Язык и культура

№ 38 **2017**

Научный журнал

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Томск
2017

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:
Гураль Светлана Константиновна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии Томского государственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:
Гераэртс Дирк, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).
Гиллеспи Дэвид, профессор, университет г. Бат (Великобритания)
Кечкеш Иштван, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).
Малони Патрик Дэннис, доктор права, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).
Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, Томский государственный университет (Россия).
Рийлаарсдам Герт, профессор, Амстердамский университет, Утрехтский университет (Нидерланды).
Самбурский Денис Николаевич, профессор, университет г. Сиракьюза (США).
Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия), Йенская высшая школа прикладных наук им. Эрнста Аббе (Германия).
Шнайдер Клаус, профессор, университет г. Бонн (Германия).
Жиляков Артем Сергеевич, ответственный секретарь, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Ким-Малони Александра Аркадьевна, профессор, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мильруд Радислав Петрович, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).
Морева Анастасия Владимировна, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нагель Ольга Васильевна, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (Россия).
Новицкая Ирина Владимировна, профессор, Томский государственный университет (Россия).
Обдалова Ольга Андреевна, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Панова Ольга Борисовна, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Поляков Олег Геннадиевич, профессор, зав. кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Серова Тамара Сергеевна, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).
Смокотин Владимир Михайлович, профессор, Томский государственный университет (Россия).
Сысоев Павел Викторович, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Темникова Ирина Геннадьевна, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board
Prof. ***Svetlana K. Gural***, Head of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Geeraerts Dirk, Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).
Gillespie David, Professor, University of Bath (UK).
Hausmann-Ushkova Nadezhda, Dr. habil., Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia), Ernst Abbe Higher School, University of Jena (Germany).
Kecskes Istvan, Professor, University of State New York, Albany (USA).
Maloney Patrick D., Doctor of Law, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Mitchell Petr J., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Moeschler Jacques, Professor, University of Geneva (Switzerland).
Rijlaarsdam Gert, Professor, University of Amsterdam, University of Utrecht (Netherlands).
Samburskiy Denis N., Professor, Syracuse University, NY (USA).
Schneider Klaus P., Professor, University of Bonn (Germany).
Kim-Maloney Alexandra A., Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Milrood Radislav P., Professor, Tambov State Technical University (Russia).
Moreva Anastasiya V., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Nagel Olga V., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Nechaev Nikolay N., Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Russia).
Novitskaya Irina V., Professor, Tomsk State University (Russia).
Obdalova Olga A., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Panova Olga B., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Polyakov Oleg G., Head of the Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Serova Tamara S., Professor, National Research Perm Polytechnic University (Russia).
Smokotin Vladimir M., Professor, Tomsk State University (Russia).
Sysoyev Pavel V., Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Temnikova Irina G., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Zhilyakov Artem S., Executive Editor, Associate Professor Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:
National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages
36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050
Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Добрусина М.Е., Митчелл П.Д. Использование иноязычного дискурса при обучении студентов Института экономики и менеджмента Томского государственного университета страхованию 8

Дамбуев И.А. Топонимическое варьирование и вопросы нормализации топонимов в Республике Хакасия 23

Колесникова И.Е. Фразеологическая микросистема «черты характера человека по отношению к другим» в идеографическом аспекте (на материале украинского и английского языков) 41

Коновалова Ю.О. Вьетнамцы и русские: отношение к эмоциям как проявление национальной культуры 51

Наугольных Е.А. Окказиональное сложное слово Дж. Джойса: специфика и перевод 70

Эль Сабрути Р.Р. Особенности метафоризации арабской лексики 80

Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Из истории упорядочения русской медицинской терминологии 94

Стеклянникова С.Ю. Е.Г. Эткинд и Ф. Ингольд как авторы-составители немецких антологий русской поэзии: опыт сопоставления стратегий 105

Хоанг Тхи Хонг Чанг, Старикова Г.Н. Московские ресторонимы в аспекте графики 117

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка 138

Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка 152

Викулина М.А., Обдалова О.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе 171

Гураль С.К., Корнеева М.А. Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций 190

Жигадло В.Э., Одинокая М.А. Использование технологии учебных подкастов при обучении языку хинди в техническом вузе как средства повышения качества дополнительного гуманитарного образования 207

Жогова И.Г., Кузина Е.В. Развитие критического мышления в контексте профессионально-ориентированного обучения студентов высшей школы 227

Ким К.В., Ким Е.К. Формирование дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» для студентов Восточной и Юго-Восточной Азии (на примере китайских студентов) 240

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке 250

Петрашова Т.Г. Оценка результативности программ языковой подготовки, обеспечивающих условия интернационализации вуза: опыт инновационного технического вуза 269

Подъянова Т.О., Гураль С.К. Историографический обзор психометрии и ее применение в обучении английскому языку 285

