, однако, внимание на временных характеристиках. Несбыточность желания не ассоциируется в русском варианте с будущим временем, а надёжность обладания – с настоящим.

Фразеологизм «*the here and now*» – настоящее время, данный период, сегодняшний день [1, с. 384] – соединяет в себе пространственно-временные характеристики, где наречие *here* «здесь» выражает настоящее время. Речь идёт о пространственно-временных отношениях или «топохроносе» как «объективном образе пространственно-временного устройства мира» [7, с. 20]. Ещё одним примером выражения пространственно-временных характеристик может служить фразеологизм «*be in the same boat*» – be in the same unfortunate or difficult circumstances as others [10, с. 31]. Необходимо отметить, что данное словосочетание, благодаря наличию инфинитива в начальной форме фразеологизма, имеет широкий диапазон употребления грамматических времён. Так, например, англоязычный источник даёт примеры употребления в разных временах: (1) а) *Nobody has any money to go out tonight. We're in the same boat*; б) *During the Great Depression, we were all in the same boat. Many people lost their jobs all over the world* [13]. Таким образом, подтверждается высказанная в данной работе гипотеза о том, что наличие инфинитива в начальной форме фразеологизма (в словарной форме) подразумевает возможность употребления его в различных временах: в настоящем, прошедшем и будущем.

Возвращаясь к характеристикам топохроноса в данном фразеологизме, можно отметить, что с помощью лексемы «*boat*», выражающей только пространственные характеристики, в сочетании с глаголом «*be*» раскрываются временные характеристики данного фразеологизма. Само словосочетание начинает выражать положение, ситуацию, некий случай, которые семантически относятся к категории времени. В. А. Маслова определяет взаимозамену пространственных и временных понятий как «времяпространство», указывая на возможность определения времени в терминах пространства [3, с. 98]. Русские фразеологизмы *не за горами*, *на носу*, приведённые в работе [3, с. 98], подтверждаются английскими вариантами выражения времени через пространство: «*with one foot in the grave*» (одной ногой в могиле) [1, с. 294], «*round the corner*» (рядом, поблизости, в самое ближайшее время) [1, с. 176].

Иными словами, с помощью лодки как пространственной характеристики выражается определённая ситуация, имеющая место в определённое время, что подводит к выводу о возможности вести разговор о времени при наличии пространственных характеристик в данном фразеологизме.

Высказанное предположение не может, всё же, служить общим принципом для всех устойчивых словосочетаний с пространственными характеристиками. Например, фразеологизм «*every bird likes its own nest*» (всяк кулик своё болото хвалит) [1, с. 83] выражает только пространственные ассоциации и не служит для выражения временных.

Таким образом, средствами отражения семантики настоящего времени в отобранном фразеологическом материале являются:

1. Система видовременных форм глагола, являющаяся основной при выражении темпоральности в английском языке в 45 % материалов фразеомассива с

семой настоящего времени, что свидетельствует о многообразии средств выражения временных значений в английском языке.

2. Фразеологизмы, содержащие глагол, в неопределённой форме (27 %), позволяющей употреблять одни и те же устойчивые выражения для различных темпоральных контекстов: настоящего, прошедшего или будущего (и свидетельствующей о гибкости и вариативности английского языка).

3. Использование смыслового противопоставления временной шкалы настоящего, прошедшего и будущего времени и совмещения пространственно-временных характеристик для воплощения настоящего времени.

4. Полученные данные позволяют признать обособленную трактовку настоящего времени как центра временной оси, как главной точки отсчёта сознания человека для языковой репрезентации временных характеристик в английской лингвокультуре.

Литература

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М. Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
3. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 296 с.
4. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии. 2-е изд, перераб. СПб.: Авалон; Азбука-классика, 2007.
5. Москвин В. А., Попович В. В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени // Credo new. 1998. № 6. Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/moskvin_filosofsko.htm
6. Никитин М. В. Основание когнитивной семантики: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 277 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 448 с.
8. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. 440 с.
9. Федосова Т. В. Актуализация концепта «время» в авторской картине мира Маргарет Этвуд // Вестник КемГУ. 2014. № 1(57). Т. 2. С. 173 – 178.
10. The Oxford dictionary of idioms, edited by Judith Siefring, second edition. Oxford: University Press, 2004.
11. Concise Oxford English Dictionary. Oxford: University Press, Eleventh Edition, электронное издание, 2008.
12. Kipling Rudyard. Poems. Tommy. Режим доступа: http://www.everypoet.com/archive/poetry/Rudyard_kipling/kipling_tommy.ht
13. English Language Cyber Centre, English Idioms & Proverbs. Режим доступа: http://oels.byu.edu/student/idioms/idioms/in_the_same_boat.html

Информация об авторе:

Ильина Яна Анатольевна – аспирант кафедры английского языка Псковского государственного университета, langen@yandex.ru

Yana A. Ilyina – post-graduate student at the Department of the English language, Pskov State University.

(Научный руководитель: **Петрова Лариса Ивановна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета, english@psksu.ru.)

Research advisor: Larisa I. Petrova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of the English language, Pskov State University).

Статья поступила в редколлегию 16.02.2015 г.

ОБРАЗ-СИМВОЛ МИРОВОГО ДРЕВА В ДРЕВНЕИСЛАНДСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: ОПЫТ ЛИНГВОГЕНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

С. С. Калинин

THE SHAPED TOKEN OF THE WORLD TREE IN THE OLD NORSE LINGUOCULTURE: ATTEMPT OF LINGUISTIC AND GENETIC ANALYSIS

S. S. Kalinin

В работе дается лингвистический анализ образа-символа Мирового Древа (Иггдрасиля) в лингвокультуре древних исландцев. Для выявления всего многообразия концептуальных смыслов данного образа-символа применяются методы лингвистической генетики. Результатом данного исследования является обнаружение взаимосвязи концептуальных смыслов, содержащихся в образе-символе Мирового Древа, с обширным пластом сакральной лексики и лексики с семантикой святости (например, с лексемами, обозначающими небесную сферу). Данный результат подтверждает многообразие смыслового наполнения образа-символа Мирового Древа и его центральное место в мифопоэтическом пространственно-временном континууме древних германцев.

The paper provides the linguistic analysis of the World Tree shaped token named Yggdrasil which is one of the most important images of the Old Norse linguoculture. The methods of Linguistic Genetics are used to research this shaped token. The result of this research is the presence of the interrelation between the conceptual contents contained in this shaped token and a number of Indo-European words with the semantics of sanctity (for example, the words with meaning of the heaven sphere). Those facts are the proof of the conceptual content multitude of the World Tree's shaped token. Consequently, The World Tree has a central position in the mythopoetic space-time continuum of the Old Germanic tribes.

Ключевые слова: образ-символ, лингвистическая генетика, лингвокультура, древнеисландский язык, Мировое Древо, Старшая Эдда, древнегерманское язычество.

Keywords: shaped token, linguistic genetics, linguoculture, Old Norse language, The World Tree, The Poetic Edda, Old Germanic paganism.

Данная работа посвящена лингвокультурологическому анализу образа-символа Мирового Древа в древнеисландской лингвокультуре и лингвогенетическому анализу соответствующих вербализаций этого образа.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что древнегерманская культура, а соответственно и лингвокультура являют собой до сих пор еще малоизученную область. Современному человеку трудно представить мир глазами древнего германца, как он его видел и воспринимал. Современный исследователь не всегда может понять, какие ценности были у архаического человека, что было ему дорого в его мире. Этот пробел и призвана восполнить данная работа.

Одним из основных результатов концептуализации окружающего мира сознанием человека являются образы и образы-символы. Согласно теоретическим воззрениям Ю. Н. Караулова [4, с. 184 – 189], все данные структуры являются элементами ментального лексикона («промежуточного языка, языка мысли» в терминологии Ю. Н. Караулова [4, с. 184 – 189]). Образы характеризуются «наглядностью, синтетичностью и синкретизмом, недискретностью... и известной схематичностью» [4, с. 189]. Структура символа же, как полагает Ю. Н. Караулов, не является отдельной от какой-либо иной структуры, а некоторым образом может «надстраиваться» над ней [4, с. 202 – 203]. Тем не менее существуют известные расхождения в трактовке понятий «образ» и «символ» в современной лингвистической науке, а также соотношений между ними.

Так, Н. Д. Арутюнова полагает, что «в понятии образа обозначилась идея формы, мыслимой отвлеченно от субстанции и поэтому воспроизводимой. Отделившись от природно данной ей материи, форма (образ) слилась с принципиально другим «партнером» – ду-

ховной (идеальной) категорией. Понятие формы из области природы перешло в сферу культуры» [2, с. 314]. Также ей высказывается положение о том, что образ и символ находятся между собой в «системных отношениях, содействующих их стабилизации» [2, с. 313]. М. Б. Храпченко предлагает определить образ, основываясь на четырех основных его свойствах: «целесообразно выделить, прежде всего, четыре определяющих «стихий» художественного образа, или, точнее, сферы его раскрытия: а) отражение и обобщение существенных свойств, черт действительности, представлений человека о мире, раскрытие сложности духовной жизни людей; б) выражение эмоционального отношения ко всему тому, что служит объектом творчества; в) воплощение идеала, совершенного, красоты жизни, природы, создание эстетически значимого предметного мира; г) внутренняя установка на восприятие читателя, зрителя, слушателя, присущая образному творчеству и связанная с этой установкой потенциальная сила эстетического воздействия, которое отдельный образ и искусство в целом всегда оказывали и оказывают на него «потребителей»» [14, с. 66 – 67].

С. С. Аверинцевым дается такое определение символа: «В широком смысле можно сказать, что символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и что он есть знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемостью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ), но категория символа указывает на выход образа за собственные пределы, на присутствие некоторого смысла, нераздельно слитого с образом, но ему не тождественного... Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, невыразимые один без другого (ибо смысл теряет вне образа свою явленность, а образ вне смысла рас-

сыпается на свои компоненты), но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа. Переходя в символ, образ становится «прозрачным»; смысл «проясняется» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива, требующая нелегкого «вхождения» в себя» [1, с. 607 – 608]. А. Ф. Лосев определяет символ как «идейную, образную или идейно-образную структуру, содержащую в себе указания на те или иные отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком» [6, с. 54].

В. К. Харченко упоминает о том, что образность составляет неотъемлемый элемент семантики слова, входит в состав его значения [13, с. 67], соответственно, связана с концептуальными смыслами лексем. Тем самым образность является одной из когнитивных констант языка, связанной с процессом концептуализации окружающего мира. Чем более древнее происхождение имеет тот или иной образ-символ, тем больше в нем заложено концептуальных смыслов, синкретично слитых между собой (по меткому выражению М. М. Маковского, «упрятанных» в слове [10, с. 24]), тем более собственно «образным» является та или иная лексема. Тем или иным концептуальным смыслом, входящим в структуру образа-символа, репрезентируемого средствами языка, соответствуют т. н. языковые гены – мельчайшие семиотико-семантические единицы, входящие в структуру лексемы-репрезентанта [9, с. 15 – 16]. Они не обнаруживаются явно в структуре слова, но их можно вычленивать с помощью специальных методов анализа (более подробно см. [9]).

Поскольку язык в целом является «символической формой» [5, с. 21 – 24], то имя как концептуальная единица также приобретает символические черты. М. М. Маковский пишет о том, что важнейшим средством языковой концептуализации окружающего мира для древних язычников-индоевропейцев являлась символика. Также он упоминает о том, что в архаических символах «упрятано», скрыто большое количество значений и концептуальных смыслов [10, с. 24]. Таким образом, в образе-символе Мирового Древа, как он представлен в древнегерманских текстах, скрыто гораздо больше глубинных, потаенных значений по сравнению со словесно-художественным образом дерева в современных литературных произведениях. В работе Ю. М. Лотмана говорится о том, что культуры, ориентированные на мифологическое мышление (а культура древних скандинавов, несомненно, являлась таковой), ориентированы больше на имена собственные [7, с. 69]. В этом отношении наименование «Мировое Древо» можно считать именем собственным, поскольку оно является уникальным и единственным в своем роде феноменом древнегерманской культуры и мифологии. Образ-символ Мирового Древа является средством для языкового освоения действительности, если исходить из неогумбольдтианской языковой теории Й. Л. Вайсгерберга [15, с. 75 – 76] – своеобразным «перформативом», конструирующим как часть языковой (а соответственно текстовой) реальности, так и стоящей за ней внеязыковой реальности (поскольку с неогумбольдтианской точки зрения грань между языковыми и концептуальными структурами является взаимно прони-

цаемой и чисто условной). В то же время в имени как концептуальной единице, имеющей соответствующее языковое выражение, передаются определенные этноспецифические компоненты, согласно термину В. фон Гумбольдта, «народный дух» [3, с. 70]. Можно его считать и пространственной метафорой, концептуализирующей пространство древнегерманского мифомира. В самом деле, вверху Мирового Древа находится мир богов и духов стихий, внизу – мир мертвых, где обитают души людей, совершавших при жизни много злых дел, и где живут хтонические чудовища. В то же время Мировое Древо является и онтологической метафорой, поскольку с его возникновением возникает сам древнегерманский Космос. В эддической песне «Прорицание вёльвы» сама провидица-вёльва говорит о том, что помнит те времена, когда «дерево предела», т. е. Мировое Древо было еще не проросшим. Таким образом, приходим к выводу о том, что сам древнегерманский Космос, его пространственные и временные формы начинают свое существование лишь только с появлением Мирового Древа.

Перейдем теперь непосредственно к анализу вербализаций образа-символа Мирового Древа. На его примере Древа рассмотрим методику подобного анализа образов-символов и их вербальных репрезентаций. Известно, что Мировое Древо является общиндоевропейским образом и центром индоевропейского (в нашем случае – древнегерманского) мифомира, носящим сакральный характер [12, с. 47]. В древнегерманском мифомире роль Мирового Древа выполнял ясень Иггдрасиль (дисл. Yggdrasill), многократно упоминаемый в эддических песнях. Он имел также метафорическое наименование «дерево меры», «дерево предела» (дисл. mjǫtviðr), что отражает его важность для концептуализации пространственно-временного континуума древнегерманского мифомира. Номинация же Yggdrasill, относящаяся к образу-символу Мирового Древа, состоит из двух компонентов: ygg и drasill. В буквальном переводе получаем внутреннюю форму данной номинации – «конь Великого». «Великий» (дисл. ygg) – один из эпитетов, относящийся к верховному богу древних германцев Одину. Согласно известному мифологическому сюжету, излагаемому в эддической песне «Речи Высокого» (дисл. Havamal), Один пригвоздил сам себя копьём к Мировому Древу с целью войти в состояние транса и обрести священную письменность, руны.

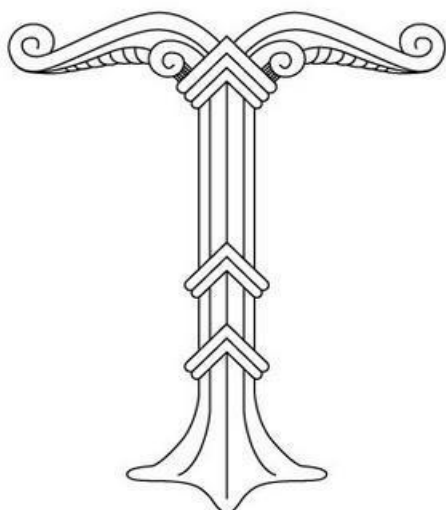


Рис. 1. Ирминсуль

У континентальных германцев аналогом Мирового Древа был Ирминсуль (двн. Irminsul). Компонент *irmin* в данной лексеме означает «всеобщий», «главный», он имеет значение всеохватности. Таким образом, можно дать эквивалент данной лексеме на русском языке как «всеобщее дерево». Действительно, Ирминсуль широко почитался древними германцами, жившими в континентальной Европе. Ирминсуль ставился около каждого селения древних германцев. О почитаемости Ирминсуля свидетельствует тот факт, что его изображение было вырезано на камне в древнегерманском святилище Экстернштайне (рис. 1, 2).



Рис. 2. Изображение Ирминсуля в Экстернштайне

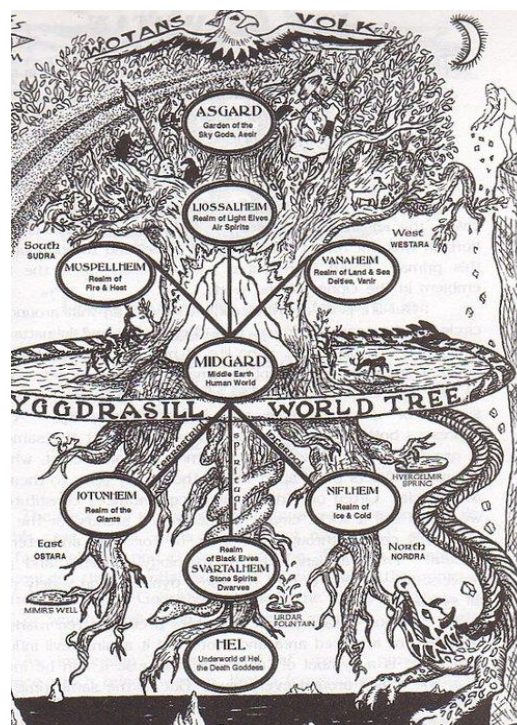


Рис. 3. Иггдрасиль – Мировое Древо древних скандинавов

Компонент *ygg* в наименовании Иггдрасиля можно соотнести с генетической формулой «вокалическое ядро + *g*» [9, с. 136 – 138], к которой относится большой пласт индоевропейской языковой символики с сакральной семантикой, например, да. *wah* «священный, святой, красивый», *wioh* «святыня», гот. *ahi* «смысл, значение», *ahma* «дух», галл. *jakkos* «посвящение», «исцеление» [9, с. 136 – 138] (рис. 3). С ней соотносится также символика силы и мощи, например, лит. *jega* «сила», дисл. *veig* «сила», «мощь» [9, с. 136]. Также примечателен анализ в этом отношении символа «игра», также относящееся к данной формуле. По сведениям М. М. Маковского, изначально под игрой использовалось для обозначения культового действия, сопровождаемого жертвоприношением, культовыми движениями жрецов и возлияниями в честь божества [9, с. 136]. Кроме того, М. М. Маковский подчеркивает устойчивую связь деревьев (и шире, леса) в индоевропейских лингвокультурах со священными действиями и жертвоприношениями: «лес был местом сакрального действия (приносимые в жертву животные и предметы, а также куски мяса развешивались в лесу на деревьях)» [8, с. 83]. М. В. Пименова указывает на то, что мотивирующим признаком для игры служит «нечто, связанное с колебанием, движением, пением, пляской, а это не что иное, как некий ритуал» [11, с. 44]. Она же упоминает о большой древности этого концептуального смысла [11, с. 45]. Его по генетической структуре можно сопоставить также с галл. *erg* «небо», тох. А и В *yark* «славить», хет. *arkuṣanun* «я молюсь» и некоторой другой сакральной языковой символикой [9, с. 136 – 138]. Компонент же *drasil* соотносится с формулой «*s* + вокалическое ядро + *d*» с последующей метатезой [9, с. 135 – 136]. С ней же соотносится языковая символика, в которую уже на генетическом уровне вло-

жены смыслы движения и перемещения, например, да. *sīd* «путешествие», «поездка», галл. *seid* «достигать цели» [9, с. 135].

Таким образом, на примере образа-символа Мирового Древа и его вербализации мы продемонстрировали методику лингвогенетического и лингвокогнитивного анализа образов-символов. Анализ данных концептуальных структур важен еще и потому, что

тесно связан с реконструкцией древнегерманской языковой и мифологической картин мира, в структуру которой данные образы-символы входят. Исследование данных картин мира тесно связано с попытками проникновения в менталитет архаического человека – древнего германца, с попыткой понимания того, как он видел и воспринимал мир.

Литература

1. Аверинцев С. С. Символ // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 607 – 608.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Изд-во «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем., ред. и предисл. Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 396 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 8-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 264 с.
5. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 1: Язык / пер. с нем. С. А. Ромашко. М.: Академический проект, 2011. 271 с.
6. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.
7. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Миф – имя – культура // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1 (статьи по семиотике и типологии культуры). Таллинн: Александра, 1992. С. 58 – 75.
8. Маковский М. М. Краткий этимологический словарь-тезаурус индоевропейских языков. Изд. 3-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 200 с.
9. Маковский М. М. Лингвистическая генетика: проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 208 с.
10. Маковский М. М. Язык – миф – культура: символы жизни и жизнь символов. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2014. 320 с.
11. Пименова М. В. Символы культуры в концептуальных структурах (на примере концепта игра) // Новое в когнитивной лингвистике XXI века: сборник научных статей (Серия: Концептуальные исследования). Вып. 20 / отв. ред. М. В. Пименова. Киев: Издательский дом Д. Бурого, 2013. С. 41 – 50.
12. Проскурин С. Г., Центнер А. С. К предистории письменной культуры: архаическая семиотика индоевропейцев. Новосибирск: НГУ, 2009. 196 с.
13. Харченко В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова // Русский язык в школе. 1976. № 3. С. 66 – 71.
14. Храпченко М. Б. Горизонты художественного образа. М.: Художественная литература, 1982. 334 с.
15. Шарикова Л. А. Лингвистическая концепция Лео Вайсгерберга. Изд. 2-е. Кемерово: Графика, 2004. 212 с.

Информация об авторе:

Калинин Степан Сергеевич – соискатель кафедры русского и иностранных языков Военного института Железнодорожных войск и военных сообщений Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева (Санкт-Петербург, Россия), rage_of_gods@inbox.ru.

Stepan S. Kalinin – post-graduate student at the Foreign and Russian Languages Department, Military Institute of Railway Force and Military Transportation, Military Academy of Logistical Support named after A. V. Khrulev.

(Научный руководитель: **Пименова Марина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных и русского языков Военного института железнодорожных войск и военных сообщений ВА МТО (Военная академия материально-технического обеспечения), чл.-корр. САН ВШ.

Research advisor: Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor at the Foreign and Russian Languages Department, Military Institute of Railway Force and Military Transportation, Military Academy of Logistical Support).

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Р. Д. Керимов, Л. И. Федянина

LINGUISTIC COGNITIVE APPROACHES TO THE STUDY OF SOCIAL COMMUNICATION: METHODICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

R. D. Kerimov, L. I. Fedyanina

Статья посвящена изучению методических и методологических аспектов комплексного лингвистического анализа социальной коммуникации. Социальная коммуникация представляет собой широкое вербальное пространство общественно-политической деятельности человека, которое формируется под влиянием экстра- и интралингвистических факторов. Выделяются и описываются ключевые понятия метаязыка политической лингвистики; определяются три основных направления исследований социальной коммуникации: структурно-языковой, дискурсивный и нарративный.

The paper is dedicated to the study of methodical and methodological aspects used for complex linguistic investigation of social communication. The social communication is an extensive verbal space of human social and political activity, which is formed under the impact of extralinguistic and intralinguistic factors. The basic terms of political linguistics metalanguage are defined and described, three main areas of social communication investigation are determined: linguistic-structural, discursive and narrative.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, социальный дискурс, политическая коммуникация, концептуальная метафора, языковая картина мира.

Keywords: cognitive linguistics, social discourse, political communication, conceptual metaphors, linguistic worldview.

Социальная коммуникация в разных формах своего проявления, от бытового общения до внутригосударственных и межгосударственных отношений, является одним из ведущих дискурсивных видов общественной деятельности людей. Языкознание XXI века проявляет постоянный интерес к изучению социальных аспектов функционирования языка и речи, что обусловлено активными политическими процессами в мире на стыке тысячелетий и проявлением социальных реляций на личностно-бытовом уровне и в обществе. До недавнего времени социальные аспекты языка исследовала только социолингвистика, которая уделяет внимание в первую очередь социальной дифференциации речевых жанров и словарного состава языка, анализирует субязыковые системы (жаргоны, арг, профлексика, язык высшего общества, деклассированных элементов, преступного сообщества и т. п.), тенденции развития языка в обществе, языковую политику в государстве, процедуру нормирования языка специальными институтами, а в широком смысле даже курирует стилистику как дисциплину, анализирующую (помимо прочего) нормы и ограничения, накладываемые обществом на язык и процессы его функционирования в разных языковых стилях.

Однако вне поля зрения социолингвистики находятся, собственно, социальная коммуникация в обществе, политический текст и дискурс языка политики, которые стали актуальными в связи с новым витком политизации в странах Западного мира (ЕС и США, НАТО) и в странах СНГ (в том числе в России), которые некоторое время частично охватывались публицистикой и теорией коммуникации, то есть в процессе изучения речи. Поскольку такая широкая область вербальной деятельности человека требовала особого

и специализированного подхода к методике и методологии ее лингвистического изучения, то возникла новая дисциплина (наука) – политическая лингвистика, занимающаяся вопросами исследования языка постиндустриального общества и политиков [12].

Исследование политической коммуникации в современном языкознании представляется актуальным, что обусловлено как разработкой новых подходов и методик, в том числе лингвокогнитивной парадигмы, которые применяются по отношению к политическим текстам, так и интенсификацией общественных и социально-экономических процессов в мире, формы вербализации которых являются объектом специального лингвистического анализа. Широкий спектр политлингвистических изысканий охватывает различные составляющие языка политики: словарный состав и иные языковые разделы, стилистические характеристики, речевые и коммуникативные конструкции и элементы, прагматические интенции и функции разных языковых знаков. При этом в политической лингвистике как развивающейся дисциплине еще пока не сформировались унифицированный метаязык и общепризнанная методология, что обуславливает разнообразие авторских подходов.

Основными терминами работ, заявленных в рамках политлингвистики, являются «политический язык», «политический дискурс», «политическая коммуникация» и «политический нарратив». Приведённые понятия, несмотря на то, что имеют много общих характеристик, не часто отождествляются лингвистами в научных изысканиях по изучению политических выступлений известных руководителей партий, первых лиц государств и т. д.

Политический язык рассматривается как особая подсистема национального языка, предназначенная для политической коммуникации: для пропаганды определенных идей, эмотивного воздействия на электорат, принятия и обоснования социально-политических решений и побуждения соратников и противников к определенным, социально значимым действиям.

Ещё одним важным понятием политической лингвистики выступает «политический дискурс». Любой политический текст существует не автономно как феномен языка, а в контексте культуры, истории данного общества, где он был порожден. Текст очень тесно связан с другими текстами, появившимися до него и, что также возможно, хотя и в более редких случаях, будут после него. Это означает, что политический дискурс есть вся совокупность политических текстов, которые были официально произнесены и опубликованы, а также фоновые знания о социальной жизни в любой отдельно взятой стране и политической культуре.

Таким образом, изучая языковую специфику политических событий, нужно затрагивать политдискурс, в противном случае анализ будет асистемным и может использоваться только для решения некоторых вопросов исследования.

В свою очередь, к политическому тексту в той или иной степени относятся официальные речи политических деятелей (тексты политических речей) различных жанров (выступление на дебатах в парламенте, речь на переговорах, приветственная речь на каком-либо торжественном заседании, текст интервью для СМИ и пр.), а также тексты политических деклараций (как, например, традиционное «Заявление правительства» („Regierungserklärung“) в ФРГ, которое периодически озвучивают как федеральный канцлер Германии, так и министры федерального правительства; в России – «Послание президента Федеральному собранию РФ»). Некоторые авторы сюда же причисляют еще и традиционные «новогодние обращения» первых лиц страны к согражданам.

Формально понятие «политический текст» применимо и к официальным текстам разнообразных указов, законов, постановлений, распоряжений, предписаний, законных актов и т. п., однако данные документы не включены в сферу интересов политической лингвистики ввиду своей специфики. Хотя они тоже в некоторой степени есть инструмент политической борьбы, но они подчиняются совсем другим законам архитектоники и выбора формальных средств, относясь к официально-деловому стилю. То, что, например, характерно для «живой» политической речи, неприемлемо для текста правительственного указа, который должен быть информативен, логичен, понятен, не эмоционален, не содержать образности и метафоричности.

«Живую» политическую речь (устную и письменную) в классической риторике и стилистике причисляют к публицистике, где она сближается с языком средств массовой информации, которые также много

пишут о политике, цитируют политиков, печатают соответствующие тексты выступлений. Вообще в XXI веке СМИ (газетные и телевизионные) на Западе превратились в определенной степени в подконтрольный правительству политический рупор, ретранслирующий/навязывающий ценности власти и политэлиты, что активно используется для агитации и «информационной» войны, следствием чего стало частичное смешение и активное взаимодополнение политического и газетного дискурсов, которые постепенно сливаются в мощный и эффективный информационно-идеологический конгломерат [9, с. 103].

Лингвистические исследования на материале политических текстов, безусловно, требуют привлечения как определенной базы знаний специальных политических наук (политологии, социологии, обществознания, истории и др.), так и некоторых познаний в символах политической культуры и всей культуры в целом. Когнитивный аспект, получивший широкое распространение в современном языкознании, проявляет интерес к языку прежде всего как средству фиксации, обработки, расширения и передачи знаний и опыта данного этноса, а касательно политической коммуникации – в области социальных отношений на актуальном этапе развития данного общества и государства.

Политическая коммуникация рассматривается как «речевая деятельность, ориентированная на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям, для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [11, с. 13]. При этом политическая коммуникация выступает одной из сфер общественных коммуникаций, помимо нее также ведущей в лингвокультуре является, например научная. Политическая борьба за власть выступает основной характеристикой данного вида коммуникации.

Как представляется, социально-политическая коммуникация охватывает широкий вербальный пласт социальной реальности и включает в себя в том числе политический дискурс. Некоторые авторы при исследовании речевых механизмов выделяют дискурсивный компонент в качестве основного в процессе общественной коммуникации.

Е. И. Шейгал отмечает важность СМИ в осуществлении политической коммуникации. По мнению исследователя, «политическая коммуникация не просто опосредована средствами массовой информации, но СМИ фактически являются основой ее существования, вследствие чего язык политики оказывается лишенным свойства корпоративности, присущего любому специальному языку» [13, с. 21]. Главные необходимые условия для проявления институциональности в политической коммуникации – это официальный статус и публичность, т. е. некоторый текст должен быть озвучен в обществе и ретранслирован на широкие слои населения и на так называемую «мировую общественность».

Политнарративу свойственны ситуативность и временная протяженность, многоплановость и полиадресантность. Так, социально маркированный узуальный пласт лексики потенциально может быть задействован в политическом нарративе в любой момент, что подтверждается большим количеством выявленных случаев именно речевой актуализации узуальных вторичных смыслов. Традиционные символы политической культуры могут быть следствием активного развития некоторых креативных образов и при определенных обстоятельствах имеют возможность лексикализироваться.

Главная отличительная особенность политического нарратива состоит в том, что нарратив всецело предстает «порождением» политдискурса, он не принадлежит всему политическому языку, так как он реконструируется только по материалам публицистики и «живой» политической речи. Нарратив испытывает сильное воздействие от текущей политической ситуации, поэтому количество и частотность актуальных языковых явлений каждого конкретного политического нарратива не соотносится с таковыми показателями узуального употребления. Научную ценность при комплексном рассмотрении всего корпуса языковых единиц может иметь сопоставительный анализ узуальных и дискурсивно-нарративных свойств политических текстов, представляющий собой, в том числе, и таксономию определенных языковых и речевых единиц в каждом сегменте социальной коммуникации.

Социально значимые даты начала XXI столетия нашли свое отражение в многочисленных исследованиях по политлингвистике, но только некоторые работы при этом содержат в своем заглавии термин «нарратив».

Таким образом, выбор соответствующего метаязыка политлингвистического исследования (язык, речь, текст, дискурс, нарратив) зависит от его задач, материала, методики и направления. Э. В. Будаев выделяет в современной политической лингвистике четыре подхода: критический анализ политического дискурса, контент-анализ политического дискурса, риторический анализ политического дискурса; когнитивное исследование политического дискурса [2, с. 22]. В первом случае язык изучается как средство осуществления политической гегемонии власти над государством и обществом. Контент-анализ применяется для установления по формальным показателям актуальных смыслов и символов конкретной исторической эпохи на основе изучения, например, материалов газетных статей за определенный период времени [см. подробнее про применение данной методики: 1, с. 247 – 281]. В рамках риторического подхода задействуются традиционные методы языкового анализа, а когнитивный подход апробирует новейшие достижения соответствующего направления в современном языкознании и в политической лингвистике, акцентируя внимание исследователей, в том числе, на процессах концептуализации и категоризации в социально-политической картине мира.

Помимо этого, представляется возможным типологизировать работы по дискурсивно-языковой принадлежности исследуемого материала, тем более в последнее время, в дополнение к традиционно активно изучаемым американскому, британскому, немецкому, французскому и российскому политическим дискурсам появились работы по ранее не исследовавшимся типам текстов и дискурсов (например: таджикский политдискурс; бурятская общественно-политическая лексика).

Следует заметить, что политический дискурс отражает все социальные, экономические, культурно-исторические и др. особенности лингвокультуры и политической культуры того общества, в котором он появился и функционирует. В данной связи, как представляется, можно выделить три ключевых точки влияния на политдискурс: история и политическая культура (исторически сложившиеся культурные традиции и социальный уклад общества), политический строй и предопределяемый им тип экономической формации и, собственно, культура (в широком смысле как совокупность достижений данного общества в разных сферах) и тесно связанная с ней лингвокультура (национальный язык во всем своем культурно-этническом контексте) [см. также: 6 – 8].

Отечественные и зарубежные лингвисты проявляют в настоящее время особый интерес к исследованию функционирования политического языка. В работах учёных представляются не только общетеоретические разработки политического языка в целом, но и выявляется специфика употребления языковых средств на примере отдельно взятого языка.

Политический язык получает свой особый статус благодаря своей сфере распространения, которая охватывает всю социальную составляющую жизни общества и государства, куда относятся и примыкают: «живая» официальная публичная речь (политический дискурс), публицистика и язык СМИ, особая система дипломатического языка, официально-деловой стиль (на периферии) со своими устойчивыми речевыми шаблонами, канцеляризмами, оборотами и т. п., а также вся совокупность текстов, имеющих социальную детерминацию. Язык политики затрагивает и собственно узуальный пласт социально-маркированной лексики, откуда он черпает свои специфичные и общепринятые понятия, без которых невозможно осуществлять социальную коммуникацию. Основная функция политического языка – вербальное сопровождение борьбы за власть и удержания власти в процессе ее осуществления.

Постоянный интерес к исследованию политической речи обусловлен также тем, что в настоящее время возможно провести изучение и сравнение текстов разных политических режимов, например, бывших социалистических стран (СССР и ГДР) и их западных геополитических оппонентов (ФРГ и др.). Эти возможности открылись, в первую очередь, перед языковедами государств бывшего социалистического лагеря – России, Словакии, Польши, восточных земель современной единой Германии (экс-ГДР) – вви-

ду того, что исчезли всякого рода ограничения в этой области языкознания. И если в Западной Германии (экс-ФРГ) периодически выходили работы по проблемам политической риторики в странах западной цивилизации (США, ФРГ и др.) и в социалистическом блоке (прежде всего – в ГДР), то в Восточной Европе подобные исследования стали возможны только с начала 90-х гг. XX в. В целом, подобные изыскания сформировались в политической лингвистике в рамках нескольких течений [10, с. 86].