Юсупова З.Ф. Роль олимпиады по русскому языку как неродному в развитии билингвальной языковой личности 299

CONTENTS

LINGUISTICS

Dobrusina M.E., Mitchell P.J. Using foreign language discourse in teaching students of Institute of Economics and Management in insurance 8

Dambuev I.A. Toponymical variation and problems of standardization of toponyms in the Republic of Khakassia 23

Kolesnikova I.E. Ideographical characteristics of the thematic group of phraseological units 'character traits of a man in relation to other people' in the Ukranian and English languages 41

Konovalova Yu.O. The vietnamese and russians: attitude to emotions as national culture reflection 51

Naugolnykh E.A. Occasional compound word of James Joyce: characteristics and translation 70

Rashida R. El Sabruti. Features of metaphorization Arabic vocabulary 80

Slozhenikina Yu.V., Zvyagintsev V.S. From the history of ordering Russian medical terminology 94

Steklyannikova S.Yu. E.G. Etkind and P. Ingold as authors-compilers of the German anthologies of Russian poetry: the experience of mapping strategies 105

Hoang Thi Hong Trang, Starikova G.N. Restoronims of Moscow in the aspect of graphic foreign languages 117

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ariyan M.A. Students' social-emotional development by means of foreign language learning 138

Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. Peculiarities of pre-service foreign language teachers' professional communicative competency development 152

Vikulina M.A., Obdalova O.A. Technologies as powerful means for realizing foreign language educational objectives at the university level 171

Gural S.K., Korneeva M.A. Integration of case study method in the process of foreign language teaching in the conntext of modern tendencies of educational development 190

Zhigadlo V.E., Odinokaya M.A. Usage of training podcasts technology in the interactive learning process of Hindi language in technical university as the basis of upbringing process in supplementary humanitarian education 207

Zhogova I.G., Kuzina E.V. Developing critical thinking skills in the professional education of higher school students 227

Kim K.V., Kim E.K. Formation of the discourse-conceptual lexicon of "Management Theory" for students of East and South-East Asia (On the example of Chinese students) 240

Millrood R.P., Maksimova I.R. Communicative competence or communicative readiness of language learners for communication 250

Petrashova T.G. Evaluation of the effectiveness of EFL instruction throughout the English language program to provide conditions for internationalization of the university: experience of an innovative technical university 269

Podianova T.O., Gural S.K. Historiographical review of psychometrics and its application in the English language teaching 285

Yusupova Z.F. On the question of the forms of development of the bilingual language person 299

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 368:811.111
DOI: 10.17223/19996195/38/1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ЭКОНОМИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА СТРАХОВАНИЮ

М.Е. Добрусина, П.Д. Митчелл

Аннотация. Страхование относится к числу ведущих финансово-кредитных институтов, является важным направлением инвестирования экономики. В Стратегии развития страховой деятельности в Российской Федерации до 2020 г. определена ее основная цель, которая заключается в комплексном подходе к развитию страховой отрасли, превращении ее в стратегически значимый сектор экономики России. Для реализации данной стратегии необходимо решение определенных задач, таких как создание условий, обеспечивающих развитие добровольных видов страхования, взаимного страхования, новых подходов к страхованию, повышение инвестиционной привлекательности и формирование добросовестной конструктивной конкуренции, обеспечивающей качество услуг и эффективность страховой деятельности; разработка эффективных механизмов досудебного урегулирования споров, в частности института страхового омбудсмена; повышение стабильности, надежности инфраструктуры страхового рынка, оперативности и эффективности его деятельности; обеспечение эффективного использования бюджетных средств на страхование и повышение значимости страховой защиты. Основными условиями для достижения поставленной в стратегии цели и задач являются: повышение уровня экономического и социального развития страны; эффективное нормативно-правовое регулирование страховой отрасли, совершенствование государственного страхового надзора, судебной системы и системы исполнения судебных решений; повышение социальной ответственности бизнеса за выполнение взятых обязательств; становление международного финансового центра в России. В связи с отмеченным выше соревнование и творчество кажутся совершенно несовместимыми. Однако преподавательский опыт не только опровергает такую точку зрения, а в полной мере доказывает противоположное. Показаны возможность и значимость иноязычного дискурса при изучении студентами Института экономики и менеджмента Томского государственного университета дисциплины «Страхование».

Ключевые слова: страховые риски; английский язык; творчество; страховая культура; проектные задания.

Введение

В современном обществе английский – язык международного общения. Это положение в полной мере относится к образованию и

воспитанию студентов высшей школы в России. По сути, иностранный язык сегодня необходим для изучения культуры и традиций, профессиональных особенностей, научных достижений другого государства, формирования у молодежи качеств, востребованных рынком труда, таких как гибкость и мобильность. В данной статье рассматриваются возможности иноязычного дискурса при обучении студентов Института экономики и менеджмента Томского государственного университета страхованию. Наибольший вклад в обучение иноязычному дискурсу сделан профессором С.К. Гураль [1].

Страхование является ведущим финансово-кредитным институтом [2]. В странах с хорошо развитой рыночной экономикой – это ее стратегический сектор. Именно благодаря страхованию становится возможным проведение страховой защиты государства и его граждан, производственной и социальной сферы от всевозможных рисков [3].

Страхование – это дисциплина рыночной экономики; знание английского языка помогает глубже познать механизм и особенности его действия. Поэтому правомерно, что студентам разрешается, более того, предлагается подготовить реферат по интересующей их страховой проблеме и выступить с презентацией на английском языке. Особое внимание студентов обращается на глоссарий на английском языке [4, 5]. Этому способствуют также экономические диктанты и составление кроссвордов (приложение 3).

Творческая атмосфера, формируемая преподавателем при изучении дисциплины «Страхование», в полной мере проявляется на итоговом занятии. В частности, в статье представлена проектная работа на английском языке, подготовленная студентами к зачету. Она свидетельствует, во-первых, об умении студентов работать в команде, группе и с группой; во-вторых, нести ответственность не только за себя, но и за каждого члена группы / команды. Нельзя сбрасывать со счетов, что уже на протяжении многих лет некоторые студенты учатся одновременно на двух факультетах: экономическом (с 1 сентября 2016 г. – Институт экономики и менеджмента) и иностранных языков. И это, безусловно, позитивно сказывается на их трудоустройстве в дальнейшем.

Методология

Страхование как наука базируется на теории вероятности и применения методов математической статистики, функционирует в рамках действующего организационно-правового поля [2].

Первичные формы страхования появились уже за два тысячелетия до нашей эры, в законах вавилонского царя Хаммурапи. В частности, они предусматривали заключение соглашения между участниками торгового каравана о том, чтобы совместно возмещать убытки, пости-

гавшие кого-либо из них в пути от нападения разбойников, ограбления, кражи и др.

В рыночной экономике страхование – это интеллектуальный, гуманный, социально значимый вид бизнеса. И уже в начале 90-х гг. XX в. был принят Федеральный закон РФ № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации».

Специфичность понятия «страхование» характеризуют три основных признака. Это:

– случайный характер наступления страхового события;

– чрезвычайность нанесенного ущерба, определяемая в денежном и натуральном выражении;

– объективная необходимость предупреждения наступления страхового события, преодоление его последствий путем возмещения страхового ущерба.

Собственно в замкнутой раскладке возможного ущерба между участниками договора и состоит сущность страхования. Она раскрывается с помощью определенных функций. При этом исходной базовой является рисковая, означающая предупреждение или минимизацию страховых рисков [2]. Механизм страхования можно представить схематически (рис. 1).

Рис. 1. Формирование страховых отношений

И еще на один факт следует обратить внимание. В основе русского слова «страхование» лежит слово «страх»: «страх» за имущество, жизнь, здоровье, свое дело. В основе же английского «insurance» – слово «sure», т.е. уверенность, надежность. За рубежом страховой полис сопровождает человека с момента рождения на протяжении всей жизни.

В последнее десятилетие в России возросло внимание к формированию страховой культуры.

Исследования и результаты

На итоговое занятие одни студенты готовят кроссворды на английском языке (два из них приведены ниже), другие – проектную работу (приведена ниже с дословным переводом) и т.д..

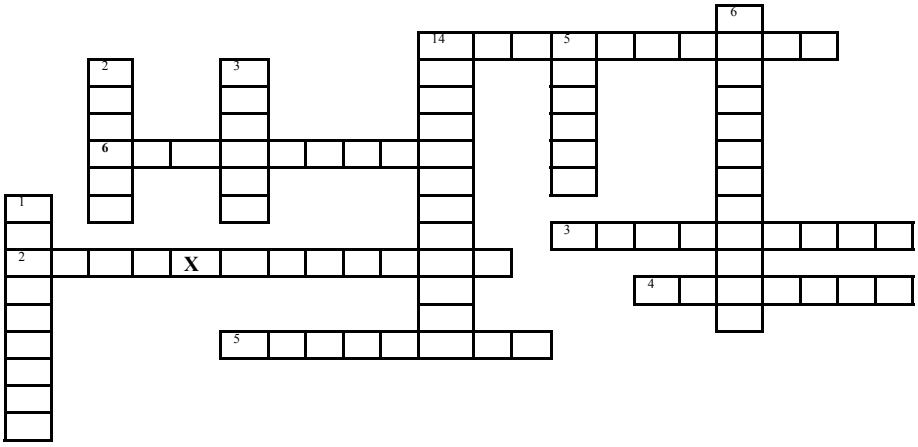
Кроссворд № 1

Дать ответы – термины – на английском языке (ключ ответов представлен в приложении 1):

1. Форма страховой защиты.
2. Классификация страхования.
3. Страхование, при котором страховая сумма определяется по соглашению сторон.
4. Страхование социальных рисков.
5. Сумма, на которую страхуется объект страхования.
6. Предполагаемое событие, на случай наступления которого проводится страхование.
7. Определение стоимости имущества.
8. Свершившееся событие, предусмотренное договором страхования.
9. Страхование здоровья (медицинское страхование).
10. Отрасль страхования, при которой определяется действительная стоимость имущества на день и место заключения договора страхования.