Так, в немецкой политлингвистике описываются определенные этапы истории Германии: язык «Веймарской» республики (1918 – 1933 гг.), Третьего рейха (1933 – 1945 гг.), ГДР и ФРГ (1949 – 1990 гг.). В Западной Германии раньше выпускались даже специальные научные сборники, посвященные аспектам политического языка в различные периоды истории немецких государств: в годы национал-социализма, в странах социалистического «лагеря» и др. К этому же течению следует отнести также языковой анализ идиостилей наиболее известных немецких политиков прошлого (например: О. фон Бисмарка, Р. Люксембург, К. Аденауэра и др.) и крупных мировых лидеров (В. И. Ленина, И. В. Сталина и т. д.).

В свою очередь, современное направление в политической лингвистике концентрирует свое внимание на актуальном состоянии немецкого социального языка, что реализуется в нескольких аспектах: языковые характеристики политических партий, движений, социальных групп, в том числе и радикально-экстремистских, употребление языка официальными лицами государственной власти (парламент, правительство), анализ формо- и смыслообразующих элементов текстов публичных выступлений и т. д.

К числу многоаспектных исследований немецкого политического языка следует причислить работы, в которых одновременно анализируются разные уровни политических текстов: фонетический, лексический, синтаксический, стилистический [см., например, монографию: 14]. Общетеоретический характер имеет труд российского языковеда Е. И. Шейгал [13]. В этой книге дано определение основных понятий политической лингвистики, представлена комплексная характеристика политического языка и политического дискурса, рассмотрены вопросы категоризации мира политики в языковых знаках и интенциональные характеристики политических текстов, проанализирован ряд политических жанров.

При изучении функционирования языка и речи в социальной и политической сферах можно выделить в целом три методологических направления: изучение языкового инвентаря (статическое описание языковых единиц, речевых конструкций, когнитивных моделей и т. п.), дискурсивный анализ текстовой реализации соответствующих явлений (рассмотрение функциональных особенностей в динамике: взаимодействие с другими языковыми единицами, способы организации и развертывания конструкций, пути расширения языковых образов, средства когезии и когерентности значимых элементов и пр.) и нарративный анализ спосо-

бов концептуализации некоторого социального явления, исторического события системой языковых и речевых средств, которые способствуют наиболее полному раскрытию содержательной стороны соответствующего мегареферента.

Важным формальным и содержательным конструктивным элементом социальной коммуникации выступает метафора. С точки зрения своей когнитивной природы метафора не только создает яркие и наглядные образы социально-политической жизни государства и общества, но упорядочивает весь социальный опыт носителей языка в элементах лингвокультуры и политического дискурса, причем данный взгляд на социальную картину мира формируется под воздействием как экстралингвистических (история, культура, политика, экономика), так и собственно интралингвистических (структурно-языковых) факторов, которые в совокупности создают уникальное своеобразие каждой национальной политической культуры, оформляющееся в определенных типовых метафорических моделях, символах и образах.

При этом концептуальная метафорическая система может изучаться во всех трех упомянутых выше направлениях: статически, динамически и нарративно. Постоянное обращение к языковому анализу метафорических образов способствовало становлению лингвокогнитивного направления и концептуальной метафорологии [3, с. 4], затрагивающими область социополитической коммуникации [5].

Для изучения исследуемого в рамках обозначенной проблематики материала привлекается комплекс методов этимологического, лингвостилистического, морфосинтаксического анализа [4]. При этом в качестве метафоры рассматриваются вторичные наименования единицы языка без учёта ее семантического объема, стилистического статуса и грамматического объема. Статическое изучение системы концептуальной политической метафоры подразумевает инвентаризацию и таксономию соответствующих метафорических единиц по понятийной сфере-источнику, моделирование их внутренней структуры на нескольких когнитивных ярусах, установление иерархических отношений между элементами данной системы, выявление релевантных типологических характеристик соответствующих репрезентантов вторичных значений с учетом элиминации языковых разделов в лингвокогнитивистике.

Дискурсивную реализацию в социальной коммуникации получают метафорические наименования разнообразных понятийных сфер-источников. При этом на первый план выходят функциональные и конститутивные, коммуникативно-речевые, прагматические и идеологические аспекты общественно-политической коммуникации. В дискурсе разворачиваются также и различные тактики и стратегии речевого воздействия, манипуляции общественным сознанием. Нарративное направление концентрирует дискурсивную активность вокруг какого-то определенного политического или культурно-исторического события.

Лингвистическое изучение социальной коммуникации в современной науке бурно развивается, что способствует упорядочению метаязыка и стабилизации методической и методологической деятельности в рамках соответствующих подходов и направлений политической лингвистики и сопутствующих языковедческих дисциплин. При этом политическая лин-

гвистика с успехом задействует весь методологический арсенал современного языкознания, включающий в себя как классические структурные методы и приемы, так и методику лингвокогнитивных процедур. С учетом этого можно прогнозировать дальнейшую генерализацию и специализацию политлингвистических исследований социальной коммуникации.

Литература

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
2. Будаев Э. В., Ворошилова М. Б., Дзюба Е. В., Красильникова Н. А. Современная политическая лингвистика: учебное пособие / отв. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2011. 252 с.
3. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Зарубежная политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2008. 352 с.
4. Керимов Р. Д. Лингвокогнитивные аспекты изучения немецкой политической метафоры // Гуманитарный вектор. 2013. № 4 (36). (Серия: Филология. Востоковедение). С. 155 – 164.
5. Керимов Р. Д. Метафорическая концептуализация в немецкоязычном политическом дискурсе (на примере фрейма «родство») // Когнитивная лингвистика: коллективная монография / под ред. А. Г. Бердниковой. Новосибирск: Изд-во СибАК, 2014. С. 89 – 108.
6. Керимов Р. Д. Метафоры метасферы человека в немецкой социально-политической коммуникации: монография. Кемерово, 2013. 353 с.
7. Керимов Р. Д., Федянина Л. И. Метафорическая актуализация фрейма «Экономика» в социально-политической коммуникации ФРГ // Политическая лингвистика. 2014. № 1(47). С. 157 – 170.
8. Керимов Р. Д., Федянина Л. И. Социальная реальность ФРГ как «игра»: метафорический аспект // Политическая лингвистика. 2014. № 2(48). С. 149 – 163.
9. Керимов Р. Д. Политический дискурс как особая вербальная категория (на примере немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (41): в 2-х ч. Ч. I. С. 100 – 103.
10. Керимов Р. Д. Социально-политическая коммуникация ФРГ в лингвистическом аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 1(43): в 2-х ч. Ч. I. С. 85 – 90.
11. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. 2-е изд., стереотип. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005. 258 с.
12. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие. 4-е изд. М.: Флинта; Наука, 2012. 254 с.
13. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: монография. М.: Гнозис, 2004. 326 с.
14. Dieckmann W. Sprache in der Politik. Heidelberg: Winter, 1969. 132 s.

Информация об авторах:

Керимов Руслан Джаваниширович – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, kerimovrus@rambler.ru.

Ruslan D. Kerimov – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

Федянина Любовь Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, fedianina@inbox.ru.

Lyubov I. Fedyanina – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

**ДИСКУРСИВНЫЙ МИР КАК ПРОЕКТИВНАЯ МАКРОРЕАЛЬНОСТЬ
В БРИТАНСКОЙ КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ: КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**
С. Л. Кушнерук

**DISCOURSE WORLD AS PROJECTIVE MACROREALITY IN BRITISH ADVERTISING:
COGNITIVE-SEMANTIC ANALYSIS**
S. L. Kushneruk

Рекламный дискурс характеризуется в аспекте проективности – с точки зрения «перевода» его глобального смысла в языковые формы и создания вторичной проекции – дискурсивного мира как макрореальности, подчиняющейся законам маркетинга. Дискурсивный мир представляет собой ментальное пространство, макро-структура которого имеет иерархически-сетевую организацию. Ее когнитивно-конструктивными «опорами» которого являются дискурсообразующие макрофреймы. Макрофреймы упорядочивают знания об отдельной предметной области и выступают основой лексической категоризации языковых единиц по тематическому принципу, устанавливая наиболее важные семантические характеристики британской рекламы. Актуальное пространство на «когнитивной карте» дискурсивного мира британской коммерческой рекламы составляют коммуникативно-релевантные тематические кластеры – продукты питания, предметы для здоровья и красоты, напитки, предметы, формирующие стиль и образ жизни людей, предметы домашнего обихода, которые можно объединить в когнитивно-семантические поля «товар», «услуга», «товар – услуга». Функциональный императив рекламной коммуникации детерминирует квазисистемный характер дискурсивного мира, что специфицирует его в отношении выделения коммуникативно-значимых доминант в ущерб традиционным логико-семантическим связям, характеризующим организацию лексической системы языка. Проведенный анализ открывает перспективу дальнейшего сопоставительного исследования дискурсивных миров в рекламной коммуникации разных стран. Это позволит выявить общие принципы организации рекламы, установить расхождения, обусловленные этноспецифичностью феномена, что может оказаться полезным в профессиональном образовании отечественных рекламистов для решения конкретных задач рекламирования с опорой на достижения зарубежных специалистов.

Advertising discourse is analyzed from projectivity perspective: with regard to the construction of the global discourse meaning known as “discourse world” as mental macroreality exposed to marketing laws. Discourse world is a kind of mental space. Macroframes are its building blocks. Macroframes serve the basis of lexical categorization of thematically organized linguistic elements and establish the salient semantic characteristics of British advertising. Communicatively relevant thematic groups – foods, health and beauty, drinks, lifestyle, household goods – represent the actual space on the “cognitive map” of the discourse world. The lexemes can be further systematized into three cognitive-semantic fields – “product”, “service”, “product – service”. The functional imperative of advertising communication determines quasi systemic character of the discourse world. Its macrostructure is specified by the pragmatics of advertising and combines the characteristics of hierarchy and net. Communicatively relevant lexical units constituting the macrostructure of discourse world are organized other than traditional lexical system. Macrostructure of advertising discourse world is analyzed with prospect to further studies of discourse worlds in a comparative perspective.

Ключевые слова: дискурс, проективность, дискурсивный мир, макропространство, макрофрейм, коммерческая реклама, когнитивно-семантический анализ.

Keywords: discourse, projectivity, discourse world, macrostructure, macroframe, commercial advertising, cognitive-semantic analysis.

Принимая постулаты функционального подхода в лингвистических исследованиях, считаем, что языковые явления, актуальные в конкретном типе дискурса, могут быть адекватно интерпретированы только с учетом когнитивной активности человека (Н. Н. Болдырев, П. Верт, Д. Гевинс, В. З. Демьянков, Т. ванн-Дейк, А. А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, Е. Семино, П. Стоквелл, А. П. Чудинов). Как отмечает Ю. В. Данишина, «когнитивный потенциал человечества постоянно расширяется и репрезентируется в коммуникативном процессе в виде языковой картины мира в целом и языковых карт актуальных знаний конкретных сфер деятельности, реализуемых в соответствующих дискурсах» [3, с. 89]. Дискурс как ёмкая информационная структура аккумулирует знания, используемые в локальных дискурсивных практиках.

«Перевод» глобального смысла рекламного дискурса в языковые формы означает создание вторичной проекции – дискурсивного мира, семантическими доминантами которого считаем базовые топики/темы дискурса, отражающие специфику концептуализации репрезентируемой информации. Когнитивно-семантический аспект исследования интерпретируется нами в связи с тем, что рекламная деятельность является стратегически управляемой. Это значит, что агент стремится контролировать процессы построения и восприятия дискурса, осознавая весь комплекс обстоятельств в данной социально-значимой сфере. Клиенты конструируют представление не только соответствующего рекламного сообщения, но и социального контекста или его фрагментов, поэтому понимание дискурса должно осуществляться на всех

уровнях, – как на уровне значения слова, фразы, предложения, так и на более глобальном уровне макроструктур [4, с. 48]. По нашим данным, последний не был в центре внимания исследователей применительно к рекламному дискурсу. Исходя из этого, *цель* статьи – категориально-семантическое моделирование структуры дискурсивного мира в британской коммерческой рекламе.

Отталкиваясь от понятия институциональности, полагаем, что рекламный дискурс как институциональный тип разрабатывает и реализует установленную систему профессионально-ориентированных маркеров. По этой причине в целях анализа привлекаются корпусы материалов, доступные на авторитетных британских интернет-сайтах, которые предназначены для работы специалистов по рекламе. Нами избран не весь рекламный дискурс, а его инновационный сегмент – сетевая реклама. Корпус англоязычных слоганов включает материалы, доступные на сайтах: <http://adslogans.co.uk>; <http://www.bestadsontv.com/>. По нашим данным, первый из названных является самым многочисленным каталогом рекламных материалов британских специалистов, имеющихся в доступе с 1990 года. На втором сайте представлены 4414 единиц рекламных произведений, признанных лучшими в Великобритании.

В сетевой коммуникации, в рамках которой закрепление информации подчиняется целям стратегического менеджмента, связанного с разработкой действий, ведущих к долгосрочному повышению уровня результативности рекламной деятельности в целом, тема фиксируется лексемой и соотносится с набором рекламных материалов в конкретной области. Поскольку лексема как дискретная единица языка передает диффузную концептуальную структуру не полностью, а частично, выводя на первый план один или несколько коммуникативно-релевантных признаков, их систематизация позволит выявить существенные закономерности соотносимости когнитивных элементов, обеспечивающих диалектическое единство двух сторон рекламной коммуникации – речепорождения и речевосприятия – с точки зрения особенностей объективации объемных концептуальных структур языковыми средствами в зависимости от прагматической ориентированности рекламы и факторов влияния общепринятого в широком культурном контексте.

Вслед за М. Л. Макаровым, тему дискурса понимаем как «выражение семантической макроструктуры данного дискурса» [5, с. 140]. Понятие *макроструктуры* было введено Т. ван Дейком в 1970-х годах в рамках социо-когнитивного направления дискурс-анализа для абстрактного семантического описания основного содержания дискурса. Макроструктура дискурса соотносится с концептуальным глобальным значением, которое ему приписывается [9]. Анализ дискурса на уровне макроструктур получает все более заметное развитие в отечественной лингвистике [1 – 2; 6 – 8 и др.], что связано с укрупнением единиц лингвистического анализа, стремлением к интегральности, требующей описания коммуникативных и когнитивных свойств дискурса в их единстве, появлением лингвистики дискурса как самостоятельной дисциплины. Общим содержательным ядром разноплановых

исследований, имеющих частные научные цели, можно считать идею о том, что макроструктура дискурса суммирует информацию, удерживаемую в долговременной памяти, и соотносится с обобщенным описанием содержания дискурса, которое адресат строит в процессе понимания [3, с. 90]. Разделяя данную точку зрения, считаем, что макроструктуры являются определяющими как для производства речевых произведений, так и для интерпретации, а их построение является одной из важнейших стратегий понимания дискурса, которая реализуется как осознание агентом своего дискурсивного поведения и нахождение оптимальных способов выражения коммуникативных интенций в конкретных вербально-знаковых формах.

Макроструктура дискурса рассматривается нами в аспекте ментальной проекции совокупности результатов рекламной деятельности, которая структурируется с помощью гиперссылочного инструментария пользовательского интерфейса, созданного для стратегического управления процессами рекламирования. Макроструктура задается агентом и вычленяется реципиентом на основе интерпретации поверхностных структур и активации различных видов знаний. Формой организации макроструктур выступают *макрофреймы* – объемные, концептуально-многомерные структуры, которые включают фреймы, субфреймы и слоты, отражающие различные концептуальные признаки в ментальном пространстве дискурсивного мира. Стремительное изменение условий ведения рекламной деятельности, – обновление социо-экономических реалий в ответ на развитие новых направлений информационно-коммуникационных технологий, возрастания роли электронных СМИ в мировой цивилизации, а также усиление роли рекламы в регулировании хозяйственной деятельности людей в целом, – со всей очевидностью прогнозирует вариативность слотового состава, который постоянно специализируется для расширения или более детального разграничения актуальной тематики. В силу сказанного в настоящей работе мы концентрируем внимание на фреймах, имеющих более или менее конвенциональную природу и поэтому способных описывать наиболее «характерное» или «типичное». Термин *макрофрейм* используется как родовой для обозначения упорядоченной структуры терминальных узлов (когнитивно-конструктивных звеньев), представленных фреймами, вариативная часть которых соотносится со слотами (различными по объему переменными). Мы используем термин *макрофрейм* в моделировании структур дискурсивных миров для выяснения, как семантическое целое складывается из элементарных смыслов через принятую в лингвокультуре систему категорий, отражающих восприятие действительности. Лексическая репрезентация макрофреймов предстает в тематических группах, которые задаются объективной реальностью, а также направленностью сознания агента на использование определенных лексических средств для оформления конкретного коммуникативного содержания. Полагая, что слово оказывается единством когниции (сознания) и дискурсивной деятельности (коммуникации), обратимся к совокупности лексических репрезентантов, организованных тематически, чтобы выделить ключевые узлы макро-

пространства дискурсивного мира, формируемые релевантными макрофреймами, перечисляя их в алфавитном порядке: 1. AUDIO VISUAL; 2. AUTOMOTIVE; 3. DOMESTIC APPLIANCES (LARGE); 4. DOMESTIC APPLIANCES (SMALL); 5. DRINKS / ALCOHOLIC; 6. DRINKS / NON-ALCOHOLIC; 7. FASHION & LIFESTYLE; 8. FINANCIAL SERVICES; 9. FOODS; 10. HEALTH & BEAUTY; 11. HOME & GARDEN; 12. HOUSEHOLD GOODS; 13. INDUSTRY AND COMMERCE; 14. LEISURE AND ENTERTAINMENT; 15. MEDIA & PUBLISHING; 16. OFFICE SUPPLIES; 17. PERSONAL COMPUTERS; 18. PUBLIC SERVICES; 19. RETAILING; 20. TELECOMS; 21. TOBACCO; 22. TRANSPORT & TRAVEL; 23. UTILITIES.

Двадцать три макрофрейма соотносятся с двумя когнитивно-семантическими полями «товар» (материальный предмет) и «услуга» (нематериальный предмет, объект продажи в виде действий, выгод, оказываемых одной стороной другой стороне), что, как представляется, коррелирует с существующими в стратегическом планировании бизнес-моделями B2C и B2B (от англ. *Business-to-consumer* – Бизнес для потребителя, *Business-to-business* – Бизнес для бизнеса), определяющими взаимодействие агента и клиента в рамках маркетинговых коммуникаций. В когнитивно-семантическом поле «товар» находятся 12 макрофреймов: AUDIO VISUAL; DOMESTIC APPLIANCES (LARGE); DOMESTIC APPLIANCES (SMALL); DRINKS/ALCOHOLIC; DRINKS/NON-ALCOHOLIC; FASHION & LIFESTYLE; FOODS; HOUSEHOLD GOODS; OFFICE SUPPLIES; PERSONAL COMPUTERS; HEALTH & BEAUTY; TOBACCO. Когнитивно-семантическое поле «услуга» формируется 6 макрофреймами: INDUSTRY AND COMMERCE; FINANCIAL SERVICES; PUBLIC SERVICES; TELECOMS; TRANSPORT & TRAVEL; UTILITIES. В данном блоке различимы тематические кластеры, соотносимые с нематериальными продуктами – действиями, выгодами, предлагаемые к приобретению (бизнес-услуги, организация выставок, банковские услуги, кредитование, займы, общественные услуги: коммунальное и медицинское обслуживание, уборка мусора, интернет-услуги, путешествия, газоснабжение, водоснабжение и пр.) Пять макрофреймов входят в зону пересечения полей «товар» – «услуга»: AUTOMOTIVE; HOME & GARDEN; LEISURE AND ENTERTAINMENT; MEDIA & PUBLISHING; RETAILING. Данная область объединяет тематические кластеры, соотносимые как с материальными, так и нематериальными продуктами (автомобили, автодилеры, автоуслуги, коммерческий транспорт, кинотеатры, выставки, спортивные мероприятия, фитнес-центры, игрушки, видео игры, журналы, газеты, радиостанции, розничная торговля – деятельность по продаже продукции непосредственно конечным потребителям для их личного некоммерческого пользования, не только продажа товаров в магазине, но и предоставление услуг, прямые продажи через консультантов, продажа по каталогам и пр.). Принимая во внимание количественные показатели, определяющие общее число фреймов, входящих в макрофреймы, можно выстроить следующую иерархию актуальных единиц с точки зрения объемности.

Продemonстрируем сказанное на примере макрофреймов, объединенных в наиболее дробное (следовательно, актуальное) когнитивно-семантическое поле «товар» (в скобках указано общее количество фреймов и фреймовый состав в каждом из выделенных макрофреймов):

1. FOODS (33): *Baby food/milks; Baking products; Biscuits; Bread; Cakes/pastries; Canned foods; Cereals; Cheese; Confectionary; Convenience meals; Cooking oils; Crackers & crispbreads; Crisps & savoury snacks; Dairy & health drinks; Desserts; Eggs; Fish products; Frozen foods; Fruit; Jams/spreads/toppings; Meat products; Milk & cream; Pasta/rice; Pet food; Sauces; Seasoning/condiments; Slimming/low fat; Soups; Sugar & sweeteners; Vegetables; Vegetarian; Yellow fats; Yoghurt.*

2. HEALTH & BEAUTY (19): *Anti-smoking aids; Babycare/Nappies; Contraceptives; Cosmetics; Deodorants; Eye care; Fragrance; Haircare; Medication & pain relief; Oral hygiene; Pharmaceutical corporate; Plasters & bandages; Sanitary protection; Shaving and depilators; Skincare (female); Skincare (male); Slimming aids; Soaps & Bodywash; Vitamins & minerals.*

3. DRINKS / NON-ALCOHOLIC (13): *Carbonated soft drinks; Chocolate; Coffee; Colas; Energy/Sports drinks; Fruit juice/juice drinks; Malted drinks; Mineral waters; Mixers; Nutrition drinks; Squash/Cordials; Tea; Vegetable drinks.*

4. FASHION & LIFESTYLE (13): *Accessories; Childrenswear; Footwear; Hosiery; Jewelry; Ladies Clothing; Lingerie; Luggage/Handbags; Luxury Goods; Menswear; Outdoorwear; Sportswear; Watches.*

5. HOME & GARDEN (11): *Cookware & tableware; Fittings & Furnishings; Floor coverings; Furniture; Garden products; Heating and electrical; Home security; Lighting; Ornamental; Tools & DIY; Windows & Conservatories.*

6. HOUSEHOLD GOODS (11): *Air freshener; Batteries; Cleaning products; Dishwasher products; Food hygiene; Laundry; Mobility aids & pushchairs; Paper products; Pest control; Pet accessories; Waste disposal.*

7. AUDIO VISUAL (10): *Camcorders; CD players/burners; DVD players/burners; Hi-fi equipment; Personal stereos; photographic equipment; Radios; Recordable media; Satellite TV equipment; TV/home cinema.*

8. DOMESTIC APPLIANCES (SMALL) (10): *Air conditioning/fans; Coffee/tea makers; Electric shavers/depilators; Electric toothbrushes; Food mixers/blenders/juicers; Hairdryers/stylers; Irons; Kettles; Toasters/sandwich makers; Vacuum cleaners.*

9. PERSONAL COMPUTERS (8): *Accessories; Desktops; Handheld; Hardware; Laptops; Printers; Scanners; Software/IT.*

10. DRINKS/ALCOHOLIC (7): *Alcopops/premixed; Beers/cider; Liqueurs; Low alcohol; Port/sherry/vermouth; Spirits; Wine/champagne.*

11. DOMESTIC APPLIANCES (LARGE) (6): *Cookers/hobs; Dishwashers; Fridges/freezers; Microwave ovens; Tumble dryers; Washing machines.*

12. OFFICE SUPPLIES (5): *Copiers & printers; Furniture; Office equipment; Presentation equipment; Stationary.*

13. TOBACCO (3): *Cigarettes/cigars; Loose tobacco; Smoking accessories*.

Когнитивно-семантическая область «товар» формируется тринадцатью макрофреймами и представляет значимый фрагмент «актуальной карты» дискурсивного мира британской рекламы. Подчеркнем, что рекламный дискурс накладывает определенные ограничения на форму и содержание функционирующих в нем языковых знаков. Наиболее актуальное пространство на «карте» дискурсивного мира британской коммерческой рекламы составляют следующие коммуникативно-релевантные тематические кластеры: продукты питания, предметы для здоровья и красоты, безалкогольные напитки, предметы, формирующие стиль и образ жизни людей, предметы для дома и сада, предметы домашнего обихода. В центре модели находятся макрофреймы FOODS, HEALTH & BEAUTY, представленные наибольшим количеством фреймов (33 и 19 соответственно). Максимальной степенью номинативной дробности отличается макрофрейм FOODS, что подтверждает факт особой значимости продуктов питания в любом коллективе людей вне зависимости от уровня экономического развития. Выраженными семантическими доминантами, формирующими терминальные узлы выявленных макрофреймов, являются следующие концептуальные структуры:

– фреймы, обозначающие *продовольственные товары* (в структуре 3 макрофреймов), – пищевые продукты, безалкогольные (минеральная вода, кофе, чай, кола, соки) и алкогольные (коктейли, пиво, ликеры, напитки с низким содержанием алкоголя, вино) напитки, которые предназначены главным образом для удовлетворения физиологических потребностей организма человека;

– фреймы, обозначающие *непродовольственные товары* (в структуре 10 макрофреймов), которые включают парфюмерно-косметические товары (бритвенные станки, депиляторы, средства для ухода за кожей); медицинские товары (медикаменты, средства гигиены, фармацевтические средства); одежно-обувные товары (одежда и обувь для мужчин, женщин детей), галантерейные товары (предметы туалета и личного обихода); ювелирные товары; часы; хозяйственные товары (стеклянные, строительные, мебельные товары, электротовары, бытовые химические товары, бытовые машины), используемые для дома и сада; культурно-бытовые товары (музыкальные товары, фототовары, радиотовары, бытовая аудио и видео техника, устройства оперативной обработки информации – персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, аксессуары, аппаратное и программное обеспечение, средства копирования и оперативного размножения документов – принтеры, сканеры, кухонные плиты, посудомоечные машины, холодильники, микроволновые печи, барабанные сушилки, стиральные машины канцелярские, школьно-письменные товары); табачные изделия – сигареты, сигары, курительные табачки, аксессуары для курения. Данная категория товаров предназначена для удовлетворения не столько физических, сколько социальных потребностей человека.

Макроструктура дискурсивного мира британской рекламы имеет *иерархически-сетевую* организацию,

высшими точками которой являются базовые макрофреймы. Связи между ними устанавливаются при помощи гиперссылок, играющих роль парадигматических отсылок. Элемент классических иерархических отношений усматривается в том, что выделенные макрофреймы далее распадаются на более мелкие концептуальные компоненты – фреймы и слоты. Подчеркнем, что анализируемые рекламные материалы, представленные в сети «Интернет», являются порождением прогрессивных технологий, которые создают рекламно-информационное пространство, не только учитывая особенности человеческого мышления, но формируя особый стиль мыслительной обработки поступающей информации. Проективность дискурса связывается нами с прагматикой рекламирования, реализуемой в предвидении, управлении и удовлетворении потребностей потребителей посредством коммуникации. При этом план выражения макроструктуры дискурсивного мира демонстрирует неоднородность с точки зрения **символизации когнитивного содержания**, то есть тех языковых форм, которые вызывают в сознании концептуальные представления большего или меньшего объема. Благодаря техническим способам упорядочивания, когнитивные структуры разной сложности и абстрактности ставятся в один ряд и должны восприниматься как коммуникативно равнозначные. Такими, например, оказываются дискурсивно-релевантные макрофреймы TOBACCO и HEALTH & BEAUTY (противопоставляются здесь по степени дробности лексического выражения). Табак является лишь одним из возможных предметов потребления, а концептуальное содержание, стоящее за выявленным в семантической сети макрофреймом HEALTH & BEAUTY, включает представления о широком наборе предметов, способствующих поддержанию красоты, внешней привлекательности и здоровья человека в целом.

Думается, что дискурсивный мир британской коммерческой рекламы специфицирован в отношении выделения коммуникативно-значимых доминант в ущерб традиционным логико-семантическим связям, характеризующим организацию лексической системы языка. Представляется, именно это обстоятельство предопределяет существование макрофрейма PERSONAL COMPUTERS, что выводит на первый план видовое понятие, а не надвидовое, которое традиционно фиксируется словосочетанием *бытовая техника*, или подвидовое (например, *ноутбук, планшет* и пр.). Лексема-репрезентант макрофрейма обозначает объект, выделяемый на базовом уровне категоризации действительности. В этой связи мы отталкиваемся от понимания феномена в работах Б. Берлина, П. Кея, Э. Рош, Дж. Лакоффа, Н. Н. Болдырева, акцентирующих внимание на иерархии категорий, среди которых базовый уровень является промежуточным между высоким (суперординатным) и нижним (субординатным), и соответствуют нейтральному уровню конкретности (на нем в систематизированном виде находится большая часть наших знаний).

Продуктом концептуализации сферы коммерческой рекламы в британской лингвокультуре являются дискурсивные миры – когнитивные пространства, состоящие из упорядоченных элементов, – дискурсо-

образующих макрофреймов, представляющих собой многоуровневые ментальные конструкты, которые не просто организованы по принципу от более объемных в содержательном отношении к менее объемным, но по принципу коммуникативной значимости, оказываясь приоритетными и с познавательной, и с функциональной точек зрения. Структура дискурсивного мира имеет *квазисистемный характер* (от латин. *quasi* – «как будто», «мнимый, ненастоящий»), который, с одной стороны, предопределяется упорядоченной организацией базовых макрофреймов, закономерной связью их концептуально-конструктивных звеньев – фреймов, взаимодействующих и обуславливающих функционирование друг друга, с другой, – отличается нарушением иерархии, отражающей взаимосвязь понятий и знаний о мире, закрепленную в логически непротиворечивой лексической системе. Проективность дискурса реализуется как презентация коммуникативно-значимых смыслов в данном типе дискурсивной практики, обусловленных целями привлечения внимания клиента к определенной категории товара. Дискурсивные миры не отображают внешний мир, а создают собственный вид информационно-компьютерной макрореальности, исходя из задач рекламирования, опосредованного сетевой системой

электронных технологий. Модель дискурсивного мира находится в тесной зависимости от ряда факторов глобального контекста – общего культурного фона, рассматриваемой ситуации, коммуникативных и институциональных характеристик и целей дискурса. Прагматический компонент предопределяет особенности символизации когнитивного содержания, вызывающие в сознании разнообъемные концептуальные структуры, которые ставятся в один ряд и воспринимаются как коммуникативно равнозначные. Наиболее актуальное пространство на «карте» дискурсивного мира британской коммерческой рекламы составляют следующие коммуникативно-релевантные тематические кластеры: продукты питания, предметы для здоровья и красоты, безалкогольные напитки, предметы, формирующие стиль и образ жизни людей, предметы домашнего обихода. Фреймы и слоты как субординатные элементы макрофреймов вносят необходимые уточнения в соответствующие когнитивные структуры согласно прагматическим установкам. Выделенность определенных участков сопоставляемых когнитивно-семантических полей («товар», «услуга», «товар – услуга») диктуется целями профилирования коммуникативных доминант в данном типе социального взаимодействия.

Литература

1. Айвазова В. В. Когнитивное исследование фрейма-сценария «благодарность» в различных видах англоязычного и немецкоязычного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2011.
2. Безнаева О. А. Когнитивно-прагматические особенности представления информации в деловом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2008.
3. Данюшина Ю. В. Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.
4. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
6. Трегубова Ю. О. Сфера образования в американской и британской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.
7. Троицкая Т. Б. Средства реализации полемической стратегии в немецкоязычном публицистическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
8. Трубоченинова А. А. Эмотивность и оценочность в немецком газетном спортивном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
9. Van Dijk T. A. Strategies of discourse comprehension. Chap. 6. New York: Academic Press, 1983. P. 189 – 206.

Информация об авторе:

Кушнерук Светлана Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Челябинского государственного педагогического университета, Svetlana_kush@mail.ru.

Svetlana L. Kushneruk – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of English Philology, Chelyabinsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редколлегию 05.03.2015 г.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ: ОТ АНАЛИЗА К СИНТЕЗУ

С. В. Латышева, Н. В. Щурик

MIND-MAPPING AS A METHODOLOGY FOR TRAINING WRITTEN TRANSLATION OF SPECIALIZED TEXTS: FROM ANALYSIS TO SYNTHESIS

S. V. Latysheva, N. V. Shchurik

В статье представлены теоретические обоснования инновационного подхода к проблеме понимания переводимого текста в процессе обучения письменному переводу специализированных текстов. Решение проблемы переводческого анализа научного текста реализуется за счет включения научных знаний, репрезентированных в переводимом тексте, в интертекстуальное пространство научного дискурса с использованием методики интеллект-карт. На первый план выступает эффективность когнитивного взаимодействия переводчика со структурированным знанием, репрезентированным в тексте. Синтезирование интеллект-карты переводимого текста помогает соотнести эту структуру с понятийным аппаратом конкретной отрасли науки.

The paper deals with the theoretical foundations of an innovative way of understanding the translated text in training translation of specialized texts. The methodology of mind-map usage provides the new approach to the text analysis during the scientific texts translation with the help of using scientific knowledge, given in the translated text, in the intertextual space of scientific discourse. So the efficiency of cognitive interaction between the translator and the structured knowledge represented in the text of translation comes to the foreground. Mind-map synthesizing based on the text of translation helps to refer to the conceptual framework of the scientific field of the text.

Ключевые слова: переводческий анализ текста, обучение письменному переводу, ментальная модель переводимого текста, интеллект-карта.

Keywords: text analysis in translation, training written translation, mental model of the translated text, mind-map.

В процессе обучения письменному переводу дидактически значимым этапом формирования профессиональных переводческих умений является работа, направленная на изучение переводимого текста и реализующаяся в профессиональной специфике его восприятия и понимания. Данному аспекту переводческой деятельности посвящено значительное количество работ. Исследователи единодушны в оценке важности этой составляющей перевода. Так, по словам Дугласа Робинсона, «тот факт, что способность переводчика анализировать исходный текст в лингвистическом, культурном, и даже в философском и политическом аспектах, является наиважнейшей способностью, не требует доказательств» [19, с. 208].

При этом оценка сущности этого этапа в процессе перевода неоднозначна, что обуславливает терминологическое варьирование при его описании: переводческий анализ текста, предпереводческий анализ текста, переводческая интерпретация текста. При соотнесении этой деятельности с фазами переводческого процесса также проявляются разногласия: составляющая стратегии перевода; этап подготовки, предшествующий переводу или же сам перевод.

Неоднозначность оценок когнитивной деятельности переводчика в процессе его взаимодействия с текстом оригинала связана не только с вариативностью моделей перевода, но и с междисциплинарным характером переводоведения. Так, данная деятельность пересекается, например, с собственно лингвистическим анализом, с сопоставительным анализом контрастных исследований, с художественным анализом литературоведения, с логическим анализом различных отраслей психологии и т. д.