Кроссворд № 2 (ключ ответов представлен в приложении 2).

Crossword



Примечание. Кроссворд составлен студентами 4-го курса Института экономики и менеджмента И.В. Клюкиным и Н.С. Логиновым.

Vertically (по вертикали):

1. Unforced type of insurance (Добровольный вид страхования).

2. Nominal document confirming the conclusion of insurance contract (Именной документ, подтверждающий заключение договора страхования).

3. One of the organizational forms of insurance protection (Одна из организационных форм страховой защиты).

4. Financial insurance amends (Финансовое страховое возмещение).

5. Type of insurance which deals with more than 1 person (Тип страхования, охватывающий вопросы публичного страхования).

6. Situation when some different companies insure one object (Ситуация, когда несколько различных страховых компаний занимаются вопросом страхования одного объекта).

Horizontally (по горизонтали):

1. Mandatory type of insurance (Обязательный вид страхования).

2. To insure a lifetime benefit (Страхование пожизненной пенсии).

3. Organizations that deal with insurance mathematics (Организации, занимающиеся страховой математикой).

4. Mandatory document for the insurance activities (Обязательный документ для ведения страховой деятельности).

5. Type of insurance which deals with life and health (Тип страхования, охватывающий вопросы сохранности жизни и здоровья).

6. The name of our subject (Название нашей учебной дисциплины).

Практикуем английский (Poem About Life Insurance)

Life insurance when you pass
Car insurance when you crash
Home insurance in case of fire
Flood insurance you must inquire
Renter insurance if you don't own
Fire insurance for your home.

Insurance for your material things
What insurance when love sings
No insurance for your heart
When it's broken from the start.

Health insurance when you're ill
Prescription insurance for your pill
Jewelry insurance for your precious rings
Bond insurance when the jail cell clings
More insurance for your wife
No insurance if you end your life.

Malpractice insurance for your mistakes
One wrong move is all it takes
There's no insurance for love that fails

But boater's insurance protects your sails
Pre nuptials are insurance for your wealth
Medical insurance for your health.

I want insurance when my heart sings
I want insurance for everything.

Проектная работа

Введение. Слайд 0:

None of us know what is going to happen to us in the future but what we do know is that accidents happen. This is the simple idea that the insurance industry is founded on. You never know when you might crash your car or come home to find someone has broken into your home. But what you can do is protect yourself financially against something going wrong at some point in the future. This protection is what we call insurance.

So, let us introduce our presentation.

Insurance is an important part of building a financial future. At first, a person might look at an insurance policy as just an additional expense every month, and one that they cannot afford. However, it is important to recognize that not having insurance is risk that you cannot afford. A good rule is: Don't buy insurance for the losses you can afford; buy insurance to protect yourself against the losses you can't afford. It is important to understand that risk is part of any person's life and that it increases as a person increases in age, responsibility and wealth. Whenever possible, we should safeguard every asset that we accumulate during our lives with an insurance policy.

(Никто из нас не знает, что случится в ближайшем будущем, но каждый из нас знает, что несчастные случаи происходят. Страховая отрасль основана на том, что Вы не знаете, когда Вы можете попасть в аварию или кто-то может ограбить Ваш дом. Но то, что Вы можете сделать, – это защитить себя в финансовом плане против того, что может произойти в определенный момент в будущем. Это то, что мы называем страхованием.

Итак, позвольте представить Вам нашу презентацию.

Страхование является важной частью построения финансового будущего любого человека. Сначала человек смотрит на страховой полис лишь как на дополнительные ежемесячные расходы, которые он не может себе позволить. Однако стоит признать, что не застраховать себя – это тот риск, который Вы не можете себе позволить. Существует хорошее правило: не покупать страховку себе в убыток; Вы должны застраховаться так, чтобы защитить себя от потерь, которые Вы не сможете компенсировать сами. Важно понимать, что риск является частью жизни любого человека, и что он возрастает с увеличением возраста, ответственности или

богатства. По возможности, мы должны защищать каждый имеющийся в вашей жизни актив страховым полисом.)

Слайд 1:

First we must answer the question, what exactly is a risk. Risk is defined as the possibility of financial loss.

Life is full of risks – some are preventable or can at least be minimized, some are avoidable and some are completely unforeseeable

(Прежде всего мы должны ответить на вопрос, что же такое риск. Риск определяется как возможность финансовых потерь.

Жизнь полна рисков – некоторые из них можно предотвратить или, по крайней мере, свести к минимуму, некоторые можно избежать, а часть из них являются совершенно непредвиденными.)

Слайд 2:

So, why is risk important for insurance?

What's important to know about risk when thinking about insurance is the type of risk, the effect of that risk, the cost of the risk and what you can do to mitigate the risk.

Risk is what makes you decide whether or not you need insurance.

Risk is what insurance companies measure when determining whether to offer you insurance and how much it will cost.

(Итак, почему же понятие риска важно для страхования?

Что важно знать о риске, исследуя понятие страхование, – это виды риска, влияние этого риска, стоимость риска и то, что Вы можете сделать, чтобы снизить риск.

Риск помогает Вам решить, необходимо ли страхование.

Для страховой компании риск – это база для определения страховой суммы.)

Слайд 3:

Ways to avoid risk include:

1. Avoidance: Choosing not to participate in an activity because of the risk involved, e.g. not getting a driver's license.

2. Retention: Saving money in case of future losses, e.g. putting $ 1 000 in a savings account in case of a car accident.

3. Transfer: Passing the risk on to a company, e.g. paying a monthly fee for an insurance policy and expecting the insurance company to protect your assets.

(Способы минимизации риска:

1. Избегать рисковых ситуаций: выбор не участвовать в деятельности из-за риска, например не получать водительские права.

2. Создать сбережения: экономия денег в случае будущих потерь, например положить $ 1 000 в сберегательный банк, которые, в случае автомобильной аварии, покроют расходы.

3. Передать риск: передача риска на компанию, например, платить ежемесячную плату за страховой полис, перекладывая тем самым ответственность на страховую компанию, чтобы защитить свои активы.)

Слайд 4:

What is insurance and how does it work?

There are many definitions of insurance. There are some of them:

Insurance is a form of risk management in which the insured transfers the cost of potential loss to another entity in exchange for monetary compensation known as the premium.

Insurance is a legal contract that transfers risk from a policyholder to an insurance provider.

Insurance is attitudes on protection of interests physical and the legal entities, the Russian Federation, subjects of the Russian Federation, municipal formations at approach of the certain insurance cases due to monetary funds which are shaped of the insurance premiums paid by the insurer (insurance payments) and as due to other means of the insurer.

(Что такое страхование и как оно работает?

Есть много определений страхования. Вот некоторые из них:

Страхование является одной из форм управления рисками, заключающейся в передаче потенциального риска другому лицу в обмен на денежную компенсацию – премию.

Страхование – это юридический договор, который передает риск от страхователя к страховой компании.

Страхование – отношения по защите интересов физических и юридических лиц Российской Федерации, субъектов РФ и муниципальных образований при наступлении определенного страхового случая за счет денежных средств, которые формируются как за счет страховых взносов, выплачиваемых страховщику (страховых платежей), так и за счет иных средств страховщиков.)

Слайд 5:

Here you can see how insurance works.

Insurable Interest: In order to insure something or someone, the insured must provide proof that the loss will have a genuine economic impact in the event the loss occurs. Without an insurable interest, insurers will not cover the loss. It is worth noting that for property insurance policies, an insurable interest must exist during the underwriting process and at the time of loss. However, unlike with property insurance, with life insurance, an insurable interest must exist at the time of purchase only.

Insurants are the legal or the capable physical persons who conclude the contract of insurance with the insurant or are the insurant by virtue of law.

Insurers are the legal persons who are created in accordance with the law of the Russian Federation for realization of insurance, reinsurance, a mutual insurance and received the license

(То, что надо знать, чтобы понять, как работает страхование:

Страховой интерес: для того, чтобы застраховать что-то или кого-то, страхователь должен доказать, что потеря будет иметь для него важное экономическое значение. Без страхового интереса страховщики не будут покрывать убытки. Стоит отметить, что при имущественном страховании страховой интерес должен существовать и во время процесса андеррайтинга, и на момент утраты. Однако, в отличие от имущественного страхования, при страховании жизни страховой интерес должен существовать в момент приобретения полиса.

Страхователи – юридические или дееспособные физические лица, которые заключают со страхователем договор страхования или являются страхователями в силу закона.

Страховщики – юридические лица, которые созданы в соответствии с законом РФ для осуществления страхования, перестрахования, взаимного страхования и получившие лицензию на эти виды деятельности.)

Слайд 6:

Insurance agents are physical and legal persons constantly living on the territory of the Russian Federation, who carry out activity on the basis of a civil law contract.

Functions of insurance agents:

– to represent the insurer in matters concerning the insurant;

– to act on behalf of the insurer and under its assignment.