Константа в понимании этого явления – анализ: расчленение текста, разделение его на смысловые и структурные составляющие. На основе установления

отношений между выделенными компонентами выводятся разнообразные функции: слои смысла текста [10]; коммуникативное задание текста [12]; коммуникативные намерения [13]; виды информации в тексте [1]; жанрово-стилистические характеристики текста [3] и др.

Затем из множества производных выделяются доминантные категории, на основе которых создаются транслатологические классификации текстов. Перечень этих категорий, их отношения варьируются, также как и классификации. Но принцип их функционирования един – на их основе генерируется список рекомендаций, перечень соответствий либо алгоритм для работы с текстом определенного типа.

Таким образом, с точки зрения традиционного подхода для успешного формирования переводческих умений необходимо вооружить обучающегося знаниями о значимых для перевода категориях текста, чтобы он мог соотнести переводимый текст с определенным пунктом в классификации, к которому прилагается алгоритм перевода и/или набор переводческих соответствий. Далее путем многократного повторения у будущего переводчика вырабатываются необходимые переводческие навыки. Так, например, И. С. Алексеева в своем пособии «Профессиональный тренинг переводчика» утверждает, что предпереводческий анализ текста у опытного переводчика занимает 5 – 10 минут, а в основе успешного перевода – холодный расчет (доведенные до автоматизма навыки) и вдохновение (умение отбирать необходимые навыки) [1, с. 149 – 157].

Зарекомендовав себя как эффективный метод на начальном этапе подготовки переводчиков, который обычно идет параллельно с базовым овладением иностранным языком, традиционный подход гораздо менее эффективен на завершающем этапе обучения, в частности, при обучении письменному переводу спе-

циализированных текстов. Это обусловлено, прежде всего, тем, что понимание современных научных текстов требует от переводчика отказаться от механических операций выбора и подстановки, стать творческим началом, субъектом познания, исследователем, автором, синтезирующим результаты научного осмысления мира.

Традиционный подход практически исключает эту возможность. Как отмечает Л. М. Алексеева, традиционный подход отталкивается от инвариантности содержания исходного и переводного текста, от того, что это содержание объективно, следовательно, оно не зависит от индивидуальности переводчика, от конкретного, а не типизированного текста [2].

Кроме этого, традиционные методики перевода ориентированы на изучение разноуровневых языковых соответствий, что неизбежно ведет к бесконечному расчленению текста оригинала, а ведь это противоречит основной качественной характеристике текста – его связности и целостности. И если для выделения всех значимых категорий текста опытному переводчику достаточно пяти минут, то сколько же временных и умственных ресурсов потребуется, чтобы удержать в памяти все кусочки текста, репрезентирующие, например, когнитивную и эстетическую информацию, объективную и субъективную модальность, эксплицитные и имплицитные смыслы, культурные и ценностные доминанты и так далее? Даже если текст занимает всего лишь несколько страниц, человеческая память не сможет целостно представить и удержать эту мозаику. И есть ли практический смысл в уподоблении мыслящего переводчика автоматизированному устройству по просчету и подбору вариантов?

Между тем существует иная точка зрения, соотносимая с антропоцентрическим подходом к проблемам перевода, основанная на положении о том, что переводческая деятельность носит эвристический характер, а переводимый текст конструируется переводчиком [11; 16]. Это особенно актуально для письменного перевода, специфика которого состоит в индивидуальной авторской и социальной ответственности переводчика, и в том, что время взаимодействия с переводимым текстом наименее ограничено. Если же переводчик вступает во взаимодействие со специализированным текстом, то его профессионализм в данном случае определяется не скоростью расчленения текста на составляющие, не количеством соответствий и быстротой их подбора. На первый план выступает эффективность когнитивного взаимодействия переводчика со структурированным знанием, репрезентированным в тексте, со способностью соотносить эту структуру с понятийным аппаратом конкретной отрасли науки.

Как отмечает Л. М. Алексеева, при переводе научного текста переводчик структурирует знание, поэтому усилия переводчика направлены не на перевод отдельного термина, носителя информации, а на создание потенциально динамического интертекстуального пространства. В этом смысле методику перевода научного текста можно назвать макроцентрической [2]. По мнению автора, научный текст является частью матрицы научного знания, накопленного на данный период (регрессивная интертекстуальность) и основой для дальнейшего развития определенной области знания (прогрессивная интертекстуальность).

Следовательно, этап письменного перевода специализированного текста, который традиционно описывают как анализ текста, в действительности является синтезированием научных знаний, репрезентированных в тексте, с общей матрицей научного знания в конкретной сфере деятельности.

В этом смысле традиционная методика подбора соответствий для изолированных единиц научного текста малоэффективна, поскольку определяющим фактором в понимании текста является не просто его целостность, а его обусловленность информационной макроструктурой конкретной отрасли знания.

При условии, что переводчик не обладает экспертным знанием в этой отрасли, а также учитывая тот факт, что в современных условиях весьма актуальна проблема управления безграничным информационным потоком, в процессе обучения письменному переводу специализированных текстов мы ориентированы на следующие аспекты: 1) формирование у обучающихся умений ориентироваться в глобальном информационном пространстве и эффективно использовать информационные ресурсы; 2) формирование у обучающихся умений эффективно структурировать знания, репрезентированные в тексте в их взаимосвязи с глобальным информационным полем, и актуализировать полученную ментальную модель текста.

Таким образом, в данном случае наиболее приемлемой является разработка методики, ориентированной не на переводческий анализ текста, а на синтез ментальной модели на основе переводимого текста.

В данной работе мы исходим из теоретических обоснований создания модели связного текста Т. А. ван Дейка и В. Кинча [8]. Если экстраполировать предложенный ими подход на перевод, то восприятие научного текста переводчиком можно сравнить с восприятием рассказа очевидца дорожного происшествия: очевидец создает ментальную модель происшествия подобно тому, как автор научного текста создает ментальную модель научной проблемы и путей ее решения. Оба создают ее на основе визуальных или фактических данных, в основе которых – наблюдения. Восприятие текста переводчиком сопоставимо с восприятием рассказа о дорожном происшествии слушателем; они оба также конструируют ментальное представление (слушатель – о происшествии, переводчик – о научной проблеме и путях ее решения), но на основе языковых данных. В этом, по Т. ван Дейку – конструктивистское основание ментальной модели.

Однако, и авторская, и переводческая конструкции есть не что иное, как интерпретации. Способность конструировать ментальное представление зависит от базовых знаний конструктора. Интерпретация не возникает на пустом месте. Языковые данные, ситуация, presuppositions – все это определяет процесс создания ментальной модели.

Исходя из вышесказанного, центральным вопросом при конструировании ментальной модели переводимого текста является «встроенность» знания, репрезентированного в тексте, в общие научные концепции. При этом особое значение для профессионального перевода имеет не столько «осознание концептуальной насыщенности научного текста» [2, с. 79 – 80], сколько способность переводчика установить смысловые связи, объединяющие знание, создающие общую идейную матрицу определенной научной отрасли. В качестве

дидактического инструмента для решения этой задачи нам представляется наиболее эффективной методика актуализации структурированного знания с помощью составления интеллект-карты переводимого текста.

Интеллект-карта (диаграмма связей, ассоциативная карта) – калькированный с английского термин «mind-map», представляет собой способ изображения структуры знания в виде диаграммы визуальной организации информации [9]. Как правило, диаграмма выстраивается в виде древовидной схемы вокруг одного центрального понятия. Популяризацию данной методики, использовавшейся еще в 3 веке Порфирием Тирским для визуализации категорий Аристотеля, осуществил британский психолог Тони Бьюзан, описав ее универсальность и дидактическую эффективность в серии книг и телепередач, вышедших на BBC в 1974 г. В настоящее время на основе данной методики разработан целый ряд программ и интернет приложений, позволяющих максимально быстро составлять разнообразные виды интеллект-карт для различных целей. Последнее делает данную методику весьма эффективным средством обучения с применением интерактивной доски.

Такой подход позволяет реализовать дидактическую задачу, сформулированную в рамках когнитивной теории перевода, заключающуюся в отходе от линейно-плоскостного конструирования переводимого текста и проникновении в «трехмерное пространство перевода», позволяющее работать на уровне «(система (текст ((дискурс))) ИЯ – «(система (текст ((дискурс))) ПЯ» [4, с. 216].

Использование интеллект-карты как инструмента моделирования переводимого текста позволяет уйти и от традиционных методов анализа, так критикуемых Щедровицким. Он предостерегает исследователей от «переупрощения», от использования моделей исследования лишь в одной плоскости. По мнению автора, истинный анализ «предполагает сложное двуединое движение – сначала от формы к содержанию и затем обратно, от содержания к форме» [17].

Данный подход согласуется с герменевтической традицией и предлагает обучающимся инструмент для последовательного создания ментальной модели переводимого текста, начиная с системного анализа и заканчивая анализом дискурса. В данном случае речь идет о «набрасывании смысла», которое описывал Гадамер в связи с проблемой понимания текста, ср.: «Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он делает предварительный набросок смысла всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется в свою очередь лишь потому, что мы с самого начала читаем текст, ожидая найти в нем тот или иной определенный смысл. Понимание того, что содержится в тексте, и заключается в разработке предварительного наброска, который, разумеется, подвергается постоянному пересмотру при дальнейшем углублении в смысл текста. Предвзятые мнения, не подтверждающиеся фактами, грозят сбить с верного пути того, кто стремится к пониманию. Разработка правильных, отвечающих фактам набросков, которые в качестве таковых являются предвосхищениями смысла и которые еще только должны быть заверены «самими фактами» [6, с. 318]. Интеллект-карта с ее наглядными логическими связями позволяет обучающимся «набрасывать смысл», опираясь на факты. Это непосредственно

удерживает начинающих переводчиков от придумывания новых смыслов, создания нового терминологического аппарата и, как следствие, от грубых смысловых ошибок.

Современная методика составления интеллект-карт, описанная Т. Бьюзаном, предписывает выстраивать смысловую диаграмму вокруг одного центрального понятия [18]. При составлении ментальной модели переводимого текста в центре интеллект-карты должно находиться текстообразующее понятие, его смысловой центр. В рамках научного текста автор оперирует именно понятиями. Это высшая эволюционная форма организации знания, которая «предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно предполагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны в опыте» [5, с. 148]. В основе интеллект-карты лежит иерархически выстроенная систем понятий, поэтому встает вопрос об обосновании выбора центра диаграммы.

По мнению большинства исследователей текстообразующий смысл, так или иначе, репрезентируется в заголовке текста. Использованию заглавия текста в качестве отправной точки выстраивания иерархии репрезентированных в нем концептов можно дать функциональное обоснование. Так, по мнению И. В. Саморуковой, заголовок выполняет следующие функции: 1) он предваряет внутриматричный текст, «мир изображенный», указывает на речевой контекст произведения, на его дискурсивный генезис; 2) он входит в произведение, организуя его событие среди других речевых событий; он содержит в себе оценку изображенного мира со стороны автора-творца, определяет стратегию автора в предлагаемом речевом мире; 3) он приобретает характер концепта, наполнение которого определяется ролью произведения в том контексте, в котором оно каждый раз заново возникает; заглавие как концепт имеет отношение к стратегиям интерпретации произведения [14].

Таким образом, функции заголовка делают его связующим элементом дискурсивной, концептуальной и языковой плоскостей текста, стратегически обуславливают создание и понимание текста. Эти характеристики обнаруживают специфическую роль заголовка в переводческой деятельности. Например, исследуя перевод текстов кино, В. Е. Горшкова отмечает, что «относительная автономия названия фильма позволяет рассматривать его в качестве единицы перевода» [7, с. 32].

Мы присоединяемся к этой точке зрения, полагая, что название, заглавие текста представляет собой сосредоточение основных смыслов, свернутый в пространстве и во времени концепт. Следовательно, именно заголовок является отправной точкой в создании ментальной модели переводимого текста и ставится в центр диаграмм при составлении интеллект-карт.

Далее вокруг понятия, репрезентированного в заголовке, конструируется сетка смысловых связей переводимого текста, напрямую или опосредованно соединяющая центральное понятие с остальными «узловыми» понятиями текста. При этом репрезентированные в текстовом линейном формате знания можно развернуть настолько, насколько это необходимо обучающимся

для понимания текста. Если звено смысловой цепи не эксплицировано в тексте, этот «пропуск» будет обнаружен при составлении интеллект-карты, восстановлен и учтен при переводе текста. Если же в тексте присутствует вариативность в обозначении одного объекта, наглядность родовидовых отношений на интеллект-карте позволяет обоснованно разделить либо объединить понятия. Это также позволяет дифференцировать значения многозначных терминов, поскольку интеллект-карта служит общим смысловым фоном для проявления конкретных значений терминов. Все знания, репрезентированные в специализированном тексте, связаны с общей современной научной картиной мира в определенной отрасли, и интеллект-карта позволяет визуализировать эти связи, восполнить имплицитные понятия, что в значительной степени облегчает понимание текста переводчиком, который не обладает экспертными знаниями в этой отрасли науки.

Визуализация на интеллект-карте установленных автором смысловых связей помогает активизировать основные виды восприятия информации. Графическое, схематическое изображение текста позволяет студентам работать в системе с прецизионной информацией, с именами собственными и с терминами во всем их многообразии, поскольку «успешная встреча линии и глаза рождает структурное сопряжение – автопоззис семиозиса и структурное сопряжение демонстратора и распознавателя знака» [15, с. 89].

Таким образом, использование интеллект-карт для визуализации ментальной модели переводимого текста в процессе обучения письменному переводу специализированных текстов раскрывает широкий спектр дидактических возможностей, позволяющих решить проблему целостного восприятия и понимания переводимого текста в рамках научного дискурса.

Литература

1. Алексеева И. С. Текст и перевод. Вопросы теории. М.: Международные отношения, 2008. 184 с.
2. Алексеева Л. М. Методика обучения письменному переводу специального текста // Вестник Пермского государственного университета. Российская и зарубежная филология. Пермь, 2010. Вып. 2(8). С. 77 – 84.
3. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста. М.: НВИ-Тезаурус, 2001. 224 с.
4. Воскобойник Г. Д., Ефимова Н. Н. Общая когнитивная теория перевода: курс лекций. Иркутск: ИГЛУ, 2007. 252 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. С. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
7. Горшкова В. Е. Название фильма как неотъемлемая часть образа-смысла // Перевод в эпоху постмодерна: коллективная монография. Иркутск: ИГЛУ, 2011.
8. Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 153 – 211
9. Диаграмма связей // Википедия: свободная энциклопедия. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диаграмма_связей (дата обращения: 26.02.2015).
10. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
11. Кушнина Л. В. Переводческая деятельность в сфере профессиональной коммуникации // Вестник Пермского государственного университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 6(12). С. 218 – 220.
12. Латышев Л. К. Технология перевода. М.: Академия, 2005. 320 с.
13. Паршин А. Н. Теория и практика перевода. М.: Русский язык, 2000. 161 с.
14. Саморукова И. В. Заглавие как индекс дискурсивной стратегии произведения // Вестник СамГУ. 2002. № 1. С. 76 – 82.
15. Тарасенко В. В. Фрактальная семиотика: «слепые пятна», перипетии и узнавания. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 232 с.
16. Цвиллинг М. Я. О переводе и переводчиках. М.: Восточная книга, 2009. 288 с.
17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.
18. Buzan T. The Mind Map Book. How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. London: BBC Books, 1993. 321 p.
19. Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation. London: Routledge, 2003. 302 p.

Информация об авторах:

Латышева Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Евразийского лингвистического института в г. Иркутске – филиала Московского государственного лингвистического университета, lasveta1@yandex.ru.

Svetlana V. Latysheva – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Irkutsk Euro-Asian Linguistic Institute of Moscow State Linguistic University.

Щурик Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода, переводоведения Евразийского лингвистического института в г. Иркутске – филиала Московского государственного лингвистического университета, amistad@yandex.ru.

Natalya V. Shchurik – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation and Translatology, Irkutsk Euro-Asian Linguistic Institute of Moscow State Linguistic University.

Статья поступила в редколлегию 17.03.2015 г.

ЗЕМНАЯ ИСТОРИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОМ МИФЕ

Е. Д. Маринова

HUMAN HISTORY AND ITS REPRESENTATION IN THE ESCHATOLOGICAL MYTHS

Е. D. Marinova

Настоящая статья представляет собой часть исследования космогонической и эсхатологической мифологии народов Северной Европы (германский мир) в сопоставлении с ведической и индуистской мифологией, мифологией народов Мезоамерики, мифологией народов Сибири с позиций лингвокультурологии, этнолингвистики, исторической антропологии. Целью исследования является подтверждение или опровержение существующих концепций об универсальности/индивидуальности процессов складывания мифологических и религиозных воззрений у народов Мира. В статье приводятся две концепции истории человечества – циклическая и линейная – в сопоставлении с мифологическими и религиозными представлениями человека о зарождении Вселенной, архаическими мифами и обрядами, связанными с сакральным пространством и временем.

The paper in itself is a part of the research of the cosmogonical and eschatological mythology of the North European peoples (the Germanic world) in comparison to the Vedantic and Hinduistic mythology, the mythology of Mesoamerican peoples, the peoples of Siberia from the point of view of linguoculturology, ethnolinguistics and historical anthropology. The target of the research is either confirmation or refutation of the existed conceptions on the universality or individuality of the processes of mythological and religious view formation. The paper presents two concepts of human history – cyclic and linear – in comparison with the mythological and religious ideas about the origin of the Universe – archaic myths and rituals associated with the sacred space and time.

Ключевые слова: эсхатология, личная эсхатология, земная история, эпос, миф, циклическая история, линейная история.

Keywords: eschatology, personal eschatology, human history, epos, myth, cyclic and linear history.

Эсхатология (от греч. Eschatos = вершина, бездна, последний) – термин сравнительно новый (см. *Фило-софский словарь*, 1986) – в богословии им стали пользо-ваться лишь в XIX в., связывая его с экзегетическим спором по поводу слов Христа о конце времен. Сегодня этот термин трактуется шире, имеет более общее значе-ние: он обозначает размышления о конце и целях исто-рии. В конце XX в. эсхатология становится модным ли-тературным жанром. По замечанию П. де Лобье, не из-бежал этой темы и марксизм: в своем советском тол-ковании марксизм предрекал наступление «светлого будущего», своего рода – конец истории. Учение “New Age” предрекает Эру Водолея – век всеобщего благоденствия. Пророчество это, впрочем, несколько омрачено возможностью самоуничтожения челове-ства в силу овладения им соответствующей техникой и технологиями. Но и термоядерная управляемая ре-акция не единственная угроза жизни человечества. П. де Лобье подчеркивает и опасно возросшие все-проникающие и все подавляющие действия мощных средств информации: любой из людей становится не-посредственным свидетелем насилия и катастроф, что порождает чувство неуверенности, отягощенное осоз-нанием одиночества и отчужденности индивида, при-обретающим в современном мире массовый характер [6]. Неуверенность и чувство тревоги порождают и достижения таких наук как астрономия, астрофизика, доказавшие конечность существования Вселенной. Наличие водорода во Вселенной не бесконечно: через триллионы лет водород выгорит, так как его запасы истощатся. Звезды погаснут и Вселенная снова (как и до Большого взрыва) погрузится во тьму и начнет остывать.

Великие религиозные и философские традиции прошлого на протяжении тысячелетий ставили вопрос

о конце мира и человечества, однако понятия «эсха-тология» тогда еще не существовало. Тем не менее, эсхатологическое сознание присутствовало и в языче-ских религиях (политеизм), и в монотеистических религиях, родившихся на Ближнем Востоке: иудей-ской, христианской и мусульманской, к которым при-надлежит сегодня более половины человечества. Эти религиозные традиции и являются, по существу, главными историческими источниками по эсхатоло-гии.

Существует две основных концепции истории – циклическая и линейная. Древнейшие цивилизации мира трактуют историю с разных позиций. Так, из христианской Библии мы знаем о сотворении мира за шесть дней из ничего (что отчасти подтверждается новейшими теориями «Большого взрыва»). Индий-ская и китайская цивилизации (и другие древние ци-вилизации Азии) тяготеют к пониманию истории в виде космических циклов, каждый из которых имеет три фазы – возникновение, эволюцию, гибель. Здесь необходимо заметить, что индусы, например, не от-личают сакральное от обыденного. М. Элиаде видит в этом желание древних индусов, их надежду на суще-ствование в вечности. Даже архаические мифы и об-ряды, связанные с сакральным пространством и вре-менем, М. Элиаде сводит к ностальгии о «земном рае», к «экспериментальной вечности», куда человек все еще надеется получить доступ [9]. Ясно одно, что ритмичность космических циклов задается жизнью и смертью, которые, в свою очередь, олицетворяют борьбу добра и зла: зло – разрушитель мира, а добро – созидатель его, оно воссоздает мироздание.

Здесь было бы правильно сделать небольшое от-ступление, поскольку индуизм не является некой уни-версальной философией, представляющей единую

точку зрения на цикличность истории. Так кришнаизм (Сознание Кришны – Krishna Conscious), например, понимает историю как безвремя – не было времени, когда нас не было и не будет времени, когда нас не будет. Человек, все наделенное сознанием существует в некоем непрерывном «сейчас» [2]. Совершенно неожиданно для себя находим подкрепление этой мысли у Д. С. Лихачева: «Муравей ползет, и то, что исчезло позади, для него уже не существует. То, к чему он ползет, для него еще не существует. Так и мы, все живое, обладающее сознанием, воспринимаем мир» [5, с. 120]. Размышляя об истории, Д. С. Лихачев приходит к выводу, что время – это лишь условие восприятия вневременного бытия – время – это только одна из форм восприятия действительности. По Апокалипсису, если времени больше не будет при конце мира, то его нет и как некоего абсолютного начала – при его возникновении и во всем его существовании. Вневременное бытие не отрицает «прошлое» как «часть вневременного монолита»: «Прошлое не уходит и не меняется потому, что оно вневременно с нами, оно неизменно, его не надо возрождать, оно монолитно со всем «последующим»». Отсюда, воскресение мертвых, которое обещает человеку не только христианство, но и многие другие религии и религиозные течения, и без которого нет нравственного утешения, наступает немедленно после смерти, как переход в вечность: «То есть мы просто вливаемся в мир вневременности, в мир вечности. И в этом мире мы находимся со всем тем, что совершили, со всем нами пережитым, со всем, что было, а на самом деле остающимся существовать» [5, с. 122 – 123].

Тема возрождения (нередко через превращения, т. е. через переселение душ), вообще говоря, присутствует во всех мифологиях независимо от региона проживания их создателей (см., например, древнегреческие мифы о смерти природы и ее возрождении). Эта тема – воплощение чаяния древнего человека о «нескончаемости» времен: время течет, но и непрерывно вновь обретается. Такая цикличность запечатлена в известной формуле древних китайцев – «инь» и «ян», хаос и порядок. Это то, что, вслед за М. Элиаде, П. де Лобье [6] называет «перманентной эсхатологией» (у М. Элиаде – «круг вечного возвращения»).

Концепция перманентности бытия находит и другое подкрепление – культ предков, которого не избежала ни одна древняя цивилизация: это и Египет, Месопотамия, Персия, Китай, Мезоамерика, Греция, древний Рим. Монголия, не сравнимые с вышеперечисленными по масштабу, но известные еще с палеолитических времен, все северные народы (чукчи, коряки, остяки и др.), древние финно-угорские народы (ныне их потомками являются зыряне, коми и др.) и пр. Перечислять можно бесконечно, ибо кроме крупных очагов цивилизации одновременно с ними существовали и менее масштабные центры цивилизации в местах проживания малых этносов. Культ предков – это и есть воплощение заветной мечты архаичного человека о вечной жизни. Другими словами, вечная жизнь – это память человечества: пока жива память о предках, до той поры живо человечество. То есть цикличность истории не знает абсолютного конца. Однако древний Египет развивает тему личной эсхатологии: сама жизнь – перманентна (жизнь и смерть

до бесконечности сменяют друг друга подобно восходу и закату солнца, их главного божества), но смерть отдельного человека неизбежна. Вот почему древние египтяне столь много внимания уделяли загробной жизни, это стало основным содержанием их мифологии. Личная эсхатология полностью определяется земной жизнью человека. Но, ведь, этот мотив встречается и в иудаизме (иудейские пророки), христианстве (Библия), исламе.

Греко-римская или, лучше, средиземноморская цивилизация концепцию цикличности истории систематизировала в мифологии. Здесь и чаяния о золотом веке человечества, который одновременно является и прошлым и будущим, и победа добра над злом в их извечном противоборстве, и возникновение новых царств, их упадок, влекущий за собой их гибель, но уже в самой гибели заложено их возрождение. Посредством мифа, таким образом, человек пытался постичь не только то, что ему было дано осязанием, обонянием и зрением, но и то, что не доступно пониманию, находится за пределами его опыта. То есть и азиатские и средиземноморские цивилизации признают, что у истории нет абсолютного конца, ибо конец – это само начало.

Не только древние, но и наши современники утверждают, что общество состоит не только из живых, но и из мертвых, о которых помнят живые (см. культ предков) [4]. Таким образом, личная эсхатология никак не противоречит идее о том, что история не имеет абсолютного конца.

Однако все это – ментальные построения гуманистариэв – философов, теософов, а современное естествознание, физика, астрономия имеют свой взгляд на проблему конечности времен: начало Вселенной – в Большом взрыве, будет ей и конец: после выгорания водорода Вселенная вновь погрузится в космический холод и тьму. Но кто уверен в том, что это – конец? Не начнется ли все сначала?

Другое понимание земной истории – линейное – характерно для христианства и зафиксировано в Библии. Такое понимание признает (и само порождает) абсолютную эсхатологию всего сущего в мире, включая человека: человек бессмертен, но не безусловно. Не каждый человек сподобится вечной жизни, т. е. как и в других религиях, цивилизациях, мифологиях земной путь человека определяет (после суда), достоин ли он вечной жизни.

И древние люди, и наши современники верят в необратимость линейной концепции истории, но она, линейность, и обескураживает: все в мире по определению ново и движется к концу. Библия учит, что есть миру абсолютное начало (возник из ничего), будет ему и конец (канет без следа).

С точки зрения психологии мифотворчества мифы рождаются из глубинной тревоги, вызванной условиями существования в суровом мире. Несмотря на то, что тревоги вызваны причинами практическими, они не поддаются сколько-нибудь рациональному осмыслению, то есть логике. По замечанию К. Армстронг [1], логос принципиально отличается от мифологического мышления. В отличие от мифа, логос должен соотноситься с объективными фактами. Логос позволяет человеку (в виде интеллектуальной деятельности) изменять окружающий его мир, приводить

его в соответствие со своими потребностями. Есть и другое отличие: логос прагматичен, он устремлен в будущее, а миф обращен в прошлое, к священным воображаемым архетипам (например, к потерянному раю). Логос активно преобразует мир, стремится к контролю над ним, а миф помогает человеку в мире идеального – справиться, например, с обуревающими его эмоциями, в том числе – с тревогой, страхом перед величием Природы, которую ему не дано постичь. По остроумному замечанию К. Армстронг, человек разумный «с самого начала интуитивно чувствовал, что миф и логос делают каждый свое дело. Логос служил ему для изобретения новых видов оружия, а миф с сопутствующими ему ритуалами позволял примириться с трагическими фактами действительности» [1, с. 42]. Действительно, скорбь о погибшем на охоте или в ходе межплеменного конфликта соплеменнике мог утешить только миф. И в более поздние времена, в послеосеовой период (с 200 г. до н. э. по 1500 г. н. э.) скандинавские саги (миф, эволюционировавший в эпос) помещают погибшего в бою в Вальхаллу, даруя ему вечную жизнь и вечное блаженство [7].

Поздняя скандинавская мифология послеосеового периода демонстрирует, скорее, линейное понимание земной истории – в ней присутствует «направленное время», движущееся от начала к концу [8, с. 3]. Эсхатологическая тема присутствует в скандинавской мифологии в виде убеждения в том, что гибель мира неизбежна, так как мироздание рукотворно, а потому обречено на гибель. Вместе с мирозданием гибнут боги, гибнут раз и навсегда только потому, что такова их судьба. Таким образом, в северогерманской Эсхатологии появляется новый мотив – мотив Судьбы, Предопределения, Рока. Они довлеют не только над людьми, но и над богами, над всем сущим – идеальным и материальным мирами. Волею судеб само сотворение мира зиждется на гибели великана Имира, а потому мир прекращает свое существование. Здесь, с точки зрения современного читателя, нет абсолютно конца, но есть надежда – Мировое древо Игдрасиль, пронизывающее и объединяющее вселенную, остается невредимым, а, значит, все может начаться сначала. Для этого нужны определенные условия, о которых, как и о самой возможности возрождения, северогерманская мифология умалчивает.

Земная история, по мнению А. Я. Гуревича [3], лучше всего представлена в «Хеймскрингле» Снорри Стурлусона. Здесь восприятие времени древними скандинавами отразилось, с одной стороны, в стремлении к изложению хронологии событий, с другой стороны, указание времени неопределенны, нет здесь и каких-либо указаний на летосчисление, поскольку Снорре руководствовался генеалогией [3, с. 24]. Таким образом, мир древних северных германцев генеалогически ориентирован и этим привносит противоречие в линейность понимания эсхатологии этим этносом. Получается, что время не линейно, а циклично, поскольку это цепь человеческих поколений (сравните – культ предков). Как замечает А. Я. Гуревич, время для древних скандинавов – параметр человеческих деяний: «где ничего не происходит, там как бы и нет времени» [3, с. 26]. Само название «Хеймскрингле» уже содержит понятие «циклич-

ность». Однако в масштабах саг, отражающих самый архаический пласт общественного сознания, «циклическое время и генеалогический принцип его счисления – лишь один аспект изображения времени» (Там же). Королевские саги, «хотя и не знают абсолютной хронологии» (А. Я. Гуревич) ориентированы на продолжительность жизни или правления конунга, т. е. система отсчета времени в них зависима от содержания саги. И в то же время сага имеет свои собственные временные ориентиры, свою направленность во времени [3, с. 27]. Так, в сагах появляются сезонные временные ориентиры, или ориентиры, связанные с каким-либо памятным событием (например, «когда они съели всю ту пищу, начался великий голод»... или «в ту зиму» и т. п.). Это, впрочем, весьма характерно для всех этносов, так как чем древнее общество, тем больше оно зависит от климата, природных циклов.

Тема, поднятая в настоящей статье, воистину неисчерпаема. Помимо скандинавского эпоса мотив земной истории отражен и в англосаксонском эсхатологическом эпосе, и в эпосах других западногерманских народов, других народов в разных регионах мира. С этой точки зрения представляется интересным сравнительно-сопоставительный анализ мифологии коренных народов Сибири (в том числе народностей, населяющих юг Кузбасса) и северогерманского эпоса. Так, воззрения шорцев, описанных В. Кимеевым, полагаем вполне сопоставимыми с северогерманской космогонической и эсхатологической мифологией. Подобно германцам, шорцы так же верили, что на земле обитают духи предков – покровителей домашнего очага, которые имели антропоморфное изображение (орекеннер). Впрочем, у шорцев существовали различные вариации их материального воплощения, соответственно, они имели разные названия: орекеннер, тор-кижи, тор-кижилер [9]. Так реализовался культ предков, свидетельствующий о циклическом понимании земной истории. Как и германцы, шорцы верили, что мир и человека сотворили верховные божество Ульген и его брат Эрлик, символизирующий злое начало. Ульген сотворил солнце, луну, звезды, ровную землю и на ней реки, а Эрлик поставил на земле горы. Ульген создал птиц, зверей, человека, а душу в человека вдохнул Эрлик. Для шорцев власть Ульгена и Эрлика над человеком одинакова. Счастье, воля, богатство – это воля двоих, даже несчастья определяются обоими началами [9]. Сходна и «топография» миров: и в северогерманском эпосе, и в шорской мифологии мир разделен на три сферы. У шорцев это небесная земля (Ульген-чер – земля Ульгена (небо); средний мир – орты-чер или бистын-чер (наша земля) и подземный мир айна-чер (земля злых духов) [9]. На этом сходство не кончается. Необходимо обратиться к изучению факторов, допускающих подобное сходство. Известно, насколько важна роль климата и ландшафта, то есть природного фактора в создании общественных отношений, общественных институтов, материальной культуры, начиная с верхнего палеолита и вплоть до послеосеового периода. Не безынтересно сопоставить условия бытования северных германцев и мрасских, кондомских и верхнеабаканских шорцев. Представляется, такое сопоставление может принести неожиданные интересные результаты.

Литература

1. Армстронг К. Краткая история мифа. М., 2005.
2. Бхактиведанта А. Ч. Свами Прабхупада Бхагавад-Гита как она есть. Режим доступа: www.bbt.info
3. Гуревич А. Я. История и сага. М., 1972.
4. Конт О. Общий обзор позитивизма. М., 2011.
5. Лихачев Д. Мысли о жизни. Письма о добром. М., 2013.
6. Лобье де П. Эсхатология. М., 2004.
7. Скандинавская мифология: энциклопедия / под ред. К. Королева. М., 2004.
8. Стеблин-Каменский М. И. Миф. Л., 1976.
9. Элиаде М. Космос и история. М., 1998.
10. Кимеев В. М. Религиозные верования шорцев. Режим доступа: [http:// lik – kuzbassa.narod.ru](http://lik-kuzbassa.narod.ru)

Информация об авторе:

Маринова Елена Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики факультета романо-германской филологии КемГУ, elmar53@bk.ru.

Elena D. Marinova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

УДК 811.111-26

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГОРНЫХ ТЕРМИНОВ – АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ С ПОСЛЕЛОГОМ

Р. В. Мершиев

COGNITIVE APPROACH TO THE STUDY OF MINING TERMS – ENGLISH VERBS WITH A POSTPOSITION

R. V. Mershiev

В статье исследуются термины – английские глаголы с послелогом с позиции когнитивного подхода. Для осуществления данной цели было проведено исследование последовательности основных этапов технологического процесса горного производства. Дано описание прототипической ситуации на примере сценария «поиск и разведка месторождения» и выделены термины, наиболее полно описывающие данную ситуацию. Проведен анализ употребления глаголов с послелогом в английских горных текстах: частотность употребления, возможные значения, используемые послелоги, место и форма употребления в предложении, дополнительная информация, полученная от окружения терминов в контексте.

The paper examines the terms – English verbs with a postposition with the help of the cognitive approach. To reach this goal of the study the main sequence of stages of the process of mining production was found out. A description of the prototypical situation of the first stage of mining – «Prospecting and exploration» was given. The terms that best of all describe the situation are selected. The use of verbs with a postposition in English mining texts was analyzed, concerning the frequency of the use of the terms, the possible meanings, used postpositions, the place and form in sentences, additional information received from the sentence context.

Ключевые слова: когнитивный подход, сценарий, горное производство, английские глаголы с послелогом.

Keywords: cognitive approach, scenario, mining, English verb with a postposition.

В настоящее время различного рода задачи в лингвистике трактуются с помощью когнитивного подхода, который позволяет глубже проникнуть в суть лингвистического явления.

Поскольку научно-технические тексты (в связи с развитием технологий их появляется все больше) основную информацию подают через термины, изучая термины, можно понять и истолковать основные явления действительности в специальных областях знания. Когнитивный подход способствует изучению терминов, через них познаются отрасли знания, в которых функционируют изучаемые термины, а также это способствует процессу познания в целом.

В этой связи изучение терминологии с позиций когнитивного подхода является актуальной задачей.

Данная статья посвящена рассмотрению английских горных терминов, которые представлены терминами – глаголами с послелогом, описывающие сценарий Prospecting and Exploration (Поиск и Разведка).

Специализированный словарь горных терминов «Dictionary of Mining, Mineral and Related Terms» (далее – DMMRT) дает следующее определение термина «горное дело» (mining): Mining is the science, technique, and business of mineral discovery and exploitation. Strictly, the word connotes underground work directed to severance and treatment of ore or associated rock. Practically, it includes opencast work, quarrying, alluvial dredg-

ing, and combined operations, including surface and underground attack and ore treatment [4].

В свою очередь в словаре DMMRT имеется следующая дефиниция термина exploitation (разработка месторождения): exploitation – 1) The process of winning or producing from the Earth the oil, gas, minerals, or rocks that have been found as the result of exploration; 2) The extraction and utilization of ore [4].

Дополнительные справочные русскоязычные ресурсы характеризуют основные производственные (технологические) этапы подземной разработки вскрытого месторождения полезных ископаемых или его части следующим образом: подготовка горных пород к выемке, отделение горных пород (или полезных ископаемых) от массива и выдача их на транспортные выработки, транспортирование горной массы на поверхность шахты, первичная переработка горной массы, размещение пустых пород в выработанном пространстве или в отвалах [1].

Следовательно, опираясь на полученные данные, основные этапы работ в технологическом процессе горного производства можно представить в следующем виде [4]:

1. Поиск и разведка месторождения (Prospecting and Exploration).
2. Проведение подготовительных горных выработок (Development).
3. Отделение полезных ископаемых от массива (Production).
4. Транспортирование (Transportation).
5. Обогащение полезных ископаемых (Preparation).
6. Размещение пустых пород в выработанном пространстве или в отвалах (Dumping).

Первый этап работы в горной отрасли представляет собой поиск и разведку месторождения полезных ископаемых. Данный этап работ играет важную роль в самом процессе добычи минералов, что подтверждается использованием в английских текстах [5] значительного количества терминов – глаголов с послелогом (66 терминов), через семантику которых можно описать прототипическую ситуацию поиска и разведки месторождения. Данная ситуация начинается с полевых исследований на местности, в предполагаемых районах залегания полезных ископаемых. В результате собранных прямых и косвенных доказательств присутствия в земле полезного ископаемого осуществляется обобщение собранного материала, и делаются предварительные выводы о целесообразности дальнейших поисков. При положительных выводах приступают к разведке месторождения, для чего производится предварительная планировка участка, и бурятся разведочные скважины. По полученным результатам кернов из скважин проводится анализ структуры и качества горных пород, выполняются расчеты с подсчетом возможных запасов полезного ископаемого. Результатом данного этапа является геологический отчет с оценкой запасов полезного ископаемого и рекомендации о дальнейшем освоении месторождения.

Для целей настоящей работы будет использоваться следующее определение понятия сценарий, данное Е. С. Кубряковой [2, с. 181]: **сценарий** – разновидность структуры сознания, одно из основных понятий

концепции М. Минского. Сценарий вырабатывается в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам. Индивидуальные утверждения, находящиеся в дискурсе, приводят к временным представлениям (соответствующим понятию «глубинной структуры»), быстро перестраиваемым или усваиваемым по ходу работы над разрастающимся сценарием. В данном случае под сценарием понимают структуры знаний о данном этапе горных работ.

В нашем исследовании рассматривается сценарий Prospecting and Exploration «Поиск и разведка месторождения», как структуры знаний о первом этапе горного производства, который может быть описан 66 терминами – глаголами с послелогом. В английских горных текстах зафиксировано лишь 34 лексемы, что составляет 52 % из общего количества терминов данного сценария. Выявлено 277 словоупотреблений лексем данного сценария в проанализированных горных текстах [5].

По частотности употребления послелогов с фразовыми глаголами для описания данного сценария просматривается следующая картина. Наиболее употребительным является послелог **out** в следующих значениях: at or to a point beyond the limits of some location; outside; used to indicate a burst of activity as indicated by the verb; used to indicate obliteration of an object; used to indicate exhaustion or extinction; used to indicate a goal or object achieved at the end of the action specified by the verb [3].

С указанным послелогом выявлено 27 фразовых глаголов, что составляет 41 % от общего количества. Данный послелог поставляет информацию:

- о направлении движения (вне, наружу), например, to crop out – выходить на дневную поверхность, обнажаться, to combustion out to the day, to come out to the day – выходить на дневную поверхность, обнажаться (о горных породах), to take out – вынимать, выходить на поверхность, обнажиться, to hoist out – производить ловильные работы, извлекать из буровой скважины инструмент;
- о цели и объекте, которые достигаются в конце действия указанного в семантике глагола, например, to carry out – выполнять, to clean out – очищать, прочищать (скважину, шпур), to fill out – заполнять, to peg out – производить геодезическую разбивку, провешивать линию, устанавливать границу;
- о всплеске активности, например, to mark out – расставлять указательные вехи, to pinch out – выжимать (уголь), выклиниваться, to swell out – выпучиваться, выпирать, расширяться;
- об уничтожении, заливании, разрушении, погашении объекта, например, to wash out – вымывать, размывать, to well out – изливаться (из скважины), изливаться;
- для обозначения приблизительного чертежа или описания, например, to map out – вычертить, картографировать, нанести на карту, to lay out – располагать, разрабатывать план, to rough out – чертить начерно, эскизировать.

Вторым по частотности употребления идет послелог **up** в значениях:

– indicating movement from a lower to a higher position;

– at a higher or further level or position in or on [3].

С данным послелогом обнаружено 10 фразовых глаголов (15 % от общего количества). Данный послелог поставляет информацию:

– о направлении движения вверх, от нижней точки к высшей точки, например, to gutter up – образовывать купол (в кровле), to well up – изливаться;

– о направлении движения к более высокому, отдаленному или конечному уровню или положению, например, to bring up – нивелировать, to heave up – вздуться, дуться (о подошве), поддуть, to prove up – одобрить, установить, to size up – определять размер или величину, to wall up – заглинизировать стенки скважины.

Третьим по частотности употребления идет послелог **in** в значениях: inside; within; indicating a state, situation, or condition; used to indicate goal or purpose [3].

С данным послелогом найдено 7 фразовых глаголов, или 11 % от общего количества. Данный послелог поставляет информацию:

– о направлении движения внутрь, например, to cave in – вывалиться, обрушиться, обрушиться (в выработку), to fall in – совпадать, падать;

– об указании на ситуацию, состояние или положение, например, to collar in – начать бурить скважину, to hole-in – начать бурение скважины, to spud in – начинать бурение;

– для обозначения цели, например, to come in – демонстрировать, показывать, to rough in – набрасывать, делать эскиз.

Следующим по частотности употребления является послелог **off**, который имеет следующие значения:

– used to indicate actions in which contact is absent or rendered absent, as between an object and a surface;

– used to indicate the removal of something that is or has been appended to or in association with something [3].

С данным послелогом найдено 6 фразовых глаголов, или 9 % от общего количества. Данный послелог поставляет информацию:

– о действии, в котором отсутствует контакт или осуществляется разрыв между объектом и поверхностью, например, to break off: 1) отбивать (уголь, руду, породу); 2) отламывать (кern); 3) прерывать, прекращать; 4) отваливаться, вываливаться, to scale off – отслаиваться, отделяться пластинами или чешуйками, to slab off – отваливаться плитами;

– о действии, обозначающем процесс вытекания, смывания какой-либо жидкости (воды, пульпы), например, to flow off – стекать, смывать, to run off – стекать, to wash off – смывать, сносить (водой), вымывать.

Менее частотным по употреблению является послелог **away**, который имеет следующие значения:

– from a particular place in or to another, usual, or proper place;

– indicating motion, displacement, transfer, etc, from a normal or proper place, from a person's own possession, etc [3].

С данным послелогом найдено 4 фразовых глаголов, или 6 % от общего количества. Данный послелог поставляет информацию:

– об отделении объекта от конкретного места или другого объекта, например, to edge away, to thin away – выклиниваться, to flake away – отслаиваться;

– о движении, перемещении объекта от одного места или положения в другое, более отдаленное, например, to wash away – смывать, размывать, вымывать, снести (водой).

Таким образом, наиболее частотными в данном сценарии являются послелог out, up, in, off, что обусловлено особенностями и спецификой работ, связанных с поиском и разведкой месторождений полезных ископаемых. Как правило, данные работы заключаются в изучении строения недр, структуры залежей полезных ископаемых, нарушений залегания пластов, характера протекания сопутствующих подземных вод и т. д.

Анализируя английские горные термины, необходимо отметить важность послелога, используемого с глаголом. В ряде случаев использование послелога, дополняя информацию о действии, выраженную в семантике глагола, меняет значение термина, например:

– to collar – надеть воротник, хомут, to collar in – начать бурить скважину;

– to crop – сажать, сеять, ошипывать, to crop out – выходить на дневную поверхность, обнажаться;

– to edge – кантовать, обрамлять, точить, заострять, медленно продвигаться, постепенно приближаться, to edge away – выклиниваться;

– to peg – прибивать гвоздями, прикреплять колышками, обносить, протыкать, швырять, to peg out – производить геодезическую разбивку, провешивать линию, устанавливать границу и т. д.

По результатам проведенного анализа были выделены следующие основные глаголы с послелогом, которые наиболее полно описывают ситуацию данного сценария, исходя из частотности словоупотребления: to set out, to carry out, to prove up, to wash out.

Фразовый глагол to wash out используется в значении «вымывать, размывать»: to clean cuttings or other fragmental rock materials out of a borehole by the jetting and buoyant action of a copious flow of water or a mud-laden liquid [4]. Термин применяется при описании процесса промывки разведочных скважин от осколков горных пород и описывает процесс с указанием его направленности во вне с помощью послелога out.

Фразовый глагол to prove up употребляется в значении «одобрить, установить»: to show that the requirements for receiving a patent for government land have been satisfied [4]. Термин применяется при описании процесса получения лицензии на горный отвод и описывает ситуацию, в которой указывается цель.

Фразовый глагол to set out используется в значении «размечать (шпур), расставлять вехи, провешивать линию»: marking out on the ground by means of pegs and lines the proposed positions and dimensions of earthworks, masonry, etc [4]. Термин применяется при описании процесса разметки участка для осуществления буровых разведочных работ и описывает направление распространения процесса в пространстве.

Фразовый глагол to carry out употребляется в значении «выполнять»: to perform or cause to be implemented; to bring to completion, accomplish [4]. Термин применяется при описании широкого круга процессов или работ: исследований, разведки, проверок, испытаний, разработок, тестовых испытаний, буровых ра-

бот и т. п. Данный термин описывает процесс, направленный на достижение цели.

Для данной группы терминов выявлена следующая частотность по месту их употребления в предложении. В большинстве случаев глагол с послелогом употребляются в середине предложения (80 % случаев). В 12 % случаях термин употребляется в начале предложения (как правило, в форме сказуемого), в оставшихся 8 % – в конце предложения.

Установлено, что во всех случаях в английских горных текстах послелогом употребляются сразу после анализируемых глаголов. Например: Contractor Leighton is to carry out the mining as well as the construction of the process facility and selected infrastructure [5].

По форме употребления глагола установлено следующее. В большинстве случаев (55 %) глагол с послелогом употребляется в личной форме настоящего времени и функционирует в предложении в качестве сказуемого. Например: The «formally» part of the notice is important and refers to the need for a constructive dialogue with high level officials who are prepared to honor the terms of Gabriel's licenses and work within the parameters set out by its own technical committees, which determine the criteria that must be met for development to be approved [5]. Как правило, это объясняется необходимостью технически кратко и сжато описать непосредственно процесс либо действие, направленное на результат.

В 22 % случаях глагол с послелогом встречается, как правило, в форме инфинитива и функционирует в предложении в качестве дополнения (They contact us regularly to see how the equipment is doing, and they have been here to carry out the few service operations that are required on this machine) [5] либо части сказуемого (Contractor Leighton is to carry out the mining as well as the construction of the process facility and selected infrastructure) [5].

В 6 % случаях глагол с послелогом употребляется в личной форме прошедшего времени и функционирует в предложении в качестве сказуемого (The trial pit testwork carried out by Fortescue Metals Group, using a Wirtgen 2200SM, indicated the cutting depth could be controlled within +/-100mm accuracy) [5]. Это связано, как правило, с необходимостью констатации свершившегося факта.

В 12 % случаях глагол с послелогом зафиксирован в форме причастия I настоящего времени и функционирует в предложении в качестве определения (One option is to drive deeper down the 20-degree plunging orebody, or by proving up nearby structures such as Skye and Stirling which show signs of being similar to Sinclair – or, as a combination development to get material into the plant which requires limited refurbishing) [5].

В 5 % случаях глагол с послелогом употребляется в форме причастия II с образованием страдательного залога и функционирует в предложении в качестве определения (Production was also affected by roads and bridges being washed out) [5].

Таким образом, глаголы с послелогом играют важную роль для вербализации структур знания о данном сценарии, так как при описании технологического процесса характерным является указание на само действие. При этом роль глагола с послелогом заключается в конкретизации действия, сужении значения глагола для сжатия информации с помощью максимально короткого термина.

Важность когнитивного подхода состоит в раскрытии через язык информации о знании, в частности, о технологическом процессе горного производства. Так, через семантику терминов и их окружение в горных текстах, выявлена дополнительная информация о первом этапе работ по добыче месторождения: о цели, месте проведения, объекте воздействия, результате действия, субъекте, проводящем действие, о времени проведения действия.

Литература

1. Горная энциклопедия. Режим доступа: <http://www.mining-enc.ru/p/podzemnaya-razrabotka-mestorozhdenij> (дата обращения: 21.04.2015).
2. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.
3. Collins Dictionary. Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 23.04.2015).
4. Dictionary of Mining, Mineral and Related Terms. Режим доступа: <http://xmlwords.infomine.com> (дата обращения: 20.04.2015).
5. Mining Journal. Режим доступа: <http://www.mining-journal.com>

Информация об авторе:

Мершиев Руслан Владимирович – магистрант факультета романо-германской филологии КемГУ, rmershieva@mail.ru.

Ruslan V. Mershiev – Master's Degree student at the Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

(Научный руководитель: **Биякова Светлана Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики КемГУ, iana-vl@yandex.ru).

Research advisor: Svetlana V. Biyakova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics, Kemerovo State University).

Статья поступила в редколлегию 29.04.2015 г.

ФРАНЦУЗСКИЕ ОБРАЩЕНИЯ В РОМАНЕ ЛЬВА ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

С. Мэп

LES FORMES D'APPELLATION FRANÇAISES DANS LE ROMAN DE LEV TOLSTOÏ GUERRE ET PAIX

S. Maire

FRENCH APPELLATIONS IN THE NOVEL WAR AND PEACE BY LEV TOLSTOY

S. Maire

В настоящей статье автор обращается к роману «Война и мир» Л. Н. Толстого, рассмотрев французские имена и обращения, используемые в тексте, их употребление в разных коммуникативных ситуациях и эволюцию в тексте романа. Автор приходит к выводу о том, что чаще всего французские или офранцузженные имена и обращения несут отрицательную характеристику героев автором романа.

The paper discusses the novel of Lev Tolstoy examining French appellations and addresses used in the novel from the point of view of their evolution in the text and use in different communicative situations. The author comes to the conclusion that French appellations and addresses are evidence of the negative estimation of the characters by Lev Tolstoy.

Ключевые слова: литературный феномен, антропонимы, прагматика, коммуникативная ситуация, художественный дискурс.

Keywords: literary phenomenon, appellations and addresses, pragmatics, communicative situation, literary discourse.

Le roman de Léon Tolstoï *Guerre et Paix* [7], auquel l'écrivain a consacré plus de cinq années de recherches et d'écriture, est un phénomène unique dans la littérature mondiale. *Guerre et Paix* est à la fois une grande fresque socio-historique, un ouvrage philosophique et un roman psychologique. Paru entre 1867 et 1869, l'ouvrage a rencontré un vif succès auprès du public. Cependant les critiques littéraires lui ont reproché l'introduction du français dans le corps du texte. Comme le remarque V. V. Vinogradov, «смешение русского языка с французским в авторской речи, а тем более в диалогах действующих лиц романа было обычным явлением в русской литературе с XVIII в». Or, ce que l'on reprochait à Tolstoï, c'était l'abondance des phrases en français dans sa fresque russe à fort caractère patriotique; on y trouve en effet des pages entières rédigées en français. Selon le chercheur britannique R. F. Christian, les mots français occupent environ 2 % du texte [5].

Étant donné sa quantité, les chercheurs s'accordent à dire que la langue française dans le roman *Guerre et Paix* donne beaucoup de matière aux chercheurs. Les analyses réalisées par les plus grands spécialistes russes et étrangers comme Boris Uspenskij, Viktor Vinogradov, Boris Goreloff, Marie-Thérèse Bodart [1], Michel Aucouturier ont mis en évidence le rôle important du français dans la fresque tolstoïenne [2 – 6]. Pour tenter d'expliquer un emploi si important du français, Viktor Vinogradov évoque notamment le désir de l'écrivain de recréer l'atmosphère de l'époque dans le milieu de la haute société russe ainsi que dans l'armée napoléonienne. Il convient, en effet de rappeler que le roman de Lev Tolstoï *Guerre et Paix* met en scène des événements qui se déroulent entre 1805 et 1820. Les personnages principaux appartiennent à la noblesse russe. À cette époque, la haute aristocratie était sous l'emprise de la gallyomanie et préférait par conséquent employer le français plutôt que le russe. En 1805, le fait de s'exprimer uniquement en russe était même perçu comme

une sorte d'excentricité. Seuls les excentriques de la haute aristocratie, comme Maria Dmitrievna Akhrossimova, pouvaient se permettre de s'exprimer uniquement en russe. Le recours à la langue française dans le discours narratif ainsi que dans les dialogues entre les protagonistes du roman permet entre autres à Tolstoï de rapprocher la fiction et la réalité.

D'ailleurs, l'épopée commence par le dialogue entre Anna Pavlovna et le prince Basile en français. Par la suite on y trouve des pages entières rédigées en français.

Viktor Vinogradov évoque par ailleurs deux autres fonctions du français dans *Guerre et Paix*. Il s'agit donc:

- de la mise en lumière du contraste entre le style théâtral et artificiel du français et le style simple du russe,
- du recours à l'antithèse dans laquelle le français acquiert un trait anti-national du milieu aristocratique de Saint-Petersbourg et le russe apparaît comme une caractéristique principale de l'ambiance nationale moscovite.

Le choix a été fait de se focaliser sur l'usage pragmatique des formes d'appellation nominales en français par le narrateur et les protagonistes du roman *Guerre et Paix*. Le but poursuivi est d'observer les appellatifs, plus spécifiquement les anthroponymes, dans le roman afin de dégager quelques traits pertinents pour leur description, et de surcroît, les conséquences d'un tel emploi. Prenant en compte le fait qu'il s'agit d'une œuvre de fiction, il me semble intéressant d'examiner la stratégie auctoriale au niveau des appellatifs dans la construction des relations entre les protagonistes du roman.

On remarque ainsi que les membres de la noblesse russe ont deux prénoms: la version russe et la version française. L'emploi de l'une ou de l'autre est fonction du type de personnage. Les appellatifs véhiculent à titre connotatif des indications sur leurs traits de caractère et fonctionnent alors comme fixateur de l'attitude auctoriale. Ainsi, en règle générale, la dominance des anthroponymes francisés est essentiellement caractéristique des personna-

es négatifs. C'est le cas, par exemple, d'Anna Pavlovna Schérer, demoiselle d'honneur de Sa Majesté l'impératrice Marie Féodorovna. Bien que Tolstoï la présente par la forme russifiée accompagnée du patronyme, «Anna Pavlovna», ce personnage est constamment appelé par ses hôtes «Annette». D'autres protagonistes, tels Julie Karaguine, Hélène Kouraguine ou son frère Anatole, figurent constamment sous une version francisée de leurs prénoms russes (Жюли, Элен, Анатолий). Il se peut également que leurs prénoms soient transcrits en français.

La seule exception parmi tous ces personnages négatifs portant une version francisée du prénom russe est la figure de Pierre Bézoukhov. En effet, l'un des protagonistes de *Guerre et Paix* est nommé par la forme francisée de Пётр, translittérée en russe (Пьер). On peut également trouver son prénom écrit en français (Pierre). On peut s'interroger sur les intentions de Tolstoï à l'égard d'un personnage qu'il affectionnait particulièrement; l'usage de la forme francisée du prénom pourrait probablement être justifié par le passé de Pierre Bézoukhov. En effet, lors de sa première apparition, l'écrivain précise que Pierre a été élevé à l'étranger et que son apparition dans le salon d'Anna Pavlovna est «sa première soirée en Russie». Ainsi, il paraît tout à fait à fait logique de le présenter avec un prénom francisé.

Les appellatifs en français ou francisés donnent des clés au lecteur; non seulement ils lui permettent de mieux comprendre le caractère des protagonistes, mais ils sont également chargés de mettre en évidence le type de relations qui existent entre ces derniers.

Ainsi, il est possible d'énumérer un certain nombre d'exemple où les appellatifs en français ou francisés servent à démontrer une mauvaise entente ou un manque de cordialité entre les personnages.

L'exemple le plus éloquent est les relations qui lient le prince Vassily à ses enfants. D'ailleurs dès les premières pages du roman, dans ses échanges avec melle Schérer, le prince avoue ne pas avoir de «bosse de la paternité».

– Que voulez-vous? Lafater aurait dit que je n'ai pas la bosse de la paternité, – сказал князь (p. 12).

«Que voulez-vous? dit le prince. Lavater aurait certainement découvert que **je n'ai pas la bosse de la paternité**».

Un peu plus loin il se plaint de ses deux fils en les traitant d'imbéciles.

«Вы знаете, я сделал для их воспитания все, что может отец, и оба вышли **des imbéciles**» (p. 12).

«Comme père, j'ai fait ce que j'ai pu pour leur éducation, et **tous les deux ont mal tourné**».

Seule sa fille Hélène est digne, à son avis, de continuer la lignée. Cependant les relations entre Hélène et son père ne peuvent en aucun cas qualifiées de cordiales. Cela est véhiculé dans la fresque tolstoïenne notamment par la forme francisée «Элен» que le prince Basile emploie pour s'adresser à sa fille. La seule fois où le prince Basile l'appelle par un diminutif hypocoristique «Лёля» est le moment où le prince décide d'intervenir dans le but d'arranger le mariage entre sa fille et Pierre. Ainsi, voyant que Pierre ne se décide toujours pas à demander la main de sa fille, il rompt le silence pesant entre deux jeunes gens en s'exclamant:

«– Слава Богу! – сказал он. – Жена мне все сказала! – Он обнял одной рукой Пьера, другой – дочь. – **Друг мой Леля!** Я очень, очень рад. – Голос его задрожал. –

Я любил твоего отца... и она будет тебе хорошая жена... Бог да благословит вас!...» (271 – 272).

«Dieu merci, dit-il, ma femme m'a tout raconté». Et il serra Pierre et sa fille dans ses bras... «Hélène, mon cœur, quelle joie ! quel bonheur !...» Sa voix tremblait... «J'aimais tant ton père... et elle sera pour toi une femme dévouée! Que Dieu vous bénisse!...».

En employant ce diminutif affectif «Лёля», le prince cherche à montrer ses sentiments paternels qu'il n'en a pas et qu'il n'a jamais eu. En effet, afin que le lecteur ne se détrompe pas à propos de la nature de ses sentiments, le narrateur évoque une superbe imitation de la part du prince Basile: «обратился он тотчас же к дочери с тем небрежным тоном привычной нежности, который усваивается родителями, с детства ласкающими своих детей, но который князем Василием был только угадан посредством подражания другим родителям» / «dit-il à sa fille de ce ton d'affectueuse tendresse, naturelle aux parents qui aiment leurs enfants, et que le prince imitait sans la ressentir...» (270).

De même, les jeux anthroponymiques ou le passage d'autres formes d'adresse en russe aux formes d'adresse en français ou francisées paraissent particulièrement intéressants quand il s'agit d'analyser la nature des relations qui existent à l'intérieur d'un couple. Elles peuvent en effet traduire une mauvaise entente entre les époux. Il peut s'agir notamment des époux Bézoukhov et Bolkonsky. Ainsi, poussé dans les bras d'Hélène, Pierre l'a épousée sans amour. De son côté, Hélène était intéressée uniquement par l'héritage que le vieux conte Bézoukhov avait laissé à son fils. Au fur et à mesure de la narration, les relations entre les époux ne cessent de se détériorer. Les époux s'interpellent uniquement par les appellatifs français ou francisés ce qui sert à mettre en lumière leur mauvaise entente.

Il en va de même pour le couple Bolkonsky, Lise et André. L'appellatif «ma chère» que Bolkonsky adresse à son épouse souligne l'absence de relations cordiales entre son épouse et lui. Par le biais de cet appellatif, le lecteur peut ressentir toute la condescendance et l'ennui du prince André envers sa femme. Tout en reconnaissant les qualités de sa femme, il ne peut s'empêcher de la prendre de haut, de la mépriser presque pour son caractère infantile. Le prince André regrette amèrement de s'être marié, d'où son exclamation à l'intention de Pierre.

– Моя жена, – продолжал князь Андрей, – прекрасная женщина. Это одна из тех редких женщин, с которыми можно быть покойным за свою честь; но, Боже мой, чего бы я не дал теперь, чтобы не быть женатым! Это я тебе одному и первому говорю, потому что я люблю тебя (p. 40).

«Ma femme, continua le prince André, est une excellente femme, une de celles avec lesquelles l'honneur d'un mari n'a rien à craindre ; mais que ne donnerais-je pas en ce moment, grands dieux! pour n'être pas marié! Tu es le premier et le seul à qui je l'avoue, parce que je t'aime!».

Malheureux dans son couple, le prince André appelle constamment sa femme par la version française de son prénom «Lise» qui traduit son manque d'affection pour elle et sa déception du mariage. Cette sécheresse de ton que l'on peut ressentir à chaque fois que le prince a des échanges avec son épouse est accentuée par l'emploi pronominal dans son discours. En effet, s'adressant à sa femme, le prince opte pour le vouvoiement officiel.

«— **Lise!** — только сказал князь Андрей; но в этом слове были и просьба, и угроза, и, главное, уверение в том, что она сама раскается в своих словах (...);

— Lise, я прошу **вас** перестать, — сказал князь Андрей еще выразительнее (...).

— Lise, — сказал сухо князь Андрей, поднимая тон на ту степень, которая показывает, что терпение истощено» (38).

«— Lise!» dit le prince André. Et ce seul mot contenait à la fois la prière, la menace et l'assurance qu'elle allait regretter ses paroles (...). — Lise, finissez, je vous en prie», reprit son mari en élevant la voix (...).

— Lise!» reprit sèchement le prince André, dont la voix était montée au diapason qui indiquait que sa patience était à bout.

La seule fois où le prince André se montre compatissant envers sa femme, c'est lorsqu'il devient témoin d'horribles souffrances de cette dernière durant son accouchement.

«— **Душенька моя**, — сказал он: слово, которое никогда не говорил ей. — Бог милостив» (45).

«Ma petite âme, lui dit-il, — il n'avait jamais employé cette expression envers elle, — Dieu est bon!».

À son tour, sa femme l'appelle constamment par la forme francisée de son prénom «André».

Ainsi, Tolstoï dresse le portrait d'un couple de la haute société, couple en quelque sorte classique lorsque les mariages se faisaient plus par intérêt que par amour et que le mari et la femme continuaient à vivre sous le même toit pour des raisons purement matérielles. Le français joue alors un rôle important dans le comportement discursif de ce couple de protagonistes dans la mesure où il véhicule la froideur de ton, l'indifférence (au moins de la part de l'époux).

Les appellatifs français ou francisés servent également à traduire une mauvaise entente entre les frères et sœurs. Ici, l'exemple que je pourrais citer est les relations entre deux sœurs, Véra et Natacha Rostov. Dès la première apparition des deux sœurs, lors des visites incessantes des amis et des connaissances à l'occasion de la fête de Natacha, l'écrivain tient à signaler la grande différence qui les sépare. En effet, l'aînée, Véra, par son physique et par son comportement, est l'opposée de Natacha. Alors que cette dernière, avec son caractère vif, pétillant fait la joie de tous, le caractère trop raisonnable de Véra la rend repoussante malgré sa beauté physique. La première confrontation entre les deux sœurs intervient juste après le premier baiser de Natacha avec son cousin Boris Droubetskoï. Sans en être le témoin direct, Véra ressent une jalousie pour cet amour infantile que sa sœur éprouve à l'égard de Boris et commence à la blâmer pour son comportement indigne. Ce qui met Natacha en colère, elle point alors du doigt la nature sans cœur de sa sœur aînée en la traitant de «madame Genlis», ce surnom français inventé par leur frère Nicolas.

«Ты этого никогда не поймешь, — сказала она, обращаясь к Вере, — потому что ты никогда никого не любила; у тебя сердца нет, ты только madame de Genlis (это прозвище, считавшееся очень обидным, было дано Вере Николаем), и твое первое удовольствие — делать неприятности другим» (61).

«Tu ne nous comprendras jamais, car tu n'as jamais aimé personne; tu n'as pas de cœur, tu es Mme de Genlis, et voilà tout (ce sobriquet, inventé par Nicolas, passait pour

fort injurieux); ton seul plaisir est de causer de l'ennui aux autres: (...)).

Tolstoï ne donne pas d'explication pour quelle raison exactement ce surnom était vexant. Or, il est facile de faire le parallèle avec les précepteurs (-trices) français qui venaient en grand nombre à cette époque en Russie. Imposés aux enfants, il arrivait souvent que ces derniers ne s'entendent pas très bien avec les enfants dont ils s'occupaient. Ainsi Véra est comparée à ces précepteurs vivant en conflit avec les enfants dont ils avaient la charge.

Avec les années, le fossé entre les deux sœurs ne fait qu'augmenter. Véra est toujours présente lors des réunions familiales mais son comportement va à l'encontre de celui des autres membres de sa famille, les personnes simples et sincères. D'ailleurs, étant persuadée d'avoir beaucoup plus de qualités que sa sœur cadette, Véra se met elle-même en opposition.

«— Как вы полагаете? — с тонкой улыбкой говорила Вера. — Вы, князь, так проникательны и так понимаете сразу характер людей. Что вы думаете о **Натали**, может ли она быть постоянна в своих привязанностях, может ли она так, как другие женщины (**Вера разумела себя**), один раз полюбить человека и навсегда остаться ему верною? (227).

«Que pensez-vous, prince, vous dont la clairvoyance pénétre et apprécie du premier coup la différence des caractères, que pensez-vous de Natacha? Croyez-vous qu'elle puisse, comme d'autres femmes (**et elle pensait à elle-même**), rester à tout jamais fidèle à celui qu'elle aurait aimé? Car c'est là le véritable amour. Qu'en dites-vous, prince?

On voit ici que les deux versions du prénom, russe et française, se trouvent en totale opposition et portent une charge expressive totalement différente. Cet appellatif français «Nathalie» est tout le contraire de qui est Natacha en vérité. La forme russe «Natacha» met en lumière le côté naturel, sauvage, spontané de la principale héroïne du roman alors que la version francisée «Nathalie» sonne tout à fait faux. Véra appelle sa sœur «Nathalie» ou «**Натали**» et cette façon de la nommer, soutenue par la mimique et la gestique maniérées fait grimacer le prince André et ne fait que souligner la prétention de Véra en la rendant antipathique aux yeux du lecteur.

La version francisée du prénom peut être considérée comme le signe avant-coureur d'une faille dans les relations entre deux amoureux. Il ne s'agit pas forcément d'un faux sentiment. Or, pour Tolstoï, les amoureux qui s'interpellent par des anthroponymes francisés ne peuvent pas vivre ensemble. Ainsi, malgré un sentiment très fort entre André et Natacha, Tolstoï souligne à plusieurs reprises un certain malaise qui existait entre eux. La veille de son départ pour l'étranger, le prince André emmena Pierre chez les Rostov. Il demanda à Natacha, désormais sa fiancée, de ne pas hésiter à s'adresser à Pierre au moindre problème. À ce moment, il l'appela «Натали» et cela mit immédiatement une barrière entre les fiancés: «Я вас прошу, **Натали**, — сказал он вдруг серьезно; — я уеду, Бог знает, что может случиться».

Il en va de même pour les relations entre Natacha et Denissov. Ce dernier, en demandant la main de Natacha, prend un air solennel et s'adresse à cette dernière par le prénom «Nathalie»: «— **Натали**, — сказал он, быстрыми шагами подходя к ней, — решайте мою судьбу. Она в

ваших руках!» Ainsi, leur histoire est déjà terminée sans avoir véritablement commencé.

Les appellatifs français sont également importants dans la construction et le déroulement des relations entre Sonia et Nicolas Rostov. Les formes d'adresse «Sophie» et «Nicolas» par lesquelles les deux amoureux s'interpellent sonnent comme un mauvais présage pour le couple. En effet, alors qu'avant que Nikolaï parte à la guerre, les amoureux s'adressaient par des versions russes de leurs prénoms. Or, après le retour de Nicolas de la guerre en 1806, une certaine gêne s'installent entre eux. Et malgré le fait que leur amour, la sincérité manque à ce couple et les non-dits auront raison de leur rupture. En effet, Sonia n'ose pas lutter pour son amour. De peur de causer des soucis à la comtesse Rostov qui espère que son fils Nicolas épouse une riche fille afin de remédier à la situation financière catastrophique de la famille.

«Через минуту вошла Соня, испуганная, растерянная и виноватая. Николай подошел к ней и поцеловал ее руку. Это был первый раз, что они в этот приезд говорили с глазу на глаз и о своей любви.

– **Sophie**, – сказал он сначала робко, и потом всё смелее и смелее, – ежели вы хотите отказаться не только от блестящей, от выгодной партии; но он прекрасный, благородный человек... он мой друг... (...)

– **Nicolas**, не говорите мне этого, – сказала она» (52).

La seule fois où elle disparaît pour un tout court instant, c'est lorsque Nicolas, Sonia et Natacha ... "Это прежде была Соня", подумал Николай. Or, Sonia, la rétablit aussitôt en lançant à ce dernier: «– Вы что, **Nicolas?**» (294).