Insurance brokers are physical and legal persons constantly living on the territory of the Russian Federation and registered as individual businessmen in accordance with the legislation of the Russian Federation. They have no right to operate at the same time in interests of the insurant and the insurer.

Actuaries are physical persons constantly living on the territory of the Russian Federation having a qualifying certificate and on the basis of a labour contract with the insurer carry out calculations of insurance tariffs, reserves, assessments of investment projects of the insurer.

(Страховые агенты – постоянно проживающие на территории РФ физические и юридические лица, которые осуществляют деятельность на основе гражданско-правового договора.

Функции страховых агентов:

– представлять страховщика в отношениях со страхователем;

– действовать от имени страховщика и по его поручению.

Страховые брокеры – это постоянно проживающие на территории РФ и зарегистрированные в установленном законодательством РФ порядке в качестве ИП (индивидуального предпринимателя) физические или юридические лица. Не вправе действовать одновременно в интересах страхователя и страховщика.

Актуарии – это физические лица, постоянно проживающие на территории РФ, имеющие квалификационный аттестат и осуществляющие на основе трудового договора со страховщиком деятельность по расчетам страховых тарифов, резервов, оценки инвестиционных проектов страховщика.)

Слайд 7:

The cost of your premium is determined by many factors, but the insurance provider bases the cost on how much risk you represent. Slides 8–10 indicate the various factors that are evaluated to determine the cost of your premium.

(Цена Вашей премии определяется многими факторами, а страховая компания рассчитывает ее, исходя из типа Вашего риска. На слайдах 11–13 указаны различные факторы, которые оцениваются, чтобы определить величину Вашего страхового взноса.)

Слайд 8:

When looking at the auto insurance risk factors, for example (Slide 8), you can see that each person in this class would probably pay a different amount for an auto insurance policy. For example, in some cities, women or drivers over 25-years-of-age pay less for auto insurance since they are seen to be less likely to have an accident. Generally speaking, men under the age of 25 will pay the highest amount for auto insurance because this group is considered the most risky. Students with good grades often get a discount. Every traffic ticket on your record could make your premium higher. And people who choose high-performance cars (like a Ferrari) are statistically shown to have more chance of accidents: they will pay more for insurance.

(Рассмотрим, например, автострахование. Вы можете увидеть, что все люди в этой аудитории, вероятно, платят разные суммы для страхования машины. Например, в некоторых городах, женщины и водители старше 25 лет меньше платят за страхование автомобилей, так как гораздо меньше вероятность того, что они попадут в аварию. Вообще говоря, мужчины в возрасте от 25 будут платить максимальную сумму для страхования автомобилей, поскольку они считаются наиболее рискованной группой. Студенты с хорошими оценками могут получить скидку. А каждая произошедшая с Вами автоавария повысит Вашу премию. Также статистически доказано, что люди, которые выбирают высокопроизводительные машины

(например, Ferrari), имеют больше шансов на попадание в аварию: следовательно, они будут больше платить за страховку.)

Слайд 9:

As can be seen from the above examples, there are four basic types of risk.

(Как видно из приведенных выше примеров, есть четыре основных типа рисков.)

Слайд 10:

Personal traits (you cannot control / provider can discriminate).

(Личные черты, не зависящие от вас / к которым может придраться компания.)

Personal fault (you can control / provider can discriminate).

(Личная вина (из-за вашей ошибки / к которой может придраться компания.))

The fault of another (you cannot control / provider cannot discriminate).

(Вина другого (независимо от Вас / компания не может придраться.))

And acts of God (you cannot control / provider can discriminate)

(И форс-мажорные обстоятельства (не зависящие от Вас / к которым может придраться компания.))

Слайд 11:

One more is Acts of War, Acts of Terrorism (new legislation is pending on whether providers will cover terrorism).

Insurance providers normally cover each category of risk but a provider may choose to deny you coverage or charge you a higher premium because you are perceived to be higher risk.

(Отдельно можно выделить риски, связанные с военными действиями и террористическими актами (новое законодательство подразумевает то, что компании будут покрывать и эти риски.)

Страховщики обычно покрывают все виды риска, но в данном случае компания может отказать Вам или назначить более высокую премию, потому что Вы относитесь к группе очень высокого риска.)

Слайд 12:

In summary, insurance companies are gamblers in the game of risk. In offering you a policy, they are in effect becoming responsible for the risk that is part of your day-today life. Many factors are assessed to determine the risk you represent – some that you control and some that you cannot control. Your level of risk determines whether the insurance provider will offer you coverage and, if you are approved, how much you will pay for your premium. While the cost of insurance may not be certain until you request a

quote, what is certain is that insurance is something you cannot afford to do without. **Life is, after all, the riskiest business *of all.***

(Таким образом, страховые компании – игроки на поле риска. Предлагая Вам свои услуги, они действительно становятся ответственными за риск, который является частью Вашей жизни. Многие факторы оцениваются с точки зрения риска, который Вы несете, – те, которые Вы контролируете, и некоторые, которые вы не можете контролировать. Ваш уровень риска определяет, будет ли страховая компания работать с Вами и какова будет величина Вашей премии. Помните, страхование – это то, без чего Вы не можете позволить себе обойтись. ***Жизнь, в конце концов, самый рискованный бизнес для всех.)***

Заключение

В заключение следует подчеркнуть, что проекты студентов по страхованию на английском языке занимают все большее место в учебном процессе.