Dans les autres situations du roman tolstoïen, les appellatifs en français ou francisés vont donner le signal du port du masque. Un des buts de l'écrivain était justement de démontrer le côté artificiel et le faux-semblant de la plupart des membres de la haute aristocratie russe. «Il ne faut pas dire tout ce qu'on pense» – conseille le prince André à Pierre. Ainsi, les réceptions et les réunions de l'aristocratie russe du début du XIX^e siècle sont en quelque sorte des bals masqués dont les participants cherchent à tirer profit les uns des autres.

La mise en relief de la désémantisation de l'appellatif «mon cher / ma chère» peut être considérée comme un des traits de la dominance du paraître sur l'expression des véritables sentiments au sein de cette «crème de la société russe». À partir des situations d'énonciation que l'on trouve dans le roman, il est facile de voir que cette forme d'adresse sonne comme une simple formule de politesse, privée complètement de son sens initial. Elle fait partie de «ces civilités à bâtons rompus», de ces codes discursifs que les représentants de la noblesse doivent savoir manier afin de ne pas être pris par «un marginal». Ainsi, en accueillant les hôtes venus saluer la comtesse Rostov et sa fille Natacha à l'occasion de leur fête, le comte Rostov les répète tout au long de la journée: «Очень, очень вам благодарен, ma chère, или mon cher (ma chère, или mon cher он говорил всем без исключения, без малейших оттенков, как выше, так и ниже его стоявшем людям».

Le roman recense nombre de situations discursives où les formes d'adresses en français sont détachées de leur sens initial. Au début de l'épopée, Julie Karaguine et Maria Bolkonsky, encore jeunes filles, correspondent en français en s'appelant «ma chère amie», ... Or, au fur et à mesure du

déroulement du roman, on peut voir l'énorme distance qui les sépare, due à la différence de leurs caractères. Le caractère sincère et entier de la princesse Maria est opposé à la fausseté de sa correspondante. D'ailleurs, le surnom d'«Héloïse» à visée blessante que le vieux prince Bolkonsky donne à Julie doit sonner déjà comme un signal pour le lecteur: «Это от Элоизы? – спросил князь, холодною улыбкой выказывая ещё крепкие и желтоватые зубы».

Les formes d'adresses en français peuvent servir à l'écrivain pour souligner le côté spectacle des relations entre les représentants de la haute aristocratie. Ainsi, surprise de voir Lise et André dans le domaine de Lyssye Gory, la princesse Maria se jette dans les bras de sa belle-sœur. Il n'y a pas de doute sur la sincérité de la joie que Maria et Lise éprouvent au moment de leur rencontre. Or, le prince André éprouve un sentiment de malaise face à ces exclamations en français et ces gestes théâtraux.

«– Ah! chère! ...Ah! Marie! – вдруг заговорили обе женщины и засмеялись. – J'ai rêvé cette nuit... – Vous ne nous attendez donc pas?... Ah! Marie, vous avez maigri... – Et vous avez repris.

Dans d'autres situations, les représentants de la haute société souhaitent réprimander l'un des leurs pour son comportement. Or, au lieu de passer par une critique directe, ils vont passer par une désapprobation implicite qui suppose toute une mise en scène. Ainsi, choquée par les propos de Pierre lors de sa soirée, Melle Schérer recourt à l'appellatif «monsieur» en s'adressant à son hôte importun. Celui-ci est même appelé «Monsieur Pierre» (ou en version translittérée «мосье Пьер», «мсье Пьер», «monsieur Pierre») par l'hôtesse: «Mais, **mon cher m-r Pierre**, – сказала Анна Павловна, – как же вы объясняете великого человека, который мог казнить герцога, наконец, просто человека, без суда и без вины?».

Cette façon d'appeler Pierre en faisant précéder son prénom de «monsieur», «**мой милый мсье**» ou «**mon cher m-r**» permet à l'organisatrice de la soirée de mieux marquer la différence avec ses autres invités. On accueille ce jeune homme dans le salon d'Anna Pavlovna car son avenir est encore incertain: et si jamais le riche comte le reconnaissait et lui léguait toute sa richesse... Cet appellatif composé véhicule un mélange d'arrogance, d'indulgence, d'ironie et de moquerie de la part de «cette crème de la bonne société» envers ce bâtard du riche comte Bézoukhov.

Conclusion

J'ai essayé de démontrer l'importance des formes d'appellation françaises ou francisées dans le roman tolstoïen. Ces formes d'appellation sont plus qu'un outil linguistique sous la plume d'un des plus grands écrivains russes. Elles acquièrent un rôle plus large en comparaison des formes d'appellation en russe. Non seulement elles livrent des informations sur des participants d'une situation dialogale mais elles participent activement dans le déroulement de l'intrigue du roman. Il est également intéressant à noter que la position très claire de l'auteur vis-à-vis de ces formes d'appellation. À ses yeux, elles sont en quelque sorte des intrus dans la langue russe et peuvent être assimilées à Napoléon et son armée qui ont envahi la Russie. Dès lors, si on suit ce raisonnement, comme tous les autres éléments français, elles n'ont pas leur place dans la langue russe. C'est pourquoi Tolstoï leur attribue la plupart

du temps une charge négative dans *Guerre et paix*. Cependant tel un fait historique, ces formes ne peuvent pas être supprimées ou remplacées par leurs équivalents russes.

Leur emploi est par conséquent tout à fait légitime dans l'épopée tolstoïenne.

References

1. Bodart M.-T. Léon Tolstoï. Le Cri. 2011.
2. Bonamour J. La colère dans Guerre et Paix // Cahier Léon Tolstoï. Aspects de Guerre et Paix. 1991. № 5. P. 17 – 24.
3. Czerny B. Le pouvoir du bonheur chez Tolstoï dans Guerre et paix et Anna Karénine // Pouvoir et société chez Tolstoï sous la direction de Michel Aucouturier. Cahiers Léon Tolstoï. 2013. № 23. P. 17 – 30.
4. Flamant F. Pères et fils dans Guerre et Paix // Cahier Léon Tolstoï. Aspects de Guerre et Paix. 1991. № 5. P. 25 – 36.
5. Goreloff B. La signification de l'emploi du français par la haute aristocratie russe dans Guerre et Paix de Tolstoï // Études slaves et est-européennes. 1975/76. Vol. 20/21. P. 74 – 78.
6. Jurgenson L. La dimension sociale de l'œuvre d'art chez Tolstoï // Pouvoir et société chez Tolstoï sous la direction de Michel Aucouturier. Cahiers Léon Tolstoï. 2013. № 23. P. 75 – 90.
7. Tolstoï L. Voïna i mir // Sobranie sochinenii en 12 volumes. Moscou: Gosoudarsvtennoe izdatel'stvo khoudojestvennoï literatoury. 1958. Vol. 4 – 7.

Информация об авторе:

Мэр Светлана – присяжный переводчик при Суде Первой Инстанции г. Нанси, Франция, svetlana.maire@gmail.com.

Svetlana Maire – Traductrice assermentée en langue russe auprès du TGI de Nancy.

Svetlana Maire – Translator at the Court of Appeal in Nancy (France).

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

УДК 81:004.738.5

МЕДИАСОБЫТИЕ В ИНТЕРНЕТ-ХРОНОТОПЕ: В. В. ПУТИН И «КОЛЬЦО РЫБАКА»

Н. В. Рабкина

MEDIA EVENT IN THE CHRONOTOPE OF THE INTERNET:

V. PUTIN AND THE FISHERMAN'S RING

N. V. Rabkina

Данная статья посвящена феномену временного сдвига в современных СМИ. Интернет-новости создают свой собственный хронотоп, в котором события, разделенные во времени, соединяются друг с другом по ассоциативному признаку. Автор демонстрирует, как несколько не связанных друг с другом новостных сообщений могут сливаться в одно на базе общего слова (в данном случае, это слово «кольцо») с целью очертить образ России, создав ассоциативную связь между понятиями «президент» и «преступление».

The paper features the phenomenon of time-shift in modern media. Internet-news make up their own chronotope, in which events separated in time are forced to come together on associative basis. The author shows how several different news stories can be mixed together on the basis of a common word (in this case, «the ring») with the purpose to bespatter the image of Russia by uniting the concept of the president with the concept of crime.

Ключевые слова: СМИ, медиасобытие, хронотоп, Интернет, политика.

Keywords: media, media event, the Internet, chronotope, politics.

Интернет-хронотоп характеризуется совершенно новой, динамической онтологией реальности, в которой пространство и время связываются воедино и структурируются посредством коммуникации. Цифровые технологии создания и трансляции контента многократно усиливают эффект этого хронотопа, «дробя» или «растягивая» время: актуализируемые события, далеко отстоящие друг от друга по времени, предстают в интернете в формате «здесь и сейчас» как равноправные бытующие в одной длительности [8, с. 118].

Виртуальное бытие перенасыщено медиасобытиями, которые являются отражением событий, происходящих в реальном, физическом мире. *Медиасобытие* в

интернет-пространстве – это интерпретация события из мира «Действительность» (пользуясь формулировкой Н. Д. Арутюновой), существующая в интернет-пространстве (мир «Виртуальность») в виде гипертекста и входящая в сложную систему ассоциативных взаимодействий с другими медиасобытиями. Впрочем, применительно к интернет-пространству сложно говорить о какой-либо системе – ассоциативные связи, которыми проникнуто гипертекстовое пространство, скорее хаотичны, чем системны.

Медиасобытие – событие, произошедшее в реальности и отраженное средствами массовой информации. Результат преломления информации сквозь призм

субъективного видения, личности журналиста, редакционной политики, специфики канала коммуникации. В. В. Хорольский выводит две аксиомы журналистики: «никакой медийный факт не равен факту жизненному» и «никакой медийный факт невозможно отделить от мнения о нем» [14, с. 78 – 89]. Создатель медиатекста наполняет медиасобытие своим ощущением времени и пространства, т. е. определяет его хронотоп [3]. Следовательно, медиатекст, повествующий о медиасобытии, нельзя воспринимать как документальное свидетельство о событии реальном: это модель действительности, полученная в процессе творческой деятельности журналиста, объект его текстовой деятельности [7].

Таким образом, медиасобытие живет в интернет-пространстве в виде медиатекста, который представляет из себя синтез фактологии, материалов творчества, личностных приоритетов журналиста и форматов издания или канала СМИ [2].

Медиатексты Интернета динамичны, нацелены на контакт с аудиторией, структурированы по принципу гипертекста, т. е. «вписаны» во всемирную паутину множеством связей одних медиасобытий с другими. Медиасобытие создает иную, медийную реальность, которая не представляет реальный мир, а замещает его. Процесс структурирования медиареальности заключается в принципе селективной фильтрации выборе форм презентации в процессе монтажа событийной сетки, когда актуализируются различные смысловые связи [5].

Примером может послужить статья под названием «*Pope shakes hands with ring-swiping Putin*» [17], опубликованная в интернет-версии газеты «NewYorkPost» 26 ноября 2013 г. и посвященная встрече Папы Римского Франциска с В. В. Путиным в Ватикане. На сопровождающей статью фотографии зафиксирован момент рукопожатия, а первое предложение статьи гласит: «Did he steal your ring, too, Your Holiness? (Он и ваше кольцо украл, ваше святейшество?)».

Название статьи может показаться абсурдным пользователю, мимо которого прошло другое медиасобытие, на связи с которым строится вся статья. Она содержит отсылку на давнее медиасобытие, освещавшееся в СМИ в 2005 г. – так называемое «нечаянное дарение»: тогда американский магнат Роберт Крафт подарил Путину уникальный перстень, символ победы в Супер Боул (финальной игре национальной лиги американского футбола) 2005 г., украшенный 124-мя бриллиантами. Однако восемь лет спустя, именно накануне встречи президентов РФ и США в июне 2013 г., Крафт объявил, что в 2005 г. Белый Дом из дипломатических соображений вынудил его объявить кольцо подарком, хотя на самом деле президент России положил украшение себе в карман по рассеянности и забыл вернуть, чем нанес Крафту серьезную моральную травму.

Каким же образом данный инцидент связан со встречей понтифика и Путина? Папа Иоанн-Павел II пробыл на престоле Ватикана довольно долгий срок, за это время общественность успела забыть, в чем заключается процедура выбора Папы, поэтому описание этой процедуры стало крупнейшим медиасобытием 2005 года: наряду с конклавом и дымовым сигналом, в прессе была представлена информация о «кольце рыбака», надеваемом новым понтификом после избрания.

Вторично процедура избрания Папы широко освещалась в СМИ в связи с отречением Бенедикта XVI, поэтому в 2013 году «кольцо рыбака» «плавало» на поверхности медиаинформации.

История с кольцом Крафта является скрепляющим материалом для новой информации о ходе визита Путина в Ватикан: «флешбеки», представляющие ретроспективу медиасобытия «нечаянного дарения», чередуются в статье с отчетом о встрече президента и понтифика. Имя Путина оказывается вплетенным в тематическую сеть «преступление» («*Notorious international jewelry swiper Vladimir Putin got a pickpocket eye's look at one of the world's most famous rings...*», «*Putin – who once walked off with a diamond-encrusted Super Bowl ring from the stunned owner...*», «*Putin pocketed the 4.94 carat, 124-diamond ring...*», «*Putin denied in July that he had stolen the ring...*»).

Забавным образом история с «нечаянным дарением» всплывает каждый раз, когда имя президента Путина оказывается в одном контексте со словом «кольцо». Примером может также послужить знаменитая фотография, сделанная во время встречи В. В. Путина и Б. Обамы в Ирландии. На ней президенты сидят в креслах в одинаковых позах – сцепив руки в замок, не глядя друг на друга, думая о чем-то своем, особенно сконцентрированным на своих мыслях кажется Б. Обама. Позы, одежда (неформальная – без галстуков, рубашки с расстегнутым воротом) и выражения лиц делают президентов зеркальными отражениями друг друга, даже учитывая явные различия в их внешности и физических параметрах. Позы и композиция кадра представляют собой визуальную параллель политическому поведению президентов США и России (и шире – политики двух государств в отношении друг друга): настороженность, скрытность, противостояние при сохранении внешней нейтральности, взаимная готовность отразить любые агрессивные действия («закон Миши Яковлева» как реакция на «закон Магнитского»). Основной смысл кадра – зеркальность, закрытость, разединенность, противопоставление, оппозиционность. Этот удачный кадр стал основой для интернет-творчества: лица президентов так задумчивы, что было бы странно, если бы интернет-сообщество не попыталось поспекулировать в отношении их мыслей в тот момент. И на одной из таких карикатур затронута история с кольцом. Реплика Путина на этой картинке – «*He's probably listening to MY phone calls, too*» (Он, наверное, и МОИ телефонные разговоры тоже прослушивает) является отсылкой к истории с предоставлением Сноудену политического убежища в России и открывшейся информации о том, что органы безопасности США прослушивают телефонные переговоры по всему миру. Реплика Обамы – «*If I keep my hands folded, he can't steal my ring*» (Если я буду сидеть, сцепив пальцы, он не сможет украсть у меня кольцо) [11].

Описанный эпизод является отражением глубинных процессов, происходящих в сознании современного человека, когда он попадает в интернет-пространство.

О. В. Романов в своей диссертации описывает метафору «человечество как супер-организм», в котором Интернет выступает в качестве супер-мозга, чья гипермедиа-архитектура позволяет Всемирной паутине

работать как некой общечеловеческой ассоциативной памяти. Он подчеркивает тот факт, что новая социальная реальность в значительной мере расположена в виртуальном пространстве – в противоположность укорененности «старого общества» в физической, материальной реальности. Причем упомянутое выше свойство ассоциативной памяти структурирует эту новую социальную реальность не в виде глобальной системы, а в виде глобальных сетей, что связано с особым свойством идеи в интернет-пространстве: она децентрализована и ориентирована на синтез и интеграцию с другими идеями [12].

Важная функция интернет-пространства – кодифицировать реальность и сохранять социальную память – осуществляется во многом за счет содержащихся в этом пространстве текстов медиакультуры [6]. Тексты медиакультуры в основном организованы в соответствии с все тем же принципом ассоциативной памяти, а именно в виде гиперновости, определяемой как открытый электронный новостной дискурс, в котором читателю предлагается ряд ссылок на дополнительные материалы к изложенным фактам, причем маршрут читатель выбирает в соответствии со своими собственными целями [4].

В принципе, как общая организация интернет-пространства, так и организация текстов медиакультуры в нем, отвечают общему свойству любого текста, субъективируемого человеческим сознанием – существовать внутри сознания индивида в виде гипертекста, включающего «мириады ассоциативных связей» [10: 20].

С одной стороны, гипертекстовая организация коммуникативно-информационного интернет-пространства отражает развитие средств массовой коммуникации в сторону, наиболее оптимально приспособленную к восприятию человеческим сознанием: гипертекстуальность интернет-пространства, в основе которой лежит ассоциативный характер человеческого мышления, представляется созданной «по образу и подобию» этого самого мышления, в противоположность линейности традиционного книжного текста. Структура организации гипертекстового пространства во многом тождественна «пространству мысли» и позволяет отразить «многогранность человеческой экзистенции», включив в информационное пространство изображение, видеоряд и аудиоряд, которые всегда было трудно вербализовать без потерь [13].

С другой стороны, гипертекстовая организация Интернета призвана объединить всю содержащуюся в нем информацию с помощью ссылок в некую глобальную ноосферу, где нет ментальных «тупиков» и «закрытых дверей». Однако О. В. Романов, перефразируя Салтыкова-Щедрина, говорит о «жидкомыслии» интернет-пространства, отдельные конкретные тексты которого характеризуются распыленностью, раздробленностью, разбросанностью [12]. Т. е. первоначальное предназначение Интернета – создавать общую, глобальную, цельную картину человеческого бытия – оказывается нереализованным. Возникает обратная связь: фрагментарность, раздробленность информации в интернет-пространстве усиливает ассоциативный характер сознания воспринимающего его субъекта, разрушая способность мыслить логически и линейно, концентрироваться на информации сколько-нибудь долгое время, достаточное для адекватной ее интерпретации,

выделять действительно главное и связывать его с другими значимыми фактами, а также сопротивляться соблазну уйти от этого главного, следуя более заманчивым «линкам» внутри собственной памяти. Стоит заметить, что гиперссылки, претендующие подчас на роль причинной связи, в основном лишь мимикрируют под причинную связь, реально же речь идет скорее об ассоциации или аналогии.

Таким образом, виртуальное пространство, построенное по законам человеческого сознания, в идеале представляет собой «внешний жесткий диск», призванный хранить информацию, превышающую объем человеческой памяти, но обладающий максимально «дружелюбным интерфейсом» для пользователя – т. е. для сознания индивида, так как виртуальное пространство является в определенной степени имитацией механизмов человеческого сознания. В этом виртуальном пространстве должно осуществляться информационное взаимодействие, процесс изменения знаний в результате взаимодействия объектов. Л. В. Эпштейн писал, что если одним из объектов взаимодействия выступает компьютер, а другим – человек (знания которого в результате этого взаимодействия изменяются), то такой вид информационного взаимодействия может быть назван антропоцентрическим [16].

Стоит, однако, заметить, что ставить компьютер и человека на один уровень в системе информационного взаимодействия в виртуальном пространстве не совсем корректно. В конечном счете, виртуальное пространство выступает в этом процессе лишь тем, что оно есть – виртуальным пространством, которое пользователи Интернета наполняют информацией и смыслами, организуя эту информацию и связывая эти смыслы по собственному усмотрению. Поэтому в конечном итоге информационное взаимодействие всегда происходит между людьми. Следовательно, в виртуальном пространстве сознание одного из коммуникантов интерпретирует информацию, переработанную и структурированную сознанием другого, снабженную гиперссылками в тех местах, которые этот другой коммуникант посчитал актуальными.

Итак, если описывать Интернет через метафору пространства, мы получаем пространство, изначально созданное для того, чтобы человек ориентировался в нем максимально комфортно, однако пространство это перенасыщено объектами, созданными другими людьми и для других целей, что отнюдь не способствует ориентированию. Виртуальность превращает процесс потребления информации в бесцельное путешествие по «саду расходящихся тропок» или «игру в бисер», допускающую самые фантастичные комбинации смыслов. У. Эко весьма привлекательно суммирует борхесовскую метафору сада применимо к художественной литературе: «Даже там, где лесная тропинка совсем не видна, каждый может проложить свою собственную, решая, справа или слева обойти то или иное дерево, и делая очередной выбор у каждого встречного ствола» [15]. Однако в случае медиадискурса Интернета, где речь идет об интерпретации реальных событий, блуждание по своим собственным тропинкам и любование встречными деревьями нередко уводят пользователя от первоначального события, значение которого полностью скрывается из виду. Интернет-пространство, задуманное как глобальное вместилище постоянно об-

новляющейся информации, вписывается в «лесную» метафору У. Эко именно в том смысле, что «из-за деревьев леса не видать».

Таким образом, вопреки первоначальному замыслу, обратное воздействие виртуального пространства на человеческое сознание приводит к возникновению того самого «мозаично-клипово-мифологического массово-коммуникационного сознания», которое, по словам Д. В. Ольшанского, довольствуется «исключительно осколочными сообщениями и фантастическими связями между ними», но при этом вполне успешно функционирует, «порождая и укрепляя иллюзии всеобъемлющего знания о мире и происходящих в нем событиях» [9, с. 20]. Традиционный метод гуманитарного познания, «где логическая дедукция и приемы формальных рассуждений структурировали и организовывали систему знаний и способ отражения действительности, пришел «случай» – способ внелогической, хаотической, «мозаичной»... актуализации бытия» [8, с. 117]. Свобода выбора пути следования мысли в гипертекстовом про-

странстве привела к тому, что «медийно существующий человек оказывается в ситуации факультативного следования правилам логики и принципу объективности в воспроизведении реальности» (Там же).

Таким образом, в гипертекстовом интернет-пространстве одно медиасобытие оказывается спаренным с другим медиасобытием с помощью ассоциативной связи, но никак не логической. Медиасобытие – жизнь, подвергшаяся текстуализации [1], перевод произошедшего реального события посредством речевых структур в вербальный факт / вербализованный акт, в текстовую категорию. На разных стадиях существования медиасобытия к нему присоединяются новые информационные фрагменты, в результате чего в интерпретацию медиасобытия попадает информация, лишь косвенно с ним связанная: «так множатся микрособытия, нелегитимно присваивающие себе информационную актуальность основного события и увеличивающие уровень псевдособытийности» [3].

Литература

1. Васина Е. В. Текстуализация жизни как средство репрезентации событий в масс-медийном тексте // Уральский филологический вестник. (Серия: Драфт: молодая наука). 2012. № 4. С. 23 – 33.
2. Велитченко С. Н. Медийный словарь: проблемы функционирования и развития // Медиаскоп: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. 26.09.2012. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1029> (дата обращения: 9.11.2014).
3. Витвинчук В. В. Конструирование медиасобытия: специфика социального хронотопа // Вестник Томского государственного университета. (Серия: Филология). 2013. № 2(22). С. 104 – 110.
4. Воротникова Ю. С. Реализация новостного дискурса в электронных англоязычных СМИ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005. 20 с.
5. Ермоленкина Л. И. Информационное событие как репрезентация картины мира радиодискурса // Вестник Томского государственного университета. (Серия: Филология). 2010. № 3.
6. Кириллова Н. А. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал. 2011. Вып. 4(6). Режим доступа: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8 (дата обращения: 09.11.2014).
7. Кожанова В. Ю. Рецептивный аспект создания медиатекста // Вестник Адыгейского государственного университета. (Серия 2: Филология и искусствоведение). 2011. № 2.
8. Мансурова В. Д. «Медийный» человек как проекция дигитальной онтологии // Филология и искусствоведение. 2010. № 3. С. 116 – 120.
9. Ольшанский Д. Психология масс. М.: Академический проект, 2003. 376 с.
10. Петренко В. Ф. Психосемантика ментальности: коммуникативный аспект // Проблемы медиапсихологии. М.: Изд-во МГУ, 2002. С. 19 – 30.
11. Рабкина Н. В. Война президентов: Сирийский конфликт в американской интернет-прессе // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сборник статей по материалам XXXVI Международной научно-практической конференции. № 5(36). Новосибирск, Изд-во СибАК, 2014. С. 167 – 174.
12. Романов О. В. Онтологические и гносеологические проблемы философии Интернета: генезис и синтез фундаментальных идей: дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2003. 153 с.
13. Соколов Б. Г. Генезис истории. СПб.: Алетейя, 2004. 372 с.
14. Хорольский В. В. Коммуникативистика и теория журналистики в контексте медийной глобализации: методологические загадки // Вестник Волгоградского государственного университета. (Серия 8: Литературоведение. Журналистика). 2009. Вып. 8. С. 78 – 89.
15. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. СПб, 2002. 326 с.
16. Эпштейн В. Л. Антропоцентрическое информационное взаимодействие (вопросы терминологии) // Проблемы управления. 2003. № 1. С. 28 – 32.
17. Pope shakes hands with ring-swiping Putin // NewYorkPost. URL: <http://nypost.com/2013/11/26/pope-shakes-hands-with-ring-swiping-putin/> (дата обращения: 09.11.2014).

Информация об авторе:

Рабкина Надежда Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики КемГУ, nrabkina@mail.ru.

Nadezda V. Rabkina – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpretation and Linguistics Kemerovo State University

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

СОБОЛЕЗНОВАНИЕ КАК ФОРМА ЭКСПРЕССИВНОГО РЕЧЕВОГО АКТА

А. А. Ресенчук, М. Ю. Рябова

CONDOLENCE AS A FORM OF EXPRESSIVE SPEECH ACT

A. A. Resenchuk, M. U. Riabova

В статье рассматривается соболезнование как одна из форм английского речевого этикета, анализируемая как экспрессивный речевой акт. Актуальность обучения речевому этикету в ситуации соболезнования заключается в том, что эффективность изучения английского языка повышается в условиях моделирования реальной коммуникативной ситуации. Рассматриваются лингвистические средства выражения речевого акта, такие как композиционная структура писем с выражениями соболезнования из англоязычных источников.

The paper deals with discourse of condolence as a form of English speech etiquette. It is analyzed as an “expressive” speech act. Relevance of training speech etiquette forms in the situation of condolence is increased in conditions of modeling real communicative situations. The authors consider the linguistic means of “expressives”, such as the composition structure of condolence letters, borrowed from English sources.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, соболезнование, речевой этикет, экспрессивный речевой акт, структура дискурса, письмо.

Keywords: cross-cultural communication, condolences, speech etiquette, expressive speech act, discourse structure, letter.

Современная межкультурная коммуникация предъявляет определенные требования к владению нормами речевого этикета на языке международного общения – английском. Владение речевым этикетом предполагает соблюдение ряда правил коммуникативного поведения. Язык неотделим от культуры, быта и этноса, в котором находится личность. Такое положение вещей накладывает определенные рамки не только на носителей языка, но, и в первую очередь, на людей другой культуры. Язык сохраняет и передает культурные ценности не только в различных формах письменной и устной речи, но и в видении мира, менталитете и традициях народа. Язык всегда существует внутри культуры, а не за ее пределами. Таким образом, проблемы межкультурной коммуникации выходят на передний план в современной науке.

Актуальность исследования данной темы заключается в повышении эффективности обучения английскому языку посредством моделирования реальной коммуникативной ситуации соболезнования.

В современных условиях трудно представить, что язык выполняет только одну задачу – передачи сообщения, т. е. свою информативную функцию. Новые коммуникативные условия накладывают свой отпечаток на участников разговора или письма. Сейчас язык необходимо познавать исходя из знаний о мире и культуре народов изучаемого языка и в неразрывном единстве с ними. Результативность и эффективность владения иностранным языком можно измерить не только отличным знанием грамматики и пониманием определенной информации из текста, но освоением и владением правилами этикета, а также условий и культуры общения.

Проблемам межкультурной коммуникации уделяется все большее место в научных исследованиях современных ученых (2).

С. Г. Тер-Минасова выделяет следующие компоненты культуры, которые несут национально-специфическую окраску:

1) традиции (устойчивые элементы культуры) и обычаи;

2) традиционно-бытовая культура;

3) повседневное поведение (нормы общения);

4) «национальные картины мира» (восприятие окружающего мира в зависимости от национальных особенностей мышления);

5) художественная культура (2).

Социокультурный фактор играет незаменимую роль в освоении иностранного языка. Любое важное социальное явление находит свое отражение на письме и в речи. Каждый язык обслуживает то общество, где он используется в качестве родного. Выше мы уже упоминали о том, что компоненты культуры общества состоят из многих слагаемых, таким образом, можно сделать вывод, что значение языка в любой культуре переоценить просто невозможно.

Основные правила речевого этикета в социуме всегда затрагивают нормы общения и поведения, принятые в данной культуре. Всегда существуют правила, которые регламентируют ту или иную ситуацию общения. В некоторых случаях они будут более жесткими, в некоторых менее.

В европейской культуре отношение к смерти всегда было однозначно отрицательным, и воспринималось очень скорбно. Полагается, что усопший уйдет со всеми почестями и соответствующие ритуалы будут проведены его близкими и родственниками, которые, в свою очередь, так же могут рассчитывать на помощь и поддержку близких людей. Таким образом, первое, что принято делать в этой ситуации – принести соболезнование.

Соболезнование можно рассматривать как определенный коммуникативный акт, который, как представляется, относится к категории экспрессивных.

К экспрессивным речевым актам относятся такие, в которых говорящий выражает свои чувства и отношение к происходящему (3). Иллокутивная цель экспрессива – выразить психологическое состояние, за-

данное условием относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания. Образцовыми предикатами, выражающими психологическое состояние, являются *thank, congratulate, condole* и другие (3). Дж. Серль называет такие речевые акты вежливыми, т. к. через них говорящий проявляет свое внимание к собеседнику, информируя о том, что его видят, уважают, любят, сочувствуют.

А. Вежбицкая относит глаголы, данного списка к классу *behabitive* (behabitive), или называет их глаголами этикетного поведения (1).

Впервые термин «behabitive» ввел Дж. Остин, который относил к этой группе глаголы, выражающие реакцию на поведение других людей. Согласно А. Вежбицкой, глагол, выражающий этикетное поведение соболезнования, интерпретируется следующим образом:

«Примите мои соболезнования = знал, что с тобой произошло нечто плохое (умер кто-то близкий тебе), предполагая, что ты несчастлив из-за этого, желая сделать так, чтобы ты знал, что я тоже несчастлив из-за этого, я говорю: «Я тоже несчастлив из-за этого» [1, с. 270].

Итак, класс экспрессивных глаголов, функционирующих в речевом акте соболезнования символически можно представить в виде: $E\emptyset(P)(S/H + \text{свойство})$, где *E*-иллокутивная цель выражения соболезнования, сочувствия, сопереживания; $\emptyset$ – символ искренности эмоции, *P* – различные психологические состояния, выражаемые в ходе осуществления иллокутивного акта, а пропозициональное приписываемое некоторое свойство (не обязательно действие, либо говорящему (*S*), либо слушающему (*H*)).

В речевых актах соболезнования употребляются следующие глаголы – *behabitive*:

- (1) «To offer sympathy»;
- (2) «To be sorry to hear»;
- (3) «To extend sympathy»;
- (4) «To be saddened»;
- (5) «To express sympathy»;
- (6) «To accept condolences \ sympathy» etc.;
- (7) «To feel grief»;
- (8) «To send my condolences»;
- (9) «To offer condolences»;
- (10) «To share grief»;
- (11) «To be shocked at death»;
- (12) «To relieve the pain»;
- (13) «To be with you in the loss» (4).

Иллокуция соболезнования коррелирует, таким образом, с выражениями следующих психологических состояний, эмоций и чувств говорящего (адресанта):

- (14) «Sympathy»;
- (15) «Sadden»;
- (16) «Grief»;
- (17) «Shock»;
- (18) «Pain»;
- (19) «Sorrow»;
- (20) «Being floored»;
- (21) «Missing him\ her» (4).

Адресат соболезнования, на которого направлена иллокуция данного речевого акта, предположительно, переживает следующий набор психологических со-

стояний, эмоций, чувств, представляющих собой так называемый перлокутивный эффект: утешение, утрата, прекрасные воспоминания, шок, боль, глубокое горе (прямо противоположные эмоциональные состояния, например, радости, исключаются):

(22) «I join with so many others who knew Jack in offering our deepest sympathy on his passing. It is little consolation at this sad time, it should be of some satisfaction to know that in his passing you can celebrate the end of a very long and productive life».

(23) «You find peace and comfort in knowing that his loss is felt by all who knew and loved him».

(24) «I know firsthand how profound a loss it is when you realize that he will no longer be there for all the events in your life. I can tell you though that the very best way to mark his passing is by filling your mind with all of the wonderful memories you have of happier times».

(25) «There are no words to describe the utter grief that I am feeling right now. I cannot possibly imagine the shock and sorrow that has been thrust on your family as well».

(26) «There is no good time or way for someone you care about to die. I am sorry to find out that your dad's brother is making this even more painful for you and for your brothers».

(27) «It's so sad when someone so young departs from us. I know how close you and your brother were and I can only imagine the depth of your sorrow».

(28) «His brief life blessed you in many ways, and his absence will leave a horrible void in your lives. How your hearts must ache for him!» (4).

Соболезнование является перформативным актом, т. к. иллокутивная сила высказывания выявляется в нем с помощью иллокутивного глагола в соответствующей форме (настоящего времени, первого лица, единственного числа, изъявительного наклонения, активного залога) – форме перформатива (2). Такими перформативными глаголами являются *to condole, to be sorry*. Также широко представлены конструкции «*V+N*»:

(29) «I'm very sorry to hear about the loss of your grandfather».

(30) «I just heard about your dad. I am so sorry and wanted to offer my condolences».

(31) «I am so sorry and I want you to know I am thinking of you and what you and your family must be going through right now».

(32) «I'm sorry I never had a chance to meet your mother, although we spoke on the phone several times»

(33) «There is no good time or way for someone you care about to die and I am sorry to find out that your dad's brother is making this even more painful for you and for your brothers»

(34) «I am truly sorry to hear of your recent loss of your dad»

(35) «I was so sorry to hear of George's death»

(36) «I don't know what to say Pete, except that I'm so, so sorry to hear about the death of your mom»

(37) «I am sorry to find out that your dad's brother is making this even more painful for you and for your brothers» (4).

Важной особенностью форм выражения соболезнования является то, что речевой акт и его реализация

в речи совпадают, отсюда использование форм настоящего времени:

(38) «I want you to know that my thoughts are with you during this difficult time»

(39) «Terry and I grieve with you in the loss of your son»

(40) «I know mere words may offer but little comfort at this tragic time, but know that my deepest feelings of sympathy lie with you and your family»

(41) «I am very sorry that he is no longer with you»

(42) «I don't know what to say Pete, except that I'm so, so sorry to hear about the death of your mom»

(43) «I know how close you and your brother were and I can only imagine the depth of your sorrow»

(44) «I want you to know that I'm here for you and your family»

(45) «I extend my sincere sympathy to all of you at what I know is a very sad and mournful time»

(46) «I pray that you will have the strength you need to get through this very difficult time. My thoughts and prayers are with you and your wonderful family» (4).