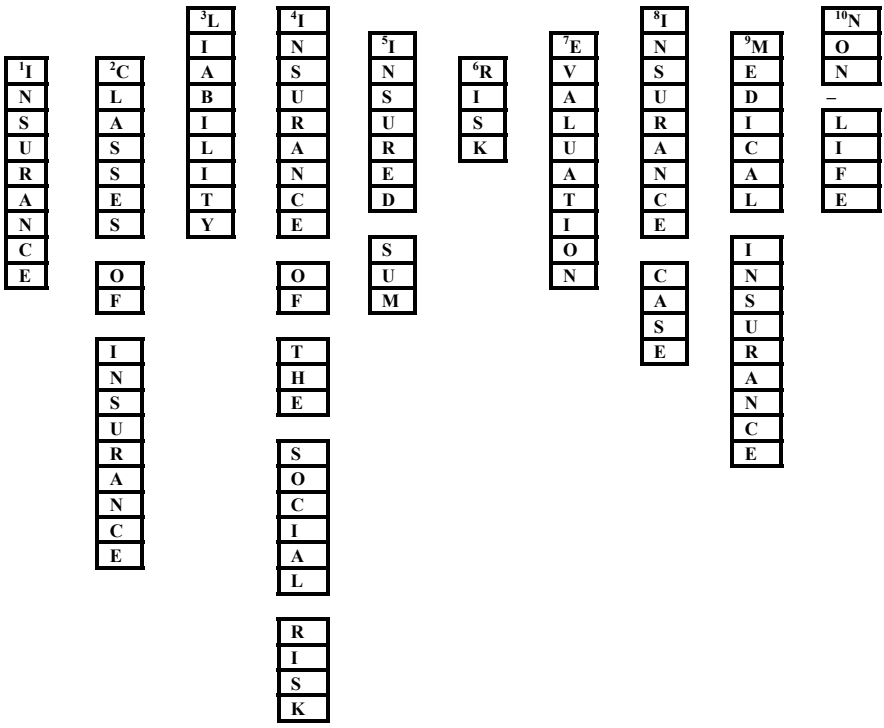
Однако уровень и качество их определяются интеллектуальным потенциалом студентов группы. Правда, творческие находки студентов, представляемые на заключительном занятии уже на протяжении многих лет, свидетельствуют, что обучающиеся с интересом и вниманием относятся к английскому языку в своей профессии.

Литература

1. ***Гураль С.К.*** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009.
2. ***Rejda G.E., McNamara M.*** Principles of Risk Management and Insurance. 13th ed. Pearson, 2017. 720 p.
3. ***Стратегия*** развития страховой деятельности в Российской Федерации до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ № 1293-р от 22.07.2013.
4. ***Архипов А.П.*** Страхование : учеб. 3-е изд., стереотип. М. : Кнорус, 2016. 336 с.
5. ***Добрусина М.Е.*** Развитие творческой активности у студентов при изучении дисциплины «Страхование» // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2015. № 3 (31). С. 173–181.
6. ***Страховани***е : хрестоматия / сост. М.Е. Добрусина, А.И. Далибожко ; под ред. М.Е. Добрусиной. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 180 с.
7. ***Добрусина М.Е., Жуковская Ж.Н.*** Бухгалтерский учет, налогообложение и аудит страховых организаций : учеб. пособие. Томск : Том. гос. ун-т, 2011. 252 с.