Таким образом, соболезнование представляет собой речевой акт или коммуникативный акт, воплощающий собой единство локуции, иллокуции и перлокуции (результатируемое состояние: переживание горя, утраты, несчастья и др.)

Таблица

Структура письма соболезнования

Элемент письма	Пример
Обращение	(47) «Dear Mr. and Mrs. Jones» (48) «Corbin» (49) «Dear Casey»
Мотив	(50) «I am truly saddened by Sandra's death» (51) «I join with so many others who knew Jack in offering our deepest sympathy on his passing» (52) «There are no words to describe the utter grief that I am feeling right now, and I cannot possibly imagine the shock and sorrow that has been thrust on your family as well»
Выражение соболезнования	(53) «I would like to send my condolences regarding the death of your grandpa» (54) «Please accept my deepest condolences your family's loss. May his memory be eternal» (55) «I extend my sincere sympathy to all of you at what I know is a very sad and mournful time» (56) «I am so sorry and wanted to offer my condolences»
Об усопшем	(57) «He will long be remembered as the hardworking, intelligent and loving man that he was» (58) «I know your father was a great dad and I could see how much he loved you all and especially the grandchildren» (59) «Your dad lived a long and rewarding life and accomplished so much in his lifetime. He will long be remembered as the hardworking, intelligent and loving man that he was» (60) «He was always full of energy and he would always be there for his friends and family» (61) «He loved all animals, but he always had an extra space in his heart for that cat»
О скорбящих	(62) «May God bless and comfort you and your family at this time» (63) «Your strength of character and sense of pride will help you through this sad time» (64) «Please be strong» (65) «Don't be nervous about standing up to share a memory»
Предложение помощи	(66) «I hear that you and your parents are already planning to start a new section in the library in her honor. If possible, I would like to participate in this project. So keep me posted» (67) «I would like to extend a helping hand if you will have it. I think of you two as a second family for me, so please don't hesitate to call me for any reason» (68) «It would be such a joy if you would call on me for any help you need. I will stop by this Saturday, and I'll bring something that you can heat and eat or freeze for later» (69) «I'm enclosing a check for \$200. Please accept it as my token of affection and use it for any expenses you may incur during this difficult time»
Подпись	(70) «Love, Alice» (71) «Yours in mutual grief, Rodney Patton» (72) «Love, Rob» (73) «With sympathy, Christine Archibald» (74) «Yours in mutual grief, Rodney Patton» (75) «Sincerely, Jacob Carville» (4)

Обратимся к структуре текста письма соболезнования, его целью всегда является выражение своего сострадания и утешение скорбящих. Выражение прямо противоположных эмоций и чувств не приемлемо

правилами этикета и нормами морали общества, никто не станет писать о радости и восторге. Важным аспектом любого письма является его информационное содержание и насыщение. Письмо соболезнова-

ния можно отнести к одноаспектным письмам, так как один аспект такого письма составляет все его содержание и не требует ответа адресата. Адресат может вступить в переписку с адресантом, но правила этикета и сложившаяся ситуация не требуют незамедлительной реакции. Такое письмо всегда не лишено эмоциональной окраски в сочетании с лаконичностью. О любых неприятных моментах в жизни человека не принято говорить слишком много.

С точки зрения композиционной структуры, дискурс, содержащий формулы выражения соболезнования, представляет собой письмо, в котором можно выделить следующие элементы (таблица).

Здесь можно видеть, что письмо имеет закрытую структуру, которая включает такие структурные компоненты как: обращение, мотив, собственно слова соболезнования, предложение помощи и подпись. Из содержания таблицы становится понятно, что часть письма, посвященная усопшему и его делам при жизни, является самой яркой и описательной. Упоминаний о самих скорбящих не так много, используются такие эпитеты как «strong», «nervous», словосочетания «strength of character», «sense of pride». Они указывают на их эмоциональное состояние и на то, какими им следует быть, для того, что бы справиться с горем. Предложение о помощи, как мы можем заметить, может быть разным, и включать как материальные и так и не материальные вещи и блага. Такое письмо часто носит личный характер, поэтому частей, на которые оно разделено, всегда меньше, чем если бы это было письмо делового плана. Дискурс соболезнования может содержать как имплицитные, так и эксплицитные формы выражения. К имплицитным можно отнести предложение помощи, т. к. по традиции «так приня-

то» нормами этикета, предлагать помощь, тем самым соболезнуя. К эксплицитным, непосредственно, само выражение соболезнования.

Таким образом, проведенный анализ показал, что речевой этикет является важной составляющей межличностного общения, соблюдение правил и норм которого является требованием современной межкультурной коммуникации, актуальность изучения которой, в свою очередь, приобретает небывалую важность в современном поликультурном обществе. Знания об этикете поведения всегда высоко ценились человеком, особенно, в таких не рутинных случаях, как смерть. Мыслей о кончине близкого родственника или друга всегда принято избегать, это естественно и часто заставит врасплох. От соболезнующего ожидается готовность разделить горе, поддержать скорбящего личным присутствием или памятью о покойном, подарить свое время. Приветствуется материальная, физическая или организационная помощь.

Во многих европейских странах на смерть человека принято письменно отзывать еще начиная с XVIII века. Приемлемым средством выражения соболезнования является письмо, так как не всегда можно передать свои слова устно. Повод для написания такого письма неприятен, поэтому его содержание передается по-существу, без пустословия и бестактности. Большое количество слов, описывающих добрые дела и поступки при жизни усопшего, присутствует в письме, написанном в его честь.

Соболезнование относится к экспрессивным речевым актам, т. к. говорящий выражает свои чувства и отношение к происходящему, выражая эмоциональное воздействие на адресата.

Литература

1. Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. С. 251 – 276.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
3. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов; общ. ред. Б. Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. С. 151 – 169.
4. Sayings for Sample Letters of Sympathy and Condolences. Режим доступа: http://obituarieshelp.org/sample_letter_sympathy_condolence_hub.html (дата обращения: 4.11.2014.)

Информация об авторах:

Ресенчук Анна Александровна – ассистент кафедры иностранных языков факультета романо-германской филологии КемГУ, reseanna@yandex.ru.

Anna A. Resenchuk – Assistant Lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Рябова Марина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор факультета романо-германской филологии КемГУ, mriabova@inbox.ru.

Marina Yu. Ryabova – Doctor of Philology, Professor, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЯДОВЫХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА О ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ

Л. Х. Сарамотина

REPRESENTATION OF PUBLIC RELATIONS IN THE ORDINARY CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN SPEAKERS

L. Ch. Saramotina

В статье рассматриваются обыденные представления о Паблик Рилейшнз. Представлен вариант дефинирования данного концепта рядовыми носителями русского языка в рамках антропоцентрической лексикографии. Выделенные существенные признаки Паблик Рилейшнз учитываются при анализе полученных результатов. На материале данных лингвистического эксперимента выделяются три группы интерпретирующих текстов, включающих авторские рефлексивы как пояснения к ним. В первой группе суждения отражают необходимость налаживания общения и сотрудничества через информирование. Для респондентов второй группы главными в этой сфере деятельности являются тактики достижения понимания. Суждения, отнесенные к третьей группе, состоящей из двух подгрупп, включают размышления о правде, честности и достоверности в Паблик Рилейшнз. В первой подгруппе интерпретирующие тексты включают размышления о том, что правда может включать и позитивные, и негативные стороны. Респонденты второй подгруппы считают, что правда имеет отношение только к положительным качествам и должна носить избирательный характер.

The paper deals with the ideas of Russian speakers about Public Relations in the context of ordinary consciousness. Three types of interpreting texts which reflect Public Relations in different aspects are pointed out on the basis of the linguistic experiment materials. The interpreting texts include authors' reflexives which present explanations of some ideas. The first group of the interpreting texts reflects the necessity of building communication and cooperation through informing. Respondents of the second group stress the tactics of achieving understanding. Respondents of the third group which is divided into two subgroups speak about truth and honesty in Public Relations. The texts of the first subgroup include ideas of the truth implying both positive and negative information. The second subgroup respondents believe the truth to be connected only with positive information.

Ключевые слова: обыденное сознание, антропоцентрическая лексикография, клоуз-тест, рефлексивы, интерпретируемый текст, интерпретирующие тексты.

Keywords: ordinary consciousness, anthropocentric lexicography, close-test, reflexives, interpreted text, interpreting texts.

В центре нашего исследования – обыденные представления о Паблик Рилейшнз (далее Public Relations / PR: в специальной литературе по данной теме на русском языке нередко употребляется английский термин Public Relations или его транслитерат, а не перевод «Связи с Общественностью, Пиар / ПР»). Представляемый материал можно рассматривать как вариант дефинирования в рамках антропоцентрической лексикографии, акцентирующей внимание на задачах «выявления национально-языкового своеобразия, особенностей восприятия языковой и неязыковой действительности представителями различных лингвокультурных сообществ» [4, с. 204].

Сфера деятельности Public Relations начала развиваться сравнительно недавно (начало XX века). Исследователи признают, что дать определение Public Relations сложно, так как нелегко отграничить эту сферу деятельности от рекламы, пропаганды, отношений с прессой и т. д. В результате анализа определений Public Relations нами выделены следующие существенные признаки концепта:

1) деятельность, осуществляемая планомерно и постоянно, по формированию имиджа компании или лица, положительного отношения к компании или лицу;

2) деятельность, нацеленная на налаживание общения, взаимопонимания и сотрудничества посредством развития обмена информацией;

3) управление, организация общественного мнения с целью повышения репутации организации.

Существуют различные подходы к Public Relations (PR). В контексте данной работы особый интерес представляют прагматический и альтруистический подходы, так как прагматизм (практичность) и альтруизм, предполагающий самоотверженность и бескорыстие, как составляющие эмоционального мира человека – свойства обыденного сознания, которое выходит за рамки любой узко специализированной профессиональной области и служит основой повседневной познавательной деятельности. Обыденное сознание – «это не сознание второго сорта, оно в определенном смысле само является практическим языком (в его ментальном бытии)» [3, с. 338]. Прагматизм проявляется в отношении к главному умению для специалиста в этой области, умению общаться с людьми как ценному товару, который можно купить (Дж. Рокфеллер). Альтруистический подход представлен, прежде всего, С. Блэком, который говорит о Public Relations как «искусстве и науке достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанно-го на правде и полной информированности» [1, с. 17].

Исследование проведено на материале данных лингвистического эксперимента, представлявшего собой заполнение пропуска в тестовой фразе (клоуз-тесте). В эксперименте принимали участие студенты 1 – 2 курсов двух факультетов: специальности «Связи с общественностью» социально-психологического факультета и факультета филологии и журналистики Кемеровского государственного университета (всего 27 человек). Им предлагалось завершить предложение в тексте и дать пояснение своему варианту. Материалом для эксперимента был избран следующий отрывок, который рассматривается как самостоятельный интерпретируемый текст [7, с. 179]: *Every profession has a moral purpose. Medicine has health. Law has justice. Public relations has ... / У каждой профессии есть моральная цель. У медицины – здоровье. У права – правосудие. У PR («у публик рилейнз») –...*

Завершить предложение и пояснить свой вариант можно было на английском или русском языках. Пояснения рассматривались как рефлексивы (в дальнейшем РФ) и также учитывались (орфография и пунктуация в суждениях респондентов оставлены без изменения). Рефлексив – «относительно законченное метаязыковое высказывание, содержащее комментарий к употребляемому слову или выражению» [2, с. 12].

В результате эксперимента нами выделены три типа интерпретирующих текстов, отражающих особенности понимания этой сферы современной жизни. Интерпретирующий текст создается на основе исходного интерпретируемого текста: «речевая порождающая деятельность испытуемых при заполнении тестовой фразы представляет собой способ интерпретации текста» [5, с. 122].

В первой группе респонденты завершают фразу и комментируют свой вариант, называя по сути один признак PR. Часто выделяется второй признак PR, отражающий необходимость налаживания общения, взаимопонимания и сотрудничества через информирование:

1. *Public relations has communication and understanding. Every person wants to live in a democratic society and to be understood by others. So public relations seek to it and help people in different cases. If they really need it. Public relations try to collect information about actual problems and spread it between different layers of society / ...общение и понимание. Каждый человек хочет жить в демократическом обществе и быть понятым другими. PR стремятся к этому и помогают людям в трудных случаях. Если им это действительно нужно. PR собирают информацию по актуальным вопросам и распространяют ее между всеми слоями общества.*

2. *Это сложная взаимосвязь таких дисциплин, как проблемы толерантности в общественных отношениях, менеджмент, социология, а также теория коммуникации и психология. Изучая данные дисциплины можно стать коммуникативным человеком и хорошо разбираться в современных тенденциях общества (РФ – Цель – понимать то, что сейчас необходимо обществу, что модно, что нет).*

3. *Можно сказать, что профессии бывают разные. Связи с общественностью имеют возможности способствовать пониманию. Люди по этой специальности связаны с рекламой, имеют возможность выступать на публике, разных организациях.*

4. *Public relations has общение. Общение между людьми и группами. Без этой сферы не было бы обеспечения информацией. Цель общения – обмен информацией, информирование. С помощью PR люди получают информацию...*

5. *Связь с общественностью поддерживает информационное обеспечение в обществе – между всеми сферами жизни общества – политика, коммерция, развлекательная, деловая. Public Relations – это связующее звено общества, и его главный связующий компонент – информация.*

6. *...communication, social character (РФ – носит социальный характер, потому что это общение с людьми.*

7. *...цель информирование граждан, людей во всем мире в принципе, развлекать в свободное время и т.д. Возможности безграничны, как и средства для их осуществления.*

Некоторые суждения отражают первый признак PR: *Public relations has пиар... Актуален пиар среди звезд шоу-бизнеса. Они стараются и стремятся стать знаменитыми среди всех людей. Они используют любые способы такие, как громкие заявления, истории личной жизни, которые могут быть выдуманными и наигранными.* Завершенное предложение интересно тем, что Public Relations и пиар употребляются как два разных термина: сфера деятельности и усилия, действия, предпринимаемые для того, чтобы стать знаменитыми. Аббревиатура и ее «мотиватор» (словосочетание) – «самостоятельные, не совпадающие единицы языка» [8, с. 164].

В интерпретирующих текстах и рефлексивах нередко смешиваются и подменяют друг друга пиар, реклама, пропаганда, средства массовой информации: *распространяется с целью информирования или пропагандирования определенной темы для людей; хитрость должна быть у пиарщика, чтобы можно было продать товары, разрекламировать; пиар предоставляет людям информацию о той ли иной вещи, помимо этого и люди «рекламируют» себя подобным способом, пиар создан для выгоды определенных лиц (производителей) и для удовольствия потребителей; умение или искусство внедрять объект (товар, услугу) в общество с целью закрепления в сознании людей как идеала или необходимого. При этом всем учитывая обстановку в обществе, политическую, экономическую и социальную, и учитывая конкуренцию. В общем, пиар как технология внедрения объекта в общество через связь с обществом. В широком смысле – управление общественным мнением; Public Relations has досуг, информирование, образование, воспитание, направление, духовно-нравственное развитие; имеет цель донести информацию до общества, прорекламировать продукт, сделать его более популярным.*

Респонденты, представляющие вторую группу, делают акцент на тактиках достижения понимания:

8. *Public relations has professionals who promote mutual understanding among individuals and institutions / ...профессионалы, которые налаживают взаимопонимание среди лиц и организаций (РФ – каждому надо иметь подход к целевой аудитории. Если имеешь подход, многого можешь добиться).*

9. *Хитрость. Хитрость должна быть у пиарщика, чтобы можно было продать товары, разрекламировать (РФ – реклама – это почти всегда – в основном – обман, и уметь хитро обставить – вроде и не обманули – умение представить свой проект, пропиарить).*

10. *Public relations has information, communication (РФ – Целью PR является информирование, формирование какого-либо мнения или мотивации, то есть обеспечение положительного для личности отношения со стороны окружающих. Это достигается средствами убеждения, основывающимися на знании человеческого восприятия).*

Если в первом случае предлагается найти свой подход, во втором суждении тактика налаживания понимания приравнивается к «профессиональному» качеству – хитрости, профессиональному с точки зрения автора суждения. Оба варианта носят прагматический характер и лежат в поле обыденного сознания. Последний интерпретирующий текст выделяет тактику убеждения, основанную на знании человеческого восприятия. *Найти подход, пропиарить, убедить* невозможно без особой работы со словом. ИмPLICITно признается важная роль языка в PR.

Третья группа респондентов размышляет о честности, правде, достоверности в Public Relations. Мнения разделились. В первой подгруппе интерпретирующие тексты включают размышления о том, что правда может включать и позитивные, и негативные стороны:

11. *Public relations has донесение правды до общества. Врачи дающие клятву перед вступлением в профессиональную сферу не должны иметь какие-то принципы или предубеждения. Они должны лечить всех будь то афроамериканец или европеец, бедный или богатый, так и люди работающие в сфере связей с общественностью должны говорить только правду и не скрывать какие-то реальные события. Они не должны зависеть от внешних факторов и давления и не должны ставить свои принципы превыше всего.*

12. *Public relations has honour / честь (РФ – Потому что специалисты в области PR охватывают множество сфер жизни и могут с помощью этого влиять на людей. Именно за этим к ним обращаются клиенты, чтобы они помогли создать в глазах других благоприятный образ компании (человека и т. д.). Мы должны говорить людям правду, чтобы завоевать их доверие, на нас полагаются многие и надо оправдывать это. Мы должны быть честны, это залог успеха).*

13. *Public relations has достоверность информации. Аудиторию, к которой мы обращаемся, не надо обманывать. Люди должны быть уверены в надежности и достоверности предоставляемой информации. Управление массами с помощью лжи аморально. Создание фальшивых образов звезд, политиков и на-*

вязывание этих образов аудитории превращает людей в безликую массу, грубо говоря, в стадо, люди перестают думать своей головой. Поэтому очень важно, чтобы люди знали правдивую информацию, которая может привлечь их, чтобы видели истинные положительные качества человека, а не лживый имидж. Часто в современных PR не придают большого значения достоверности, даже наоборот, намеренно создают фальшивые образы с целью управления людьми.

14. Для связей с общественностью основным является предоставление честной информации общественности. В наше время мало просто создать положительный образ, иногда случаются и кризисные ситуации, где сложно найти положительные моменты (например, забастовки). Но кто-то ведь должен корректно объяснить ситуацию общественности, не прибегая ко лжи. Этим и занимаются специалисты по связям с общественностью. В основе управления массами с помощью лжи лежит манипулирование фактами. В последнем тексте неопределенность, заложенная в слове *кто-то* и поддерживаемая наречием *корректно* (вежливо или правильно?), имеет альтруистический подтекст.

Часть респондентов считает, что правда имеет отношение только к положительным качествам и должна носить избирательный характер:

15. *Public relations has honesty. In my opinion the main purpose of PR is creation favorable image of person or organization. For this purpose PR managers should honestly show positive features of human or organization and hide their negative characteristics. But all presentations of positive sides must be honest and contain only true information /...Честность. По моему мнению, главная цель PR – создание благоприятного имиджа человека или организации. Для достижения этой цели работающие в этой сфере должны честно показывать положительные стороны человека или организации и скрывать отрицательные характеристики. Но все подтверждения положительных качеств должны быть честными и содержать только правдивую информацию.*

16. *Public relations has the most successful information / перевод автора суждения: пиар имеет наиболее удачную информацию (РФ – пиар это продвижение кого-либо или чего-либо. Если Вы хотите, что Вас продвинули, я буду рассказывать о Вас только сильные стороны, о другом умалчивать. Пиар – это правда. Нас так учат).*

17. *Public relations has свои моральные цели. Специалист в этой сфере должен доносить до общественности максимально правдивую информацию. И доносить ее должен не задевая ничьих чувств (людей разных национальностей и т. п.). Информация, предоставленная общественности, должна быть логичной, актуальной, грамотной. Люди, работающие в сфере публичных отношений должны заботиться о чувствах людей и их правильной осведомленности. В последнем суждении контекст проясняет смысл фразы *правильная осведомленность*: предоставление общественности максимально правдивой информации. Но сама фраза максимально правдивая информация*

вызывает сомнение: насколько максимально правдивой может быть информация, которая «не должна задевать ничьих чувств».

Предыдущий интерпретирующий текст примечателен переводом слова *successful*. В отличие от словаря, который указывает два значения этого слова, определяя их как синонимичные (успешный, удачный), автор текста разграничивает русские слова и объясняет это следующим образом: *удача случайна и не зависит от человека, успех – результат действий самого человека*. Возможно, выбор слова *удачный* для характеристики информации в PR не был случайным. «Знания о языке составляют часть живого знания, включенного в контекст человеческого существования» [6, с. 184].

Интерпретируемый текст содержит фразу *моральная цель*. В интерпретирующих текстах слово *моральный* употребляется в двух случаях: *у Пиара свои моральные цели; Пиар так же нужен, но, на мой взгляд, конечно, не так важен. Он существует в большей степени для удовольствия и удобства чело-*

века. Говорить о высокой моральной цели, наверно, не совсем уместно, ведь пиар создан для выгоды определенных лиц, в то время как медицина, закон, образование формируют человека и оберегают его.

В целом, суждениям рядовых носителей русского языка о PR свойственна модальность: *мы должны быть честны; должен доносить до общественности, ... должен не задевая ничьих чувств; должны говорить только правду, хитрость должна быть у пиарщика.*

Обыденные представления о PR противоречивы и идеалистичны. Они скорее отражают, по выражению одного из респондентов, «идеальный мир». Из двадцати научных определений PR только одно содержит упоминание о правде. В размышлениях рядовых носителей языка это слово или его синонимы (достоверность, честность) встречаются чаще. Результаты исследования не только подтверждают данные «народного» словаря Википедии, но и свидетельствуют о том, что вопрос об «отмеряемой» в этой сфере современной жизни правде остается открытым.

Литература

1. Блэк С. Паблик рилейшнз. Что это такое? М.: Новости, 1990. 340 с.
2. Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 377 с.
3. Голев Н. Д. Опыт лексикографического описания «обидных» слов русского языка в прагматингвистическом аспекте // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 3: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев; Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2010. С. 331 – 339.
4. Жакупова А. Д. Многоязычный мотивационно-сопоставительный словарь: опыт составления (на материале славянских и тюркских наименований растений и птиц // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. IV: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев; Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2012. С. 204 – 225.
5. Ким Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: монография. Томск: Изд-во ТГУ, 2009. 312 с.
6. Ростова А. Н. Обыденная семантизация слов // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 1: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2009. С. 182 – 202.
7. Салье Т. Е., Валиева Ю. М., Воскресенская И. Н. Английский язык для направления «Реклама и связи с общественностью» = English for students of communications. М.: Академия, 2011. 512 с.
8. Шумарин С. И., Шумарина М. Р. Аббревиатуры в обыденном сознании (опыт реконструкции «наивных» метаязыковых представлений) // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. IV: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев; Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2012. С. 151 – 165.

Информация об авторе:

Сарамотина Людмила Христофоровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета романо-германской филологии КемГУ, l.saramotina@yandex.ru.

Liudmila Ch. Saramotina – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ОБЪЯВЛЕНИЙ О ТРУДОУСТРОЙСТВЕ

Р. М. Скорнякова

GENDER ASPECTS OF JOB ADVERTISEMENTS

R. M. Skornyakova

Газетные объявления о трудоустройстве рассматриваются как коммуникативное взаимодействие работодателя и потенциального наемного работника, позволяющее выявить, каким образом работодатель эксплицирует в тексте объявления желаемый пол кандидата на предлагаемую вакансию. Гендерный аспект газетных объявлений о трудоустройстве выражается с помощью лексических, морфологических и словообразовательных средств. Каждое языковое средство представлено несколькими способами, выражающими гендерные характеристики объявлений о найме на работу.

Newspaper job advertisements are regarded as a communicative interaction between the employer and the potential employee, which help to identify the means the employer uses in the advertisement to express their preferences of the gender of the candidates applying for the position. Gender aspects of job advertisements are expressed by lexical, morphological and word formation means. Every linguistic means is represented in several ways expressing gender characteristics of job advertisements.

Ключевые слова: гендерная лингвистика, гендер, гендерные стереотипы, лексические, морфологические, словообразовательные средства.

Keywords: gender linguistics, gender, gender stereotypes, lexical, morphological, word formation means.

В середине XX столетия повышается внимание науки к субъективному, к частной жизни человека в рамках формирующейся антропоцентрической парадигмы. В связи с этим возрастает значение индивидуальных параметров личности, в том числе принадлежность человека к мужскому или женскому полу. Это в свою очередь способствует развитию гендерных исследований в гуманитарных науках, в том числе и в лингвистике.

Одно из основных понятий гендерной лингвистики – гендер – остается неоднозначным с точки зрения подходов к своему определению. В рамках теории социального конструирования гендер понимается как «социокультурный конструкт, связанный с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола» [2, с. 27]. Следовательно, социоконструктивизм рассматривается как методология гендерных исследований. Гендер с точки зрения социального конструирования связан с такими социальными характеристиками, как возраст, профессия, социальный статус.

В рамках указанного подхода гендерные стереотипы рассматриваются как «один из видов социальных стереотипов, основанный на принятых в обществе представлениях о маскулинном и фемининном и их иерархии» [1, с. 78].

Настоящее исследование посвящено изучению роли объявлений о трудоустройстве в актуализации гендерных стереотипов. Они получили различные терминологические обозначения – объявление о найме на работу, объявление о приеме на работу, объявление о поиске работы. Данный вид объявлений является основным или дополнительным источником найма персонала.

В настоящем исследовании изучаются 500 объявлений о трудоустройстве, размещенные в немецкой газете Die Zeit, которые составляют самостоятельную тематическую рубрику в разделе «Рынок вакансий» (Stellenmarkt). Следует отметить, что указание на пол

вообще встречается в 97 % проанализированных объявлений. В остальных случаях пол претендента на должность остается неясным, так как употребляется нейтральная форма. Таким образом, при обозначении профессии, вакантной должности в объявлениях о приеме на работу реализуются две стратегии – спецификация или нейтрализация признака пола.

Нейтрализация признака пола в объявлениях о найме на работу чаще всего происходит на лексическом уровне за счёт использования наименований профессии или вакантной должности в форме обобщенной номинации [7, с. 353]. *Гендерно-нейтральная форма* представлена целым рядом лексических единиц, например, лексемой *das Personal*, которая имеет собирательное значение рабочего коллектива, ср.: *Gesamtheit von Personen, die bei einem Arbeitgeber bzw. Dienstherrn in einem Dienstverhältnis stehen und besonders auf dem Gebiet der Dienstleistungen tätig sind* [5, с. 1137] – совокупность лиц, которые работают у одного работодателя или находятся на службе у одного хозяина, особенно в сфере услуг. Поэтому эту лексему можно рассматривать как гендерно-нейтральное обозначение в объявлениях о трудоустройстве, ср.: *Für die Saarland-Klinik suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt ein medizinisches Personal* (Zeit, 2011) – Для клиники в Сааре срочно требуется медицинский персонал.

Лишь в 1 % объявлений о найме на работу в наименовании должности или профессии заявлен либо только мужской, либо только женский пол кандидата. Так, указание на **мужской пол** кандидата содержится в следующем объявлении, ср.: *Zum 01. Juli 2013 suchen wir zur Mitarbeit in unserer Abteilung für Abhängigkeitserkrankungen einen teamfähigen psychologischen Psychotherapeuten* (Zeit, 2013) – До 1 июля 2013 г. для работы в нашем отделении для наркозависимых больных мы ищем психотерапевта, умеющего работать в команде. В этом объявлении указан только мужской пол претендента на должность, что обуслов-

лено, вероятно, спецификой психотерапевтической работы с наркозависимыми больными, требующей выдержки и сил.

Только **женский пол** кандидата указывается в следующем объявлении, ср.: *Der Zweckverband Diakonisches Werk Oberhessen sucht für seine Schwangerberatungsstelle in der Universitätsstadt Marburg zum 1. November 2011 eine Diplompsychologin* (Zeit 2011) – Благотворительная организация Обергессена ищет для своей женской консультации в университетском городе Марбург до 1 ноября 2011 г. дипломированную женщину-психолога. Как видно из этого объявления, женский род в наименовании профессии выражается суффиксом –in. В объявлении предпочтение отдается женщине-психологу, что можно объяснить тем, что речь идет о работе в женской консультации. Следовательно, указание только на женский пол претендента на вакантную должность может быть обусловлено спецификой места работы и будущей профессиональной деятельности, а также функциональными обязанностями.

Столь незначительный процент объявлений о трудоустройстве с указанием только на мужской/женский пол объясняется тем, что с 1980 г. в Германии действует Закон о равноправии мужчин и женщин в сфере профессиональной деятельности, согласно которому работодатель не имеет права обосновывать свой выбор при приеме на работу полом кандидата [8, с. 426].

Наиболее интересными для выявления гендерных особенностей представляются именно объявления о трудоустройстве, в которых содержатся указания на оба пола будущего сотрудника. Для выражения гендерных характеристик в текстах объявлений служат лексические, грамматические и словообразовательные средства, которые в дальнейшем рассматриваются по степени их частотности.

При помощи лексических средств гендерный аспект выражается лексемами, маркирующими пол кандидата на предлагаемую должность. При наличии в объявлении о найме на работу наименований профессии или упоминания самого кандидата на должность, т. е. тех слов, в которых по их грамматической форме можно однозначно определить пол претендента на должность, речь идет об **эксплицитных лексических средствах** выражения гендерных характеристик.

Самым частотным средством (212 объявлений о трудоустройстве или 42 % от их общего количества) для эксплицитного выражения гендерных характеристик на лексическом уровне служит указание на пол специалиста, получившего соответствующее образование, с помощью **одной лексемы с соответствующими суффиксами**, ср.: *Wir suchen eine/n Web-Designer/in. Sie verfügen über eine einschlägige Fach/Hochschulausbildung als Mediengestalter. Sie haben bereits praktische Erfahrungen als Grafik-Designer* (Zeit 2009) – Мы ищем веб-дизайнера. Вы имеете соответствующее среднее специальное/высшее образование веб-дизайнера. Вы уже имеете практический опыт работы в качестве дизайнера-оформителя. В этом объявлении в самом наименовании должности указываются оба пола. Об этом свидетельствуют суффиксы мужского/женского рода –er/in (Web-Designer/in). Далее в тексте объявления о трудоу-

стройстве в наименовании профессии встречается только форма мужского рода: *der Mediengestalter, der Grafik-Designer*. Таким образом, мужской род упоминается три раза, женский род – один раз, что является нарушением гендерного равенства.

Таким образом, в анализируемых объявлениях о приеме на работу особой продуктивностью отличается стратегия двойного наименования лиц, получившая название «метод сплиттинга» (Splitting) [7; 3]. В немецкоязычных текстах объявлений широко используются четыре формы сплиттинга: две полные формы (Mitarbeiter/ Mitarbeiterinnen), сокращенная форма двойного наименования (Kellner/innen), номинации с заглавной буквой I (FilialeleiterIn, BeraterInnen) и с сокращенными уточнителями: m/w Projektmanager (m/w); m/f Verkaufsprofis (m/f).

Наряду с эксплицитными, существуют **имплицитные лексические средства** выражения гендерного аспекта. К ним относятся в частности график работы, предусматривающий полный или неполный рабочий день, необходимость ездить в командировки, условия труда, включающие характеристику рабочего коллектива, места работы и предоставление социальных гарантий.

К личным качествам, актуализируемым в объявлениях о найме на работу, может относиться и внешний вид кандидата на должность, имплицитно сигнализирующий о его половой принадлежности, ср.: *Wir suchen eine attraktive flexible Teilzeitsekretärin für Büroarbeiten sowie für Repräsentationsaufgaben* (Zeit, 2013) – Мы ищем привлекательную гибкую секретаршу на неполный рабочий день для работы в офисе, а также для репрезентативных задач. Объявление содержит указание на внешний вид секретаря офиса *attraktive Teilzeitsekretärin*.

Вторым по частотности языковым средством, выражающим гендерные особенности объявлений о найме на работу, являются **морфологические средства**, так как ни одно наименование профессии или вакантной должности не обходится без артикля или другой морфологической характеристики.

Морфологический уровень в разных языках непосредственно связан с гендерными характеристиками, так как именно на этом уровне в большинстве языков, включая немецкий язык, выражается грамматическая категория рода. Гендерные особенности находят отражение, прежде всего, в таком морфологическом средстве немецкого языка, как **артиклъ**. В немецких объявлениях о найме на работу может фигурировать **неопределенный артиклъ**, выполняющий функцию гендерной категоризации: *ein* – для мужского рода и *eine* – для женского рода. Доля объявлений о трудоустройстве, в которых наименование профессии или вакантной должности употребляется с неопределенным артиклем, составляет 78 % от общего числа проанализированных объявлений, ср.: *Als eine der führenden Kommunikationsagenturen mit dem Schwerpunkt Erneuerbare Energien suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt einen/eine PR-Berater/in* (Zeit, 2012) – Мы являемся одним из ведущих коммуникационных агентств по направлению возобновляемой энергии. Нам срочно требуется консультант в сфере связей с общественностью. В данном объявлении для выражения гендерных характеристик служат неопре-

деленные артикли: *einen* – мужской род, винительный падеж и *eine* – женский род, винительный падеж, занимающие позицию перед наименованием вакантной должности.

Проведенное исследование показало, что родовая категоризация осуществляется также с помощью определенного артикля, окончаний прилагательных, которые они получают при склонении и которые зависят от родовой категоризации существительного, субстантивированных прилагательных и причастий, которые склоняются как прилагательные, поэтому их форма при склонении также может рассматриваться как морфологическое средство, эксплицирующее гендерные характеристики, согласно «правилу биологического согласования» (Regel der biologischen Kongruenz) [6, с. 4].

Словообразовательные средства выражают гендерные характеристики при помощи словообразовательных суффиксов и полусуффиксов. Так, производные слова могут содержать полусуффиксы *-mann* и *-frau*. Полусуффикс *-mann* является продуктивным частотным полусуффиксом существительных мужского рода, который служит для обозначения лиц по профессии, роду занятий, деятельности [4, с. 300]. Продуктивный частотный полусуффикс *-frau*, характерный для существительных женского рода, служит для обозначения лиц женского пола по роду занятий [4, с. 164]. Ср.: *Wir suchen für den Standort Marburg für einen Einsatz als Entwicklungshelfer/in eine/n Fachmann/frau im Bereich Wasser und Energieeffizienz für die öffentliche Anstalt für Berufsbildung* (Zeit, 2013) – Мы ищем для города Марбург на должность помощника по развитию специалиста в области водоснабжения и энергоэффективности для государственного профессионального образовательного учреждения. В данном объявлении фигурируют производные слова *der Fachmann* и *die Fachfrau*, полусуффикс которых однозначно указывает на половую принадлежность претендента на должность, так как первая лексема обозначает специалиста мужского пола, а вторая – специалиста женского пола.

В объявлениях о трудоустройстве производные слова с данными полусуффиксами могут служить на-

именованием конкретной профессии, ср.: *Wir suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/n Bankkauffrau/-mann im Service Kassenführung* (Zeit, 2010) – Срочно требуется кассир для работы в банке женщина/мужчина. Объявление о найме на работу содержит наименование вакантной должности – производные по структуре слова, состоящие из двух компонентов, последним из которых являются лексемы с полусуффиксами *-frau* и *-mann*, свидетельствующие о том, что на это место приглашаются как мужчины, так и женщины. Производные слова с полусуффиксами *-mann/-frau* встречаются в 12 % проанализированных текстов объявлений.

Таким образом, в подавляющем большинстве объявлений о найме на работу в рамках одного текста содержатся указания как на мужской, так и на женский пол потенциального сотрудника, что свидетельствует о стремлении работодателей соблюсти гендерное равенство и предусмотреть равные возможности для мужчин и женщин при приеме на работу.

Указание только на мужской или только на женский пол кандидата на должность, как правило, обусловлено спецификой профессиональной деятельности, места работы, условиями труда.

Гендерный аспект газетных объявлений о трудоустройстве выражается с помощью лексических, морфологических и словообразовательных языковых средств. Каждое языковое средство представлено несколькими способами, выражающими гендерные характеристики. Исходя из частотности употребления в текстах газетных объявлений о найме на работу, самыми распространенными являются лексические средства, представленные наибольшим количеством способов представления.

Стремление женщин активно участвовать в трудовой деятельности немецкого общества, опыт борьбы за равные с мужчинами права во всех сферах общественной жизни находят отражение в объявлениях о трудоустройстве, в которых с помощью различных языковых средств реализуется стремление к соблюдению гендерного равенства.

Литература

1. Воронина О. А. Теория и методология гендерных исследований. М.: МВШСЭН, 2001. 416 с.
2. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999. 189 с.
3. Неупокоева А. В. Наименования лиц в типе текста «объявление о приеме на работу» в гендерном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: 2009. 18 с.
4. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А. Н. Зуев, И. Д. Молчанова, Р. З. Мурясов [и др.]; под рук. М. Д. Степановой. М.: Русский язык, 1979. 536 с.
5. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim; Leipzig; Zürich; Wien: Dudenverlag, 1996. 1816 s.
6. Oelkers S. „Der Sprintstar und ihre Freundinnen“. Ein empirischer Beitrag zur Diskussion um das generische Maskulinum // Muttersprache. № 106. Wiesbaden, 1996. S. 3 – 12.
7. Ortner L. Stellenanzeigen und Geschlecht: Sprachwandel in österreichischen Zeitungen des 20. Jahrhunderts // Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Innsbruck, 1999. S. 351 – 364.
8. Tatsachen über Deutschland. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, 2009. 568 s.

Информация об авторе:

Скорнякова Раиса Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ, skorniakova@mail.ru.

Raisa M. Skornyakova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of German Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

УДК 82-2.09

ДИАЛОГ МЕЖДУ АНТИЧНОСТЬЮ И СОВРЕМЕННОСТЬЮ: «АЛЬЦЕСТ» ДЖОВАННИ РАБОНИ
В. Чиммери

TO MAKE SPEAKING THE ANTIQUITY AND THE MODERNITY: L'ALCESTI BY GIOVANNI RABONI
V. Cimmieri

FAR DIALOGARE L'ANTICO E IL MODERNO: L'ALCESTI DI GIOVANNI RABONI
V. Cimmieri

В настоящей статье проводится анализ театральной пьесы Джованни Рабони «Альцест». Автор статьи делает попытку определить различия в выборе персонажей и сюжетной линии в текстах Рабони и Эврипида и приходит к заключению о том, что трагедия Рабони строится на античном материале, но адаптирована к современности, позволяет увидеть внутренний, порой противоречивый мир героев, способных совершать героические поступки.

«Альцест или инсценировка изгнания» представляет собой переработанную трагедию Эврипида. Пьеса иллюстрирует миф о «лучшей из жен», которая убивает себя, чтобы продлить жизнь своему мужу. Джованни Рабони пересмотрел этот миф и адаптировал его к современности. Действие происходит в заброшенном театре, в период диктатуры в стране, о которой автор намеренно умалчивает. В трагедии Рабони три главных героя: супружеская пара Сара и Стефано и отец Стефано. Таинственный сопровождающий, прототип Харона Данте, готов оказать помощь персонажам в их бегстве от опасности и увезти в мирные и спокойные земли. Однако они сталкиваются с препятствием: из трех мест в транспорте оказываются свободными только два.

С этого момента лексика, описывающая побег, меняется. Одному из героев приходится остаться ради спасения остальных. Тема самопожертвования и ответственности, которую оно за собой влечет, делает повествование трагичным. Оставляет ли структура пьесы Рабони и рекурсия в греческую трагедию место Эврипиду среди современников? Возможно, что кажущийся молчаливым и незаметным в переработанной пьесе, древний греческий трагик останется, как Сара, безбилетным пассажиром в современном итальянском театре.

Alceste o la recita dell'esilio is a rewriting of Euripides's tragedy. It illustrates the myth of the "best of wives" who killed herself to prolong her husband's life. Giovanni Raboni revisited this myth and set up contemporary scenery. The drama takes place during a dictatorship in a country that he voluntarily hasn't defined. The characters of the original tragedy are reduced to three protagonists: the couple made by Sara and Stefano, and Stefano's father. A mysterious watchman drives them, through a thick fog until a theatre awaiting the boat that will bring them until freedom. Yet, the terms of the escape change: the three seats that were initially foretold are only two from now on. One of the characters has to stay in order to save the others. The theme of sacrifice and the responsibility it entails makes the text tragic. Do the structure of Raboni's play and the mise en abyme of the Athenian tragedy offer a seat to Euripides among the survivors? Seemingly speechless and decorously veiled by the rewriting, the old Greek tragedian might stand with Sara, stowaway of the contemporary Italian theatre.

Ключевые слова: литературный анализ, драматургия.

Keywords: literary analysis, dramaturgy.

Alceste o la recita dell'esilio (2004) è una tragedia di Giovanni Raboni (1932 – 2004), fra i più illustri e conosciuti poeti italiani del secondo dopoguerra. Riscrittura del mito greco di Alceste e Admeto, tale testo teatrale si presenta, attraverso un abile dialogo fra antico e moderno, come con un'acuta analisi dell'intimo umano, dei grandi atti di amore e di egoismo di cui esso è capace.

Il mito di Alceste non è, forse, fra le storie più note che l'Antichità ci ha trasmesso. Esso appartiene, come quello di Orfeo, a un sostrato folklorico molto antico di cui si trovano tracce, con diverse varianti, nel repertorio favolistico germanico, baltico, slavo, turco e greco: la trama di base, su cui si sviluppa la vicenda, narra del sacrificio d'amore imposto a una coppia di innamorati. In seguito a una colpa commessa in modo più o meno volontario, uno dei due protagonisti muore per salvare l'altro, il che spinge il personaggio superstite ad affrontare tutta una serie di peripezie – fino alla discesa negli Inferi – per riportare in vita l'essere amato.

È dunque questo il nucleo di base del mito greco la cui prima attestazione letteraria rimonta all'anno 438 a. c.: si tratta della tragedia *Alceste* di Euripide. Il prologo recitato dal dio Apollo ci informa dell'antefatto: Admeto, re della

Tessaglia, ottiene dalle Moire la possibilità di non morire, a condizione di trovare qualcuno disposto a prendere il suo posto. Uno scambio più facile da dirsi che da farsi, dato che il re non riesce a convincere nessuno a tale sacrificio, tranne Alceste, sua moglie. È quindi sulla sua morte che si apre la tragedia. Nella versione euripidea, l'intervento di Eracle, durante le sue dodici fatiche, impone un improvviso colpo di scena positivo a questa vicenda destinata, sembra, a concludersi in modo luttuoso e che oscilla, invece, fra tragico e comico. Dopo aver lottato con il dio Thanatos (la Morte) negli Inferi, il mitico eroe riporta con sé un'Alceste muta e velata che viene affidata ad Admeto. L'atmosfera finale non è però gioiosa, come ci si potrebbe attendere, poiché una nuova imposizione incombe sulla coppia: su questa donna misteriosa, rivenuta dall'Ade, una sorta di fantasma inquietante, pesa infatti l'obbligo del silenzio per un lasso di tre giorni, tempo necessario, nella tradizione greca, a cancellare il *miasma* (la contaminazione) che i morti portano con sé. Nessuna parola di spiegazione, di gioia o di conforto viene dunque pronunciata, a suggellare l'incapacità dell'uomo a turbare i ritmi inesorabili della vita e della morte.

Una storia che si conclude, allora, solo apparentemente con un lieto fine e che deve forse proprio a questa difficile interpretazione (si tratta di una tragedia? di una tragicommedia?), il successo relativamente scarso – scarso in confronto ad altri miti molto simili, come quello di Orfeo ed Euridice – di cui essa ha goduto nella cultura europea.

Il mito di Alceste s'interroga, dunque, sul tema del sacrificio d'amore e sulle conseguenze che questo comporta nella vita di coloro che vi sono sopravvissuti: è, allora, proprio quest'elemento il punto chiave della riscrittura di Raboni, dove il mito antico si fa occasione di riflessione sui delicati equilibri che regolano un rapporto amoroso. Con questo contributo, desideriamo presentare questa *pièce* che merita di esser scoperta, per l'estremo lirismo che la caratterizza e per la delicatezza con cui i personaggi e le situazioni sono delineate.

Come lo stesso Raboni dichiarò nel corso di una conferenza tenuta all'Università Cattolica di Brescia e poi pubblicata nel 2004, *Alceste o la recita dell'esilio* nacque da una richiesta del Teatro Olimpico di Vicenza che domandò al poeta milanese una riscrittura di un testo antico da inserire nella rassegna teatrale della città, dedicata principalmente al drammaturgia dell'Antichità. La scelta di Raboni cadde subito sull'*Alceste*, testo che lo aveva sempre affascinato per l'estrema ambiguità dei personaggi e delle situazioni, potenzialmente riscrivibili all'infinito. Altre fonti d'ispirazione, dichiarate dallo stesso autore, sono, oltre alla tragedia euripidea, la lirica *Alkestis* di Rainer Maria Rilke – che sottolinea particolarmente l'amore della regina, alla base del suo sacrificio – e la *pièce Cocktail Party* (1949) di T. S. Eliott, rilettura del mito ambientata in una Londra alto borghese di inizi Novecento e capace, secondo Raboni, di esprimere un drammatico senso del tragico attraverso una situazione apparentemente banale. Questi riferimenti divengono dunque fondamentali per comprendere il dialogo fra l'antico e il moderno alla base della tragedia raboniana.

Dal punto di vista formale, *Alceste o la recita dell'esilio* presenta come un atto unico, senza interventi corali. Il testo è in versi (endecasillabi, frammezzati da settenari e novenari), la lingua è estremamente poetica e musicale, attenta alle assonanze e alle rime interne; il ritmo dell'elocuzione si modula a seconda della situazione raccontata, ma in generale si tratta di un ritmo concitato, atto a manifestare sin da subito la situazione drammatica alla quale i personaggi sono chiamati a confrontarsi. Scarso sono le indicazioni sceniche, limitate principalmente a indicare i movimenti di entrata e di uscita dei protagonisti; solo all'inizio vengono fornite alcune precisazioni sul loro abbigliamento e sullo scenario, per altro molto scarso.

Come si capisce subito, l'azione si svolge in un teatro, abbandonato o chiuso, in ogni caso deserto: è qui che un misterioso custode – un guardiano o, meglio, un "traghetto" simile al Caronte dantesco – conduce i tre protagonisti, due uomini e una donna, in fuga da un pericolo, all'inizio, non meglio precisato.

La scelta del teatro come luogo dell'azione ha un'implicazione teorica fondamentale: attraverso la metafora del *theatrum mundi* sottesa al testo, la vicenda narrata viene innalzata a rango di paradigma universale, aumentando così la sua tragicità e interpellando il pubblico sin dai primi attimi della rappresentazione. Il motivo della presenza dei tre personaggi in questo teatro è, dunque, rapidamente chiarito: una dittatura volutamente non precisata – simbolo dell'indole sostanzialmente malvagia degli uomini

– pesa infatti sulle teste dei protagonisti ed è, dunque, per evitare le persecuzioni a cui essi sono inevitabilmente destinati che la fuga diviene l'unica salvezza.

Come se ciò non bastasse, Sara, Stefano e Simone – questi sono i loro nomi, che appaiono tuttavia solo nelle didascalie, ma mai nel testo stesso – sono rapidamente confrontati a una scelta difficile, che aumenta la portata tragica della vicenda: i tre passaggi inizialmente convenuti con un misterioso traghettatore, incaricato di portarli nella terra della loro salvezza, sono improvvisamente divenuti due. Questo significa che uno di loro dovrà sacrificarsi per permettere agli altri di sopravvivere e di rifarsi una vita in un paese libero. Chi resta e chi parte? È questa la domanda, sempre più assillante, a cui essi si devono confrontare nel corso dell'azione, una domanda che scatena in loro sentimenti di gelosia, di cattiveria e di innocenza, finemente sondati dalla scrittura di Raboni.

Rispetto al testo euripideo, alcuni cambiamenti saltano subito agli occhi: innanzitutto, la presenza di tre personaggi, due maschili e uno femminile. Raboni recupera, infatti, i genitori di Admeto che, in Euripide, rifiutano di morire per il figlio malgrado la loro età avanzata, e li usa per aggiungere, al duo Admeto (=Stefano) /Alceste (=Sara), la figura di Simone, padre di Stefano e quindi suocero di Sara, personaggio che appare in alcuni passaggi come una proiezione dello stesso autore. Scritta poco tempo prima della morte, da un Raboni malato di cuore, la tragedia si attarda infatti sul personaggio di Simone che esprime, con accorata rabbia, tutto il suo amore per la vita in diversi passaggi del testo (*A titolo emblematico, citiamo le parole del personaggio quando rifiuta categoricamente di sacrificarsi per il figlio: "[...] Anch'io quando ero giovane, / pensavo che della vita, invecchiando, / mi sarebbe importato sempre meno, / che l'idea di lasciarla / mi sarebbe diventata via via / meno angosciata, meno intollerabile. / Ebbene, non è così. Io ci tengo / ancora, ci tengo forse di più, / ci tengo forsennatamente / a quel po' di albe e di tramonti / che, chissà, potrei ancora vedere*).

Altro cambiamento lampante, rispetto alla fonte greca, è l'assoluta mancanza del divino, elemento invece fondamentale in Euripide (sotto la forma di Zeus, Apollo, delle Moire e del dio Thanatos) perché è all'origine di tutto quel gioco di imperativi di morte e vita imposti ai personaggi. Una modifica non da poco, che potrebbe creare un vuoto emotivo importante nelle dinamiche sceniche. Per questo motivo, Raboni non esita a innovare la fonte greca. Se, infatti, nella versione antica i personaggi sono delle vittime di una volontà e di un progetto divino più grandi di loro – a cui essi non possono ribellarsi e che, in parte, li assolve dalle loro colpe – quest'implicazione ideologica fondamentale è stravolta nel testo moderno: i tre personaggi sono, infatti, artefici del loro destino. La storia di Sara, Simone e Stefano si svolge in un'epoca moderna, precisa e vaga allo stesso tempo: il dio Thanatos prende infatti la forma di una persecuzione anonima, un incubo che forgia il racconto e che, contemporaneamente, genera un complesso di colpa e di rimorso che tormenta i protagonisti. Di chi è la colpa della situazione che essi stanno vivendo? E come vivere una vita nel rimpianto eterno, nel lutto perpetuo della persona che ha deciso di sacrificarsi?

Questi interrogativi sempre più pressanti – come pressante è il passare del tempo, segnato dal vai e vieni dell'ambiguo guardiano del teatro "che compare e scompare / come un orologio a cucù / o come la figura della

morte/ in certi campanili gotici” (*Come Sara dice al marito: “Ma com’è possibile, amore mio,/ che tu scopra proprio qui, proprio ora,/ qualcosa che è vero da sempre,/ che è il senso stesso della nostra vita,/ e cioè che io vi amo uno nell’altro,/ uno a causa dell’altro, qualche volta/ uno per rimpianto dell’altro,/ indissolubilmente,/ inestricabilmente... [...]”*) [1; p. 226] – sono l’altro elemento che fa scattare la tragicità dell’azione. La tensione in cui i tre si ritrovano a decidere del loro destino, è infatti all’origine di tutta una serie di gelosie e di recriminazioni tra i due uomini, sentimenti nati nell’antefatto echiariti nel corso dell’azione. Sara, Stefano e Simone sono, infatti, presi in una sorta di triangolo amoroso, indagato con estrema delicatezza dal poeta. Mentre Sara è appagata da questo sentimento – che Raboni stesso definì come un sentimento perfettamente circolare –, trovando nell’amore che essa nutre per il marito e il suocero la forza di affrontare la decisione che li attende, per i due uomini, padre e figlio, la situazione è destinata ad esplodere: lungo le battute, essi si affrontano, a colpi di ironia e di accuse sottintese, nella speranza di convincere l’altro a sacrificarsi.

La totale incomprensione – o meglio la non volontà a capirsi – in cui brancolano i personaggi è simbolicamente esplicitata da un elemento messo di continuo in rilievo dal racconto: la nebbia. Una fitta nebbia avvolge il teatro, permettendo la fuga dei protagonisti e proteggendoli da sguardi indiscreti (*Si tratta della battuta conclusiva della tragedia, pronunciata dal guardiano*) si tratta di una barriera spessa, quasi infernale, paragonata dai personaggi stessi “agli opachi labirinti dell’Ade” – tanto che viene il dubbio che essi non siano effettivamente già morti – che sta a palesare la barriera invalicabile che separa i loro cuori, chiusi nell’ansia di sopravvivere.

Mentre padre e figlio litigano sul come scegliere chi resterà e chi partirà con Sara, quest’ultima, dopo aver tentato invano di convincerli ad affrontare il loro destino assieme, scompare (si nasconde? si consegna agli aguzzini che li cercano?) e a Simone e Stefano non resta che andarsene verso la patria libera che li attende. Ma quale libertà

possono vivere due persone che hanno spinto l’essere amato a sacrificarsi ingiustamente?

Tutte queste domande articolano dunque quest’operazione di riscrittura dell’Antico, una riscrittura complessa e “all’incontrario”, come spiega lo stesso Raboni. Sara è, infatti, un’attrice che interpretò, durante la sua giovinezza, il ruolo dell’ancella di Alcesti proprio nel teatro in cui i tre si nascondono. Ricordandosi poco a poco delle battute pronunciate dall’attrice che recitava il ruolo della regina, Sara passa, sotto gli occhi degli spettatori, dal ruolo ancillare e marginale riservato in gioventù a quello di protagonista della *sua* tragedia, sacrificandosi così veramente per gli uomini che ama e trovando così la sua realizzazione.

Il richiamo a Euripide – oltre a dei passaggi trascritti fedelmente – si fa più evidente alla fine, dopo la scomparsa di Sara. Il misterioso guardiano giunge e impone ai due uomini la presenza di una donna misteriosa e velata, alla quale e della quale non si può parlare. La sua identità non è chiarita: “dicono sia una regina,/ ma non so di quale paese, e nemmeno/ se la parola sia da intendere/ in senso proprio o figurato”. Lo sconcerto dei due uomini, oramai rassegnati alla perdita di Sara e rancorosi uno nei confronti dell’altro, è totale: “e così il terzo posto,/ il posto che ci era stato promesso/e, poi, di colpo revocato,/ il posto che ci siamo disputati/ fino a roderci il cuore,/ era per questa sconosciuta?/ È per far partire lei, per salvarla,/ che uno di noi tre/ha dovuto sacrificarsi?”. Una domanda che aleggia nell’aria, a cui nessuno può dare una risposta: non il guardiano che non vuole parlare, non la donna misteriosa che non può parlare e non Simone e Stefano, a cui tocca unicamente di partire verso la salvezza fisica ma dannazione morale che si sono essi stessi creati.

È dunque su questo finale ambiguo – come nel mito antico –, su questa salvezza non salvezza, che si conclude la tragedia. Tragedia che, a partire dalla materia antica, si adegua al moderno, alle sue necessità di esplorazione dell’intimo, un intimo spesso controverso, capace di estremi atti di eroismo ma anche di estrema abiezione.

References

1. Maria Pia Pattoni (a cura di), Alceste. Variazioni sul mito, Euripide, Wieland, Rilke, Yourcenar, Raboni, Marsilio, Venezia, 2009.
2. Maria Pia Pattoni, Sacrifici al femminile. Alceste in scena da Euripide a Raboni, in Comunicazioni sociali, n° 3, 2004.

Информация об авторе:

Чиммери Валерия – PhD, аспирант университета г. Тулузы, преподаватель итальянского языка и литературы.

Valeria Cimmieri – PhD, post-graduate student at the University of Toulouse (France), teacher of the Italian language and literature.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПЛЕКСНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ «BAKE» И «ПЕЧЬ»

А. Н. Шабалина

COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPLEX LINGUOCULTURAL NOTIONS "BAKE" AND "ПЕЧЬ"

A. N. Shabalina

В статье представлен вариант систематизации наших гуманитарных знаний: анализ однокоренных слов производится не только на основании узкоспециальных знаний по словообразованию, но и с использованием достижений когнитивной лингвистики, лингвокультурологии. Слово изучается как часть культурного пространства носителя языка, как неотъемлемый компонент деятельности человека. Сопоставительный анализ позволяет не только высветить особенности каждого языка, но и помогает понять культурно обусловленные различия в поведении русского человека и англичанина.

The paper suggests an approach to describing the family of cognate words not only on the basis of specialized knowledge of word formation but using the achievements of cognitive linguistics and linguocultural sciences as well. The word is studied as part of the cultural space of the native speaker, as an inherent component of a person's activity. Comparative analysis does not only allow highlighting the peculiarities of a particular language but also helps understanding the culturally determined differences in the behaviour of the Russians and the English.

Ключевые слова: пропозиция, фрейм, семантические роли, семья однокоренных слов, комплексная лингвокультура.

Keywords: proposition, frame, semantic roles, family of cognate words, complex linguocultural notion.

Современное состояние языкознания характеризуется наложением различных лингвистических парадигм друг на друга, закономерным использованием результатов одного направления при развитии другого. Антропоцентрическая парадигма пользуется плодами и достижениями системно-структурного и сравнительно-исторического подхода, в свою очередь, объясняя языковые явления, тайну языка, раскрывая которую, мы сможем проникнуть в века утраченные знания [1, с. 4].

В рамках антропоцентрической парадигмы выделяют когнитивную лингвистику, направленную на исследование когнитивных структур человеческого разума и его основной функции по освоению окружающего мира – восприятия, обработки и репрезентации информации в сознании человека и языковых формах [1, с. 8]. Вторым направлением является лингвокультурология, связывающая воедино человека, его язык и культуру. В. И. Тхорик говорит о лингвокультурологии как о «систематизирующей науке: ведь ценность какого-либо знания заключается не в количестве, а в качественном его расположении, т. е. в соотношении данного знания с уже имеющимся знанием (знаниями), в его правильном местоположении в структуре/системе нашего опыта, в конечном итоге в целях его верного использования» [4, с. 37]. Благодаря столетиям развития системно-структурной и сравнительно-исторической парадигм мы имеем богатый описанный и расклассифицированный языковой материал; многовековые исследования историков, антропологов, культурологов предлагают в наше распоряжение огромные информационные потоки культурно-исторического характера. Все эти разрозненные знания, представленные в различных научных дисциплинах, сведенные вместе, позволяют проникнуть «не только в современную ментальность нации, но и в воззрения древних людей на мир, общество и самих себя» [1, с. 3]. В. А. Маслова рассматривает язык как

культурный код нации, расшифровать который возможно лишь используя комплексный подход с учетом знаний различных дисциплин.

Представленное исследование выполнено в рамках антропоцентрической парадигмы и представляет синтез когнитивного и лингвокультурологического подходов к изучению языка. Однокоренные слова, являясь объективацией глубинных уровней суждения человека о мире, представлены не «разбросанными» по тексту отдельными единицами, а связанными отношениями ролевой функциональности в рамках пропозиционно-фреймового единства. Полагая, вслед за Л. Витгенштейном, что «мир есть совокупность фактов, а не вещей» [1, с. 7], мы восстанавливаем факты, события жизнедеятельности человека, основываясь на языковых данных определенного языка, принципе универсальности структур человеческого мышления [5, с. 1058; 6, с. 513 – 514], прототипическом знании о разворачивании события и культурном пространстве описываемого языка. Значимым для нашего исследования является утверждение А. А. Потебни о том, что «Понятие, рассматриваемое психологически, то есть не с одной только стороны своего содержания, как в логике, но и со стороны формы своего появления в действительности, одним словом – как деятельность, есть известное количество суждений, следовательно, не один акт мысли, а целый ряд их» [3, с. 145]. Слово как деятельность представляет собой результат многочисленных ментальных действий человека, фиксирующих его взаимодействие с денотатом слова и гаммы переживаний по этому поводу, включающей оценку собственного взаимодействия и его результатов. Предлагаемая нами модель семьи однокоренных слов фиксирует целый ряд мыслей, суждений человека, погруженного в событие ПЕЧЬ (BAKE) с указанием проявленной значимости (функциональности) отдельных составляющих процесса.

Мы полагаем, что в пределах единого лингвокультурологического коммуникативного пространства функционируют единые базовые модели событий, что обеспечивает понимание между партнерами данного пространства. В связи с чем встает необходимость введения термина «лингвокультурема», включающего в себя понятие не только денотативного значения слова в его соотносительности с определенной реальностью бытия, но и часть культурного пространства в сознании ее представителей, соотносимого с данным словом.

Рассмотрим ситуации, восстановленные на основании анализа функционально-семантического наполнения однокоренных слов с ядром BAKE (*tocook (food) bydryheat, espiñapoven*; печь, выпекать) и ядром ПЕЧЬ (*приготовлять пищу сухим нагреванием на жару*). Под ситуацией мы понимаем сложную семантическую единицу, соотносящуюся с реальностью и ее отображением в сознании человека. Мы полагаем, что на глубинном уровне в основании ситуации находятся элементы пропозиции – основного мыслительного концепта, присутствующего при любом процессе восприятия, обработки, хранения и воспроизведения информации человеческим разумом. Совокупность ситуаций, представляющих реконструкцию человеческого опыта по освоению действительности, представляет множественность вариаций исследуемого события и кодируется в сознании человека в виде фрейма – более сложного концепта по сравнению с пропозицией. Таким образом, моделируемое нами пропозиционально-фреймовое единство однокоренных слов соотносится как с когнитивным, так и с культурным пространством носителя описываемого языка, и может рассматриваться как комплексная лингвокультурема.

Как правило, ядерные единицы, выраженные именем существительным, присутствуют практически в каждой развертываемой ситуации, но при этом не являются порождающими ситуацию. Семантика глагольной единицы, напротив, провоцирует разворачивание ситуации фрейма, так как денотатом глагола является ситуация. Развертыванию ситуации также способствуют производные единицы, так как они содержат в своей семантике скрытую пропозицию с обозначенными функциональными ролями участников: субъект (S), предикат (P), объект (O), инструмент (I), процесс протекания действия (R₀), результат или цель действия (R), локатив или место, где происходит действие (L) и время протекания действия (T). Мы считаем необходимым и достаточным выделение указанных восьми составляющих схемы ситуации [7, с. 84 – 112].

В качестве материала для анализа использованы данные словарей [2; 8; 9]. Предлагаемое исследование является частью более крупного проекта по описанию лингвокультурологического поля ЕДА: ПРИГОТОВЛЕНИЕ И ПОТРЕБЛЕНИЕ ПИЩИ. При этом в сферу научного интереса не попадают лексические единицы, описывающие профессиональное приготовление пищи. На данном основании мы сознательно не включаем в систему русского фрейма единицы «пекарь», «пекарский», «пекарничать», так как они обозначают лицо, профессионально занимающееся пекарским

ремеслом, деятельность по осуществлению данной профессии и адъектив, описывающий то, что относится к пекарю. Соответственно, в структуре английского фрейма не будет анализироваться ситуация профессионального выпекания хлеба и хлебобулочных изделий.

Представим английское событие BAKE (*печь, выпекать*):

I. **baker** (1. 1) *любой, кто печет, выпекает* (S) – **bakes** (1. 1) *печет, выпекает* (P) – в процессе **bake** (1. 1) *выпечки, выпекания*) / **baking** (1. *выпечки, выпекания*) (R₀) – используя **bakeware** (*жаропрочную (кухонную) посуду (стеклянную, керамическую)*) / **baker** (2. *амер. переносную печь*) / **bakingpan** (*форму для пирога*) / **bakestone** (*уст. плоский камень или противень в печи для выпечки*) / **baking-powder** / **baking-soda** (*пекарный порошок (двууглекислую соду), соду для печения*) (I) – в результате есть **BakedAlaska** (*кул. «запеченная Аляска», торт-безе с мороженым*) / **bakemeat** (*уст. пирог с мясом*) / **bake** (2. *шотл. печенье*) (R);

II. (X) некто(S) – **bakes** (1. 1) *запекает* (P) – картофель, яблоки, устрицы, пироги, бобы, кексы (O) – в процессе **bake** (1. 2) *запекания (картофеля и т. п.)* (R₀);

III. (X) нечто **unbaked** (1. *невыпеченное*) (S) – **bakes** (1. 2) *печется, запекается* (P) – в результате есть (X) нечто **baked** (*печеное*) (R);

IV. (X) некто (S) – **underbakes** (*кул. недопекает, непропекает*) (P) – в результате есть (X) нечто **underbaked** (1. *непропеченное*) (R);

V. (X) некто (S) – угощается (P) – **baked** (*печеным*) изделием (O) – в процессе **bake** (3. 1) *застолья или пикника, когда главным угощением является печеное изделие*) (R₀);

VI. (X) некто (S) – угощается (P) – **baked** (*печеными*) моллюсками (O) – в процессе **bake** (3. 2) *пикника на морском берегу, где главное угощение – печеные моллюски*) (R₀) – на морском берегу (L);

VII. (X) некто (S) – продает (P) – (X) нечто **baked**(*печеное*) / **bake** (2. *шотл. печенье*) (O) – в процессе **bakesale** (*продажи домашних печеных изделий (для сбора средств с благотворительными целями)*) (R₀);

VIII. **baker** (1. 1) *любой, кто печет, выпекает* (S) – выставляет (P) – пироги (O) – в процессе **bake-off** (*конкурса на лучший пирог*) (R₀).

При описании английского культурного события BAKE (*печь, выпекать*) необходимо учитывать, что в рамки **bakedgoods** попадает широкий спектр продуктов питания: торты, пирожные, булочки, пирожки, сладкие открытые пироги, закрытые пироги с мясом/рыбой/овощами/бобами, печеный картофель/яйца, макаронные запеканки, печенье разных сортов, начинная от крекера и завершая мягким печеньем с кремом. Данное разнообразие находит отражение в результативной составляющей (R) первой пропозиции фрейма: **BakedAlaska** (*кул. «запеченная Аляска», торт-безе с мороженым*) / **bakemeat** (*уст. пирог с мясом*) / **bake** (2. *шотл. печенье*), а также в обилии различной посуды для выпечки, что является инструментальной составляющей пропозиции (I): **bakeware** (*жаропрочная (кухонная) посуда (стеклянная, керамическая)*) / **baker** (2.

амер. переносная печь)/ **bakingpan** (форма для пирога)/ **bakestone** (уст. плоский камень или противень в печи для выпечки).

Семантика ядерного глагола указывает на направленность действия субъекта (человека, который печет) на объект (то, что выпекается) и на действие, осуществляемое объектом (III пропозиция). В первом случае (I и II пропозиции) акцентируется внимание на активном участии человека в событии **BAKE** (печь, выпекать), в последнем – на отсутствии необходимости вмешательства человека в данное событие: как только пирог/ мясо/ рыба поставлены в печь, они не требуют внимания хозяина/ хозяйки.

Возможна ситуация, когда объект воздействия человека не доходит до готовности, остается непропеченным (IV пропозиция). Специфичными для английского культурного пространства являются ситуации застолья или пикника, когда главным угощением является печеное изделие (IV пропозиция) и пикника на морском берегу, где главное угощение – печеные моллюски (VI пропозиция). Англичане известны своим пристрастием к чаю, а чай всегда сопровождается **bakedgoods**. Также есть специальная **tea-basket** (корзинка с продуктами (для пикника и т. п.)), в которую будут уложены печенье, кексы и булочки к чаю на свежем воздухе. Морское побережье – прекрасное место для отдыха, беседы и совместной трапезы: англичане в отличие от русских предпочитают запекать моллюсков, а не картофель.

Специфичными для английского культурного пространства, а следовательно, и языковой картины мира являются ситуации продажи домашних печеных изделий (для сбора средств с благотворительными целями) (VII пропозиция) и конкурса на лучший пирог (VIII пропозиция). Необходимо упомянуть о британском телевизионном конкурсе на лучшего пекаря-любителя The Great British Bake Off, который впервые был показан BBC 17 августа 2010 года. С тех пор многие победители конкурса начали профессиональную пекарскую карьеру.

Обратимся к детальному рассмотрению русского события ПЕЧЬ (приготавливать пищу сухим нагреванием на жару):

I. (X) некто (S) – **печет** (1. *приготавливает пищу сухим нагреванием на жару*) (P) – используя **печь** (сооружение из камня, кирпича для приготовления пищи)/ духовой шкаф/ микроволновую **печь**/ кухонную **печку**/ **минипечь**с духовкой/ стеклокерамическую **печь** (I) – в процессе **печения** (R₀) – в результате есть (X) нечто **печеное** (такое, которое пекут) пироги, яблоки, блины, рыба, курица/ **печенье** (кондитерское изделие из кусочков обычно сладкого теста) (R);

II. (X) некто (S) – **печет** (1. *приготавливает пищу сухим нагреванием на жару*) (P) – блины с **припеком** (начинкой) (O);

III. (X) некто (S) – **печет** (2. *доводит до степени готовности прокаливанием на углях*) (P) – (X) нечто (картофель, яйца) (O) – используя угли (I) – в результате есть **печеный** картофель/ **печенки**, яйца (R);

IV. рыба, курица, пирог(S) – **печется** (1. *приготавливается сухим нагреванием на жару*) (P) – в процессе **печения** (R₀);

V. (X) некто (S) – **запекает** (1. *печет до образования корочки у кушанья*) (P) – (X) нечто (O) – в результате есть **запеканка** (кушанье, которое запекают до образования корочки)/ **запеканочка** рисовая, картофельная, творожная (R);

VI. (X) нечто (S) – **запекается** (становится запеченным, покрывается корочкой) (P) – в процессе **запекания** (R₀);

VII. (X) некто (S) – **запекает** (2. *печет, вложив что-то в кушанье*) (P) – (X) мясо, рыбу (O) – в процессе **запекания** (R₀) – в результате есть **запеченное** мясо, рыба (R);

VIII. (X) некто (S) – **выпекает** (1. *изготавливает печением какое-л. кол-во хлеба* 2. *печет тщательно, умело; пропекает*) (P) – в процессе **выпекания** (R₀) – в результате есть **выпечка** (то, что выпечено) (R);

IX. (X) нечто (S) – **выпекается** (P) – в **печи/ электропечи** (I);

X. (X) некто (S) – **напек** (печет в каком-л. количестве)/ **испек** (завершил процесс приготовления пищи) (P) – пироги, ватрушки, булки (R);

XI. (X) нечто (S) – **испеклось** (стало испеченным) (P);

XII. (X) некто (S) – **недопек** (1. *печет недостаточно, не до степени готовности*) (P) – в результате есть **недопек** (непропеченность хлеба) (R);

XIII. (X) нечто (S) – **недопеклось** (оказалось недопеченным) (P);

XIV. (X) некто (S) – **недопек** (2. *испек меньше, чем нужно*) (P);

XV. (X) некто (S) – **допекает** (1. *печет до конца или дополнительно*) (P);

XVI. (X) нечто (S) – **допекается** (печется до конца или до полной готовности) (P);

XVII. (X) некто (S) – **перепекает** (1. *печет слишком долго, дольше, чем следует*) (P) – в результате есть (X) нечто **перепеченное** (невкусное) (R);

XVIII. (X) нечто (S) – **перепекается/ перепеклось** (становится перепеченным; печется дольше, чем следует, до потери вкусовых качеств) (P) – в процессе **перепекания** (R₀);

XIX. (X) некто (S) – **перепекает** (2. *печет все, многое*) (P) – много разных кушаний, блюд (O);

XX. (X) некто (S) – **попек** (печет некоторое время) (P) – недолго (T);

XXI. (X) некто (S) – **пропекает** (2. *печет в течение какого-л. периода времени*) (P) – в течение долгого времени/ весь день (T);

XXII. (X) нечто (S) – **попеклось** (печься некоторое время) (P) – в течение какого-то времени/ недолго (T);

XXIII. (X) некто (S) – **пропекает** (1. *печет умело, доводя до готовности внутреннюю часть хлеба*) (P);

XXIV. (X) нечто (S) – **пропекается/ пропеклось** (становится пропеченным) (P).

Русское культурное событие ПЕЧЬ (приготавливать пищу сухим нагреванием на жару) представлено более детально в силу объективации однокоренными словами различных нюансов возможного развития события: кто-то печет умело, пропекает хорошо (VIII и XXIII пропозиции), кто-то перепекает, портит продукт (XVII пропозиция), кто-то недопекает, не доводит до готовности (XII пропозиция), что требует до-

полнительных действий, а именно доведения продукта до готовности (XV пропозиция). Значительное развитие фрейма определяется также наличием форм глаголов, описывающих действие субъекта над объектом, и возвратных глаголов, не указывающих на присутствие субъекта, а акцентирующих внимание на самом событии: **печет – печется; выпекает – выпекается; испек – испеклось; недопек – недопеклось; допекает – допекается; перепекает – перепеклось; попек – попеклось; пропекает – пропеклось**. Прочтение всего фрейма позволяет нам окунуться в то время, когда и хлеб, и пироги выпекались в домашних условиях, и от мастерства хозяйки зависело, удастся ли пирог или окажется сырым, непропеченным. Значимость данного события для русской культуры нашла отражение в развернутости фрейма до 24 ситуаций, в которых отражается и завершенность процесса приготовления (X и XI пропозиции), и возможность приготовления еды не только на жару, но и на углях (III пропозиция). Отдельно выделяются приготовление запеканок (V и VI пропозиции) и запеченного мяса, рыбы (VII пропозиция). Семантика глаголов позволяет отразить и временные затраты на описываемое событие: можно недолго попечь (XX пропозиция), а можно и весь день пропечь (XXI пропозиция). Уделяется внимание и большому опыту хозяйки, которая чего только не пекла (XIX пропозиция): и шаньги, и булки, и пироги с сыром, с капустой и гречневою кашею.

Литература

1. Маслова В. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
2. Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова [и др.]. М., 2003.
3. Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология / Ин-т народов России; общ. ред. В. П. Нерознак. М.: Академия, 1997.
4. Тхорик В. И., Фаян Н. Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учебное пособие / 2-е изд. М.: ГИС, 2006.
5. Шабалина А. Н. Пропозициональная организация гнезда однокоренных слов как языковая универсалия // Концепт и культура: материалы II Международной научной конференции. Прокопьевск: Полиграф-Центр, 2006. С. 1056 – 1067.
6. Шабалина А. Н. Ситуативная организация гнезда однокоренных слов // Язык. Культура. Коммуникация: материалы Международной научной конференции: в 3-х частях. Ч. 2. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2006. С. 513 – 518.
7. Шабалина А. Н. Пропозиционально-фреймовая организация фрагментов гнезд однокоренных слов, описывающих сферу торговли: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2008.
8. Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. М., 2004.
9. Penguin Family Dictionary. London: Penguin Books, 2006.

Информация об авторе:

Шабалина Альбина Николаевна – кандидат филологических наук, преподаватель Беловского политехнического техникума, joyforever2008@yandex.ru.

Albina N. Shabalina – Candidate of Philology, Lecturer at Belovo Polytechnic College.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.

ИНТЕГРАЦИЯ КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В АМЕРИКАНСКОЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Е. А. Яковлева

CHINESE PROVERBS INTEGRATION INTO AMERICAN LINGUOCULTURE

E. A. Yakovleva

На материале массмедийного дискурса рассмотрены процессы интеграции китайских паремий в американское лингвокультурное пространство. Установлено, что заимствование таких культурно-специфичных единиц, как пословицы и поговорки, связано с ассимиляцией фрагментов иной картины мира. Данные процессы сопровождаются творческой переработкой заимствования, в результате которого исходное изречение претерпевает определенные изменения в структуре и содержании. Проанализированный материал показывает, что заимствуются, как правило, те пословицы и поговорки, в которых заложенный метафорический образ доступен и понятен, а выражаемое суждение не противоречит принятому в обществе «взгляду на вещи».

Mass media discourse was analyzed to reveal the ways of Chinese proverbs integration into American linguoculture. The processes of foreign paroemias borrowing are tightly connected with the assimilation of different worldview fragments and accompanied by creative reprocessing of language material. As a result, initial saying undergoes certain changes both in form and meaning while entering another speech community. As a rule, the borrowing happens only if the image of foreign proverb is built on easily understood metaphor and its conveyed meaning corresponds with receiving culture perception of reality.

Ключевые слова: китайские пословицы, массмедийный дискурс, взаимодействие картин мира, лингвокультурное пространство, межкультурные контакты.

Keywords: Chinese proverbs, mass media discourse, worldviews interaction, linguocultural community, intercultural communication.

Конец XX – начало XXI в. охарактеризовался возросшим количеством межкультурных связей и контактов, что привело к взаимодействию и взаимопроникновению как языков контактирующих стран, так и их культур. В эпоху глобализации и интеграции многих сфер общественной жизни данные процессы приобретают еще более всеобъемлющий характер. Общеизвестным становится тот факт, что в настоящее время практически ни одна культура не развивается изолированно и обособленно от других культур, что неизбежно приводит к увеличению доли языковых заимствований. В этом отношении интересным для наблюдения становится влияние английского языка на другие языки мира, а также обратные процессы – увеличение числа заимствований в английском языке. Изучению проблемы иноязычных лексических заимствований в разных языках посвящено большое количество работ (Л. П. Крысин, Н. М. Шанский, Д. С. Лотте, М. К. Брагина, Т. М. Николаева, Л. А. Ильина и др.), что свидетельствует о неугасающем интересе исследователей к вопросу взаимовлияния и взаимопроникновения языков и культур. Однако до настоящего времени не проводилось детального изучения процессов заимствования таких единиц вторичной номинации, как пословицы и поговорки. Будучи единицами в высшей степени культурно специфичными, фразеологизмы, пословицы и поговорки всегда несут на себе информацию об эталонах, штампах и стереотипах мышления создавшего их народа. Заимствование таких единиц сопровождается интеграцией не только самого языкового знака в лингвокультурное пространство, но и ассимиляцией фрагмента иной картины мира.

Цель исследования – проследить процессы и результаты интеграции фрагментов китайской картины мира в американское лингвокультурное пространство. Исследование было проведено на материале функционирования китайских пословиц и поговорок в американском массмедийном дискурсе, куда в частности входят онлайн версии таких качественных американских изданий как, The New York Times, The Guardian, The Los Angeles Times, The Economist и т. д. Подобный выбор обусловлен тем фактом, что электронные версии печатных изданий с каждым годом набирают все большую популярность и становятся одним из основных способов распространения информации. Об этом свидетельствуют следующие статистические данные: за период с октября 2013 г. по октябрь 2014 г. количество читателей электронных версий газет в США увеличилось на 17 % и составило 166 млн человек [16]. Думается, что связано это в первую очередь с тем, что электронные версии являются более доступными, удобными в пользовании и насыщенными по содержанию, чем их печатные аналоги. По словам К. Лэпхэма, основное преимущество современных технологий заключается в их способности создавать условия не только для увеличения возможностей поиска и донесения информации, но также и в предоставлении более совершенного, ориентированного на аудиторию продукта недорого и за короткий срок [12].

Тексты СМИ становятся благодатным материалом для описания современного состояния языка, т. к. «в них быстрее, чем где бы то ни было, находят отражения и фиксируются многочисленные изменения языковой действительности, все те процессы, которые оказываются характерными для современного рече-

употребления» [4, с. 24]. Думается, что такая роль отводится именно тестам СМИ, т. к. они существуют повсеместно и служат не только цели донесения актуальной информации до населения, но и воздействия на общество, создания определенной атмосферы и идеологического фона. Объем текстов, производимых СМИ, продолжает неуклонно расти. При этом происходит расширение не только «вглубь», но и «вширь»: глобализация СМИ и создание единого информационного пространства позволяет говорить о понятии «мировой деревни», где встречаются и взаимодействуют между собой различные культуры. Коммуникация приобретает всеобъемлющий характер: общение при помощи средств массовой информации происходит как в рамках многонационального государства, так и в мировом масштабе. Подобные процессы неизбежно оказывают влияние на язык, в котором в результате взаимодействия с другими культурами появляются новые заимствованные формы и значения.

Помимо этого, современные СМИ, обладающие такими характеристиками как, глобальность, интерактивность и способность молниеносно отражать происходящие события, являются одним из основных средств создания картины мира. По словам Т. Г. Добросклонской, «в условиях информационного общества механизм создания картины мира почти целиком зависит от средств массовой информации» [4, с. 183].

В понятие картины мира включается вся сложность и многогранность самой жизни человека и всего того, что его окружает. По словам П. Гиберта, картина мира представляет собой фундаментальный и всеохватывающий взгляд на действительность, разделяемый людьми в общей культуре. Это их мысленная картина данной действительности, которая придает смысл миру вокруг них. Такая картина мира основана на основополагающих предположениях о сущности реальности, данностях жизни; она вносит в систему взглядов и верований уверенность в том, что все на самом деле так и обстоит в реальной жизни [10, с. 84]. Картина мира соотносится с фундаментальными экзистенциальными и нормативными постулатами общества, его ценностями и этикой, которые зачастую могут пониматься как неосознанные допущения и предположения, принятые в обществе [17, с. 114]. Являясь центральным элементом культуры, картина мира напрямую взаимосвязана с ее глубинными слоями – ценностными установками и системой верований.

Работу механизмов, формирующих представление человека об окружающей действительности, можно проследить в различных формах искусства и творчества, всего того, что создает человек в процессе своей жизнедеятельности. Однако, думается, что главенствующая роль здесь все же отводится именно языку. Язык представляет собой огромное зеркало, в котором отражается принятый в обществе взгляд на вещи. По словам Л. А. Араевой, «язык, являя результат дискурсивной мыслительной деятельности человека, оформляя мысль, имплицитно наряду с логической естественную категоризацию мира» [2, с. 139]. Грамматический строй языка, его лексическая система, фразеология являются способом интерпретации кар-

тины мира. При этом основную роль в отображении национальной специфики осмысления действительности играет идиоматика того или иного языка. Нельзя не согласиться с мнением Л. А. Араевой и О. Н. Евграфшиной о том, что «среди языковых средств, выступающих компонентами картины мира, пословицы и поговорки в наиболее доступной форме закрепляют опыт познания мира тем или иным народом» [3, с. 11]. Данные языковые единицы ярко передают обычаи и нравы создавшего их народа, предоставляют ценную информацию об особенностях восприятия явлений действительности. Их образность выстраивается на отражении реалий повседневной жизни, т. е. всего того, что окружает человека в процессе его жизнедеятельности: географические особенности, социальные условия, национальные ценности и т. д. Таким образом, процессы взаимодействия двух различных картин мира наиболее доказательно могут быть продемонстрированы на материале заимствования пословиц и поговорок иной лингвокультурой, т. к., в отличие от слов, данные языковые единицы выражают законченные суждения, отражающие мнение и взгляд на жизнь создавшего их народа.

Что касается китайских пословиц и поговорок, то можно сказать, что они зачастую функционируют как сжатые в несколько иероглифов философские учения. Происходит этому потому, что учения таких известных китайских философов, как Конфуций, Мэн-Цзы, Лао-Цзы, Сюнь-Цзы и др., давно перешли в разряд жизненных аксиом, обращение к которым является насущной практикой. Выдержки из философских трактатов уже давно приняли форму пословиц и поговорок благодаря их частому употреблению в речи: «некоторые из пословиц на самом деле являются заповедями, цитатами или же парафразами цитат так называемых китайских «классиков», на которые ссылаются так много сотен лет, что данные выражения употребляются как поговорки вне зависимости от того, известен ли говорящему их источник или нет» [18, с. 11]. Помимо этого, большинство китайских устойчивых выражений содержат аллюзию на известную притчу, предание или сказку, либо же оказываются тесно связанными с определенным историческим событием. Именно поэтому О. А. Корнилов говорит о том, что «в этом смысле историко-культурная этимологическая «подкладка» у китайской фразеологии намного толще, чем у русской» [5, с. 22].

В американской лингвокультуре такие пословицы, как правило, сопровождаются отсылкой к их происхождению:

"If you know the enemy and know yourself," China's Sun Tzu famously advised in the 6th century B.C., "you need not fear the results of a hundred battles." But we have plenty to fear, because five and a half years into this struggle we lack a thorough understanding of our enemies: their motivation and mind-set, their decision-making processes and command-and-control relationships, their organizational dynamics and their ideological appeal" [11]. Пословица 知彼知己, 百战不殆 (знай противника и знай себя, и ты будешь непобедим) является парафразом учения из трактата «Искусство войны», написанного известным китайским мыслителем Сун-Цзы. В контексте китайской культуры обра-

шение к данному трактату является постоянной практикой: выдержки из него постоянно цитируются военными теоретиками и политиками. В тексте американской статьи, посвященной теме борьбы с терроризмом, данная поговорка выполняет прагматическую функцию активизации внимания читателя и создает предпосылку для целенаправленного восприятия дальнейшей информации. По-видимому, автор статьи, употребляя иноязычную поговорку, руководствуется принципом ее древности, что делает последующее суждение более доказательным и аргументированным.

В целом думается, что поговорки, содержащие упоминание об их происхождении, функционируют в американском дискурсе как источники, из которых читатели узнают особенности культуры Китая:

«A Chinese proverb calls filial piety "the first among 100 virtues," and the ancient philosopher Confucius credited it as the bedrock of social harmony. Examples of family loyalty abound: A popular song urges grown children to visit their parents often. Communities celebrate Seniors' Day and hold "best children" contests, complete with cash prizes. One county even made filial piety a condition for the promotion of local officials» [8].

«In dealing with the scandal, China appears to be sticking to its old proverb: "Kill the chicken to scare the monkey" (make an example of one person to frighten others). While executing Zheng might send a message, it's not going to end China's endemic corruption or reassure consumers. What's needed is the sort of a transparent and thorough investigation that would be conducted in the USA, followed by reforms and safeguards that could prevent future abuse» [9].

Пословицы 百善孝为先 (из сотни добродетелей самая важная – сыновнее почтение) и 杀鸡吓猴 (убивая курицу, запугивать обезьян) дают представление об азиатском взгляде на жизнь. Действительно, основу конфуцианских учений о семье составляет положение об уважительном и почтительном отношении детей к своим родителям. В китайском языке даже существует отдельное слово для выражения идеи преданности и усердного служения родителям – 孝, которое можно отнести к лакунарной лексике на том основании, что во многих языках данный концепт не может быть передан одним словом, а описательный перевод не раскрывает всей глубины смысла этого понятия для китайцев. При этом значение самой поговорки остается прозрачным и понятным для носителя иной лингвокультуры, и поэтому при употреблении в речи не возникает необходимости в его толковании. Однако образность второй поговорки может вызывать определенные трудности при интерпретации смысла. Действительно, на первый взгляд остается совершенно непонятным сочетание образов курицы и обезьяны. На самом деле данная поговорка происходит из притчи о человеке, который разводил обезьян. Когда обезьяны перестали его слушаться, он решил преподнести им урок, отрезав перед ними голову курицы. Обезьяны поняли, какая участь ожидает их в случае неповиновения и с тех пор стали тихими и послушными. В русском языке данной поговорке соответствует изречение «бей своих, чтобы чужие боялись», а в английском – устойчивое выражение «take

an example of». Подобное сочетание образов и тем более прецедентный текст, стоящий за поговоркой, вряд ли будут понятны и знакомы представителям американской культуры, именно поэтому поговорка сопровождается в тексте статьи толкованием значения.

Некоторые устойчивые выражения благодаря частому употреблению в речи начинают не осознаваться как иностранные заимствования, поэтому употребляются без отсылки к их происхождению:

«The journey of a thousand miles begins with a single step. We hear that phrase and understand that the most difficult tasks are accomplished one step at a time, with resolve and long-term dedication. And I would add, with the help of each other» [15].

Пословица 千里之行，始於足下 (досл. *поход в тысячу ли начинают с первого шага*) является одним из самых часто употребляемых в речи устойчивых выражений, которое постепенно ассимилируется американской лингвокультурой. Об этом свидетельствуют многочисленные варианты перевода фразы «поход в тысячу ли». Как известно, *ли* является традиционной китайской мерой длины. В американском дискурсе встречаются следующие варианты замены данного концепта более понятными фразами: *the journey of a thousand miles, the longest journey, every journey, any great journey* и т. д. Подобные процессы говорят о том, что вхождение паремии в иное лингвокультурное пространство неизбежно сопровождается определенными изменениями в структуре самой паремии [6]. Таким образом, происходит творческая переработка заимствования: «трудно усомниться в творческом характере контактов народных культур. Речь идет не о простом усвоении. Заимствование сопряжено с переработкой воспринятого» [1, с. 393].

Подобная переработка явно прослеживается на материале употребления паремий, содержащих в себе ономастическую лексику:

«...In the past decade, local governments have begun removing the tops of mountains to fill in valleys to create land on which to build. This is reminiscent of an ancient Chinese fable, 'The Foolish Old Man who Removed the Mountains'. In the tale, a 90-year-old man convinces his disbelieving neighbour that he can dig away, stone by stone, two mountains that block the way from his house. Because he succeeds (albeit with the help of deities) the fable is often cited – including by Mao Zedong – to illustrate the power of perseverance. But in our view, China should heed the story's title: earth-moving on this scale without scientific support is folly» [13].

В данном случае автор статьи имеет в виду поговорку 愚公移山, с дословным переводом «Юй Гун передвинул горы» (обр. в знач. «горы свернуть; преодолеть все препятствия»). Совершенно очевидно, что из компонентов поговорки, куда входит и имя собственное, не выводится ее общий смысл. Помимо этого, поговорка содержит аллюзию на древнюю притчу, которая вряд ли известна среднестатистическому читателю сайта, что значительно затрудняет ее понимание. Именно поэтому автор текста прибегает к замене антропонима на более понятное не носителю китайского языка толкование, а также знакомит читателей с самой притчей. Употребление данной погов-

вицы продиктовано желанием автора статьи осуществить прагматическое воздействие на читателя – акцентировать внимание на существующей проблеме. Стоит отметить, что употребление таких пословиц отличается спорадическим характером из-за непрозрачности заложенных образов и отсылок на реалии иной культуры, для понимания которых необходимо специальное знание.

Таким образом, вхождение иноязычной паремии в лингвокультурное пространство зачастую связано с творческой переработкой лингвистического материала, в результате которой суждение претерпевает определенные изменения как в структуре, так и в содержании.

Процессы интеграции китайских воспроизводимых феноменов в американское лингвокультурное пространство могут быть также показаны на примерах, где китайские пословицы дополняются американскими или европейскими прецедентными феноменами:

«*Nicholas D. Kristof, NY Times journalist and his wife, Sheryl WuDunn, former NY Times journalist and editor, portray in their new nonfiction book, Half the Sky, how, if given the opportunity, women can shine even in the darkest corners of life. The title is part of an ancient Chinese proverb: Women hold up half the sky. I'm guessing the other half lies on the shoulders of men. When either side falls, it's harder for those who are still standing. Just like the 13 colonies – 'United we stand, divided we fall'*» [14].

Так, в тексте статьи употребляется китайская паремия 妇女能顶半边天 – Women hold up half the sky, которая дополняется американским лозунгом, являющимся прецедентным для американской культуры и несущим важную информацию о национальном самосознании: лозунг встречается в текстах песен, является официальным девизом штата Кентукки, а также размещается на флаге штата Миссури. Употребление двух воспроизводимых феноменов, принадлежащих разным культурам, определяется прагматикой выделения и демонстрирует их гармоничное сочетание.

Иногда в одном фрагменте дискурса иноязычная пословица или поговорка дополняется исконной по происхождению мудростью:

«*The Chinese have a saying, "Fu bu guo san dai," or "Wealth never survives three generations." America has its own version of this saying: "From shirtsleeves to shirtsleeves in three generations." As with most old proverbs, there is a grain of truth to this—and the new rich are searching for ways to avoid history's curse*» [19].

В данном случае можно говорить о явлении универсальности пословиц и поговорок: несмотря на все различия в образном строе, их логическое содержание остается общим для всех культур. По утверждению Г. Л. Пермякова, «в пословичном фонде любого языка можно найти соответствие для каждой пословицы и поговорки другого языка. Но именно соответствие, а не точно такую же пословицу. У них будет тот же смысл, то же соотношение объектов, но сами эти объекты (реалии) будут иными» [7, с. 22]. Таким образом, можно вести речь о совпадении «взглядов на вещи» представителей двух различных культур, которое подтверждается дублированием китайской пословицы 富无三代享 (богатство не передается третьему поколению) американским вариантом со сходным смыслом.

Таким образом, в американском лингвокультурном пространстве сочетаются и переплетаются воспроизводимые фрагменты, принадлежащие разным культурам, что приводит к взаимодействию и взаимопроникновению картин мира. В случае, если культурные ценности и «взгляды на вещи» у представителей разных культур совпадают, а образ построения метафоры, лежащей в основе пословицы, доступен и понятен, то происходит заимствование данной единицы. Как следствие, с течением времени, выражение становится частью американской культуры. Видится, что причиной таких процессов является укрепление позиции Китая на международной арене, расширение дипломатических связей и контактов, а также массовый характер коммуникации. Особую роль в данных процессах приобретают средства массовой информации: глобализация информационного потока содействует взаимопроникновению языков и культур. При этом сами медиа тексты становятся богатейшим материалом для описания современного состояния языка и культуры, т. к. они мгновенно фиксируют любые происходящие изменения.

Литература

1. Аникин В. П. Теория фольклора. Курс лекций. М.: КДУ, 2007. 432 с.
2. Араева Л. А. Живой росток бесконечной определенности // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сборник научных трудов по итогам 3-й Международной научной конференции. Белгород, 19 – 21 марта 2013 г. Белгород, 2013. С. 138 – 144.
3. Араева Л. А., Евграшина О. Н. Козел отпущения ... и не только // Картина мира: язык, литература, культура: сб. науч. статей. Вып. 2. Бийск: РИО БПГУ им. В. М. Шукшина, 2006. 419 с.
4. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи. М.: Красандр, 2013. 288 с.
5. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии. М.: КДУ, 2010. 346 с.
6. Николаева О. В., Гавриленко О. В. Интеграция китайских паремий в российское коммуникативное пространство // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 2. Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/337> (дата обращения: 24.02.2015).
7. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 240 с.
8. Five things to know about China's new aged care law // Denver Post. 13.10.2013. Режим доступа: http://www.denverpost.com/environment/ci_24304273/5-things-know-about-chinas-new-aged-care (дата обращения: 24.02.2015).
9. Going to extremes // USA today. 31.05.2007. Режим доступа: http://usatoday30.usatoday.com/news/opinion/2007-05-31-going-extremes_N.htm (дата обращения: 24.02.2015).

10. Hiebert P. G. Transforming Worldviews: An Anthropological Understanding of How People Change. USA: Baker Academic, 2008. 368 p.
11. Hoffman B. We Can't Win If We Don't Know the Enemy // Washington Post. 25.05.2007. Режим доступа: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/03/23/AR2007032301610.html> (дата обращения: 24.02.2015).
12. Lapham C. The Evolution of the Newspaper of the Future // CMC Magazine. 1995. Vol. 2. № 7. Режим доступа: <http://www.december.com/cmc/mag/1995/jul/lapham.html> (дата обращения: 24.02.2015).
13. Li P., Qian H., Wu J. Environment: Accelerate research on land creation // Nature. Vol. 510. №. 7503. 04.06.2014. Режим доступа: <http://www.nature.com/news/environment-accelerate-research-on-land-creation-1.15327> (дата обращения: 24.02.2015).
14. Matsveyenka A. Journalists Reveal Horrors of Treatment of Women // Daily news. 02.12.2010. Режим доступа: <http://www.nydailynews.com/new-york/journalists-reveal-horrors-treatment-women-article-1.470837> (дата обращения: 24.02.2015).
15. Miller B. The Journey of a Thousand Miles Begins With a Single Step // Council on foundations. Режим доступа: <http://www.cof.org/blogs/re-philanthropy/2013-02-19/journey-thousand-miles-begins-single-step> (дата обращения: 24.02.2015).
16. Newspaper Association of America. Режим доступа: <http://www.naa.org/trends-and-numbers/newspaper-websites/newspaper-web-audience.aspx> (дата обращения: 24.02.2015).
17. Palmer G. B. Toward a Theory of Cultural Linguistics. University of Texas Press, 1996. 360 p.
18. Rohsenow J. S. ABC Dictionary of Chinese Proverbs (Yanyu). University of Hawaii Press, 2003. 239 p.
19. To have and to hold // The economist. 14.06.2001. Режим доступа: <http://www.economist.com/node/654077> (дата обращения: 24.02.2015).

Информация об авторе:

Яковлева Екатерина Алексеевна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), sporty-g@mail.ru.

Ekaterina A. Yakovleva – post-graduate student at the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Far Eastern Federal University.

(Научный руководитель: Николаева Ольга Васильевна – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), nikolaeva.ov@dvfu.ru.

Olga V. Nikolaeva – Doctor of Philology, Professor at the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Far Eastern Federal University).

Статья поступила в редколлегию 10.03.2015 г.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Для публикации в «Вестнике КемГУ» принимаются статьи, в которых отражаются результаты актуальных фундаментальных и прикладных научных исследований, передовых наукоемких технологий, научных и научно-методических работ, посвященных проблемам высшего образования и развитию науки в высшей школе, соответствующие тематике журнала, и ранее не опубликованные ни в каких других изданиях. Представленный к публикации материал может иметь разнообразный характер: от постановки проблемных теоретических вопросов, предложений разработки новых направлений в науке до анализа результатов конкретных исследований. Предоставляя статью для публикации в журнале «Вестник КемГУ», автор тем самым выражает свое согласие на передачу права на воспроизведение, распространение и доведение до всеобщего сведения любым способом.

Предоставляя статью для публикации в журнале «Вестник КемГУ», автор тем самым выражает свое согласие на передачу права на воспроизведение, распространение и доведение до всеобщего сведения любым способом.

Статьи принимаются по установленному графику:

- в № 1 (март) – до 1 февраля текущего года;
- в № 2 (июнь) – до 1 мая текущего года;
- в № 3 (сентябрь) – до 1 августа текущего года;
- в № 4 (декабрь) – до 1 ноября текущего года.

В исключительных случаях, по согласованию с редакцией журнала, срок приема статьи в ближайший номер может быть продлен, но не более чем на две недели.

ПОРЯДОК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛА В РЕДАКЦИЮ

1. Текст статьи представляется в редакцию на русском языке, на электронном носителе, проверенном на отсутствие вирусов, в виде файла с расширением .doc, построенного средствами Microsoft Word 97-2007, и одного печатного экземпляра на стандартных листах формата 210×297 мм. Иногородние авторы могут представлять указанные материалы по электронной почте vestnik@kemsu.ru. Электронная версия должна быть идентична распечатанному тексту, в случае расхождения, за основу берется печатный вариант.

2. Рекомендуемый объем статьи, включая аннотацию и список литературы, 16 – 25 тыс. знаков без пробелов.

3. Авторам материалов естественнонаучного направления необходимо дополнительно предоставить экспертное заключение¹ о возможности опубликования в открытой печати.

4. Все статьи, поступившие в редакцию, проходят рецензирование, где анализируются актуальность темы, научная новизна и оригинальность решений, доказательная база, строгость и однозначность выводов, оснащение научным аппаратом, качество иллюстративного материала, и публикуются по решению редакционной коллегии журнала.

5. Редакция имеет право проводить сокращения и редакционные изменения текста рукописей.

6. Работы общественно-публицистического характера к рассмотрению и публикации не принимаются.

7. Представленные статьи могут быть возвращены автору на доработку или отклонены из-за несоответствия профилю журнала, неприемлемого объема, отрицательного итога экспертизы или несоблюдения правил оформления. Рукописи, не принятые к публикации, авторам не высылаются. Гонорар за опубликованные статьи не выплачивается.

8. Не допускается свыше двух статей одного автора в одном номере журнала.

9. Статьи обучающихся (аспиранты, магистранты, студенты) вузов и научных организаций России, а также сотрудников КемГУ, работающих над диссертационными исследованиями, темы которых утверждены ученым советом университета, публикуются при наличии рекомендации научного руководителя (научного консультанта) и (или) решения кафедры. Статьи студентов принимаются для публикации по рекомендации кафедры только в соавторстве с научным руководителем или учеными, являющимися специалистами в соответствующей области науки.

10. Статьи включаются в выпуск только после положительного решения редколлегии и предоставления копии платящего документа в редакцию журнала, при этом **статьи обучающихся печатаются в журнале бесплатно**.

11. Представление оригинальной статьи к публикации в «Вестнике КемГУ» означает согласие авторов на передачу права автора на воспроизведение, распространение и доведение до всеобщего сведения любым способом.

¹ Форма экспертного заключения в формате .pdf представлена на [сайте издания](#)

СТРУКТУРА СТАТЬИ

1. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
2. Название статьи.
3. Инициалы и фамилия автора (авторов).
4. Аннотация/реферат.
5. Ключевые слова.
6. Текст статьи с таблицами, рисунками, формулами.
7. Список литературы.
8. Публикуемые сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество; ученая степень, ученое звание; должность, место работы; служебные или домашние телефоны, адрес электронной почты (e-mail).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Текст набирается без форматирования и нумерации страниц, с учетом абзацев и особых указаний в требованиях к оформлению статей.
2. Последовательность элементов оформления – в соответствии со структурой статьи.
3. Заголовок статьи (не более 3 строк) необходимо предоставить на русском и английском языках.
4. Инициалы и фамилия автора (авторов) – через запятую.
5. Статья должна быть снабжена аннотацией² на русском и английском языках. **Аннотация к статье должна быть:** информативной (не содержать общих слов); оригинальной; содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); структурированной (следовать логике описания результатов в статье); компактной (укладываться в объем от 120 до 250 слов). **Аннотация должна включать следующие аспекты содержания статьи:** предмет, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы.
6. Статья должна быть снабжена ключевыми словами на русском и английском языках (рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7).
7. При вставке формул использовать только Microsoft Equation 3.0 (встроенный редактор формул Microsoft Office), расположение формул на странице – по центру. Нумеровать рекомендуется лишь формулы, на которые имеются ссылки.

Например:

$$J_q^+ : q = \begin{cases} \operatorname{Re}(z_1 / z_2) i + \operatorname{Im}(z_1 / z_2) j + \\ + \frac{|z_1|^2 - |z_2|^2}{|z_1|^2 + |z_2|^2} k \mid z_2 \neq 0, \\ k \mid z_2 = 0. \end{cases} \quad (12)$$

8. Рисунки и подписи к ним располагаются непосредственно в тексте. Рисунки должны иметь формат .jpg, допускать перемещение в тексте и возможность уменьшения размеров, в черно-белой палитре.
9. Объекты, созданные средствами Microsoft Office, должны допускать возможность редактирования.
10. Таблицы нумеруются, если их число более одной.
11. Ссылки на цитируемую литературу приводятся в квадратных скобках в соответствии с [ГОСТ Р 7.0.5-2008 «СИБИД. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»](#).
Например:
Ссылка на полный текст документа [6].
Ссылка на фрагмент текста документа или статью в периодическом издании [6, с. 24 – 28].
12. Список литературы располагается после текста статьи, нумеруется (начиная с первого номера) в алфавитном порядке, предваряется словом «Литература» и оформляется в соответствии с [ГОСТ 7.1-2003 «СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»](#). Под одним номером допустимо указывать только один источник.
13. Сокращения в тексте – по [ГОСТ 7.0.12-2011 «СИБИД. Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила»](#). Допускается использование аббревиатур.
14. Примечания и сноски оформляются непосредственно в **тексте** в круглых скобках курсивом.
Например: текст (*Прим. автора: текст примечания*).

15. Внедренные шрифты, используемые в тексте статьи, предоставляются отдельными файлами.
16. На последней странице статьи указываются публикуемые сведения об авторах **на русском и английском языках**: полное название учреждения, где выполнено исследование; фамилии, имена и отчества авторов полностью; ученая степень, звание, должность, место работы, номера контактных телефонов, адрес электронной почты всех авторов.
17. На последней странице статьи должны быть подписи всех авторов.

² Рекомендации по составлению аннотации (реферата) к статье размещены на [сайте издания](#).

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

Периодичность выхода журнала – 4 выпуска в год.

Минимальный период подписки – 3 месяца (1 выпуск).

Подписка проводится через отделения связи по каталогу «Пресса России» – подписной индекс 42150

Стоимость подписки указана в каталоге.

Редакция журнала приглашает авторов к сотрудничеству

Подробная информация на сайте издателя:

<http://vestnik.kemsu.ru>

Редакторы выпуска:

Н. С. Якимова, Л. С. Старикова, В. П. Долгих

Компьютерная верстка – В. А. Шерина

Подписано к печати 25.05.2015 г. Формат А 4.

Дата выхода в свет 08.06.2015 г.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Усл. печ. л. – 27,25. Уч.- изд. л. – 27,59.

Тираж 500 экз. Заказ № _____

Цена свободная.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет».

650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6, <http://kemsu.ru>.

Отпечатано в