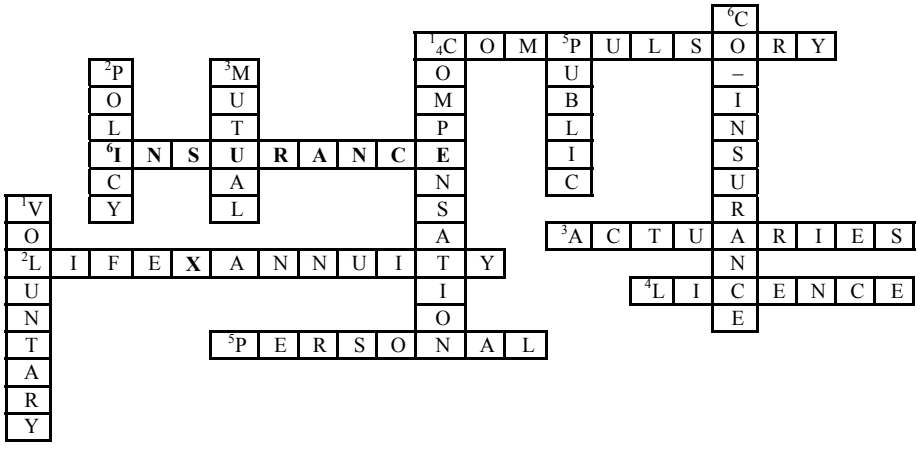
Приложение 1

Ключ ответов к кроссворду 1



Приложение 2

Ключ ответов к кроссворду 2



Приложение 3

Dictionary

Actual cash value – The cost value of your property today, minus age, wear and tear, and depreciation.
At fault – Describes the person who is legally responsible for or contributes to the cause of an accident or claim, such as in an auto accident.
Claim – A report of a loss sent to the insurance company.
Coverage – Protection provided by an insurance policy.
Deductible – The amount the policyholder agrees to pay out-of-pocket in case of a loss. The insurance company pays the remaining amount, up to the limit.
Depreciation – The decrease in the value of property due to wear and tear and age.
Endorsement – A written amendment attached to an insurance policy to change, restrict or broaden coverage.
Exclusion – A provision in an insurance policy that eliminates coverage for certain risks, people, property classes, or locations.
Insurance – A system to make large financial losses more affordable by pooling the risks of many individuals and business entities and transferring them to an insurance company or other large group in return for a premium.
Insured – A person who is insured by an insurance policy.
Insurance company – The company who provides the insurance coverage and services on a specific policy.
(Auto) Liability – Pays the losses of other people which an insured may cause unintentionally, or through negligence.
Limit – The maximum amount that an insurance company will pay for a covered loss.
Loss – Damage or destruction to something of value.
Peril – Causes of loss under an insurance policy, such as fire, windstorm, explosion, vandalism, etc.
Policy – A legal contract that sets forth the rights and obligations of both the policyholder and the insurance company.
Policyholder – The person who owns the policy.
Premium – The monthly or annual cost of insurance.
Quote – Estimate from the insurance company of the premium you will pay for an insurance policy. This is used to shop for a policy and compare providers.
Replacement cost – The amount it would cost to replace damaged property at today's prices, without a deduction for depreciation.
Risk – The chance of financial loss.
Underwriter – Insurance professional who evaluates requests for insurance, determines who will be awarded coverage, and at what cost. This person is an expert in assessing risk.

Сведения об авторах:
Добрусина Маргарита Ефимовна – кандидат наук, доцент Института экономики и менеджмента Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: medobrusina@rambler.ru
Митчелл Пётр Джонович – доктор педагогики, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета; профессор кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

USING FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE IN TEACHING STUDENTS OF INSTITUTE OF ECONOMICS AND MANAGEMENT IN INSURANCE

Dobrusina M.E., Ph.D., Associate Professor, Institute of Economics and Management, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: Medobrusina@rambler.ru

Mitchell P.J., Ed.D., Associate Professor, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University; professor, Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Tomsk, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/1

Abstract. Insurance is one of the leading financial and credit institutions, is an important direction of investing of the economy. In the strategy of development of insurance activity in the Russian Federation until 2020, its main objective is defined. It consists in an integrated approach to the development of the insurance industry, turning it into a strategically important sector of the Russian economy. For its implementation, it is necessary to solve certain tasks, such as: creating conditions that ensure the development of voluntary types of insurance, mutual insurance, new approaches to insurance, increasing investment attractiveness and the formation of conscientious constructive competition that ensures the quality of services and the effectiveness of insurance activities; development of effective mechanisms for pre-trial settlement of disputes, in particular, the institution of an insurance ombudsman; increase of stability, reliability of the insurance market infrastructure, efficiency of its activities; Ensuring effective use of budgetary funds for insurance and increasing the importance of insurance protection. The main conditions for achieving the goals and objectives set in the strategy are: increase the level of economic and social development of the country; effective normative and legal regulation of the insurance industry, improvement of state insurance supervision, judicial system and enforcement system of court decisions; increase of social responsibility of business for fulfillment of the undertaken obligations; establishment of an international financial center in Russia. In connection with the above, competition and creativity seem completely incompatible. However, teaching experience not only disproves this point of view, but fully proves the opposite. In this article, an attempt is made to show the possibility and significance of foreign-language discourse when students study at the Institute of Economics and Management of Insurance.
Keywords: insurance risks; English; creativity; insurance culture; design tasks.

References

1. Gural' S.K. (2009) *Obuchenie inojazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivajuschejsja sisteme (jazykovoj vuz)* [Teaching foreign discourse as a super-complex self-organizing system (linguistic university)]. Doctoral diss. Tomsk.
2. Rejda G.E., McNamara M. (2017) *Principles of Risk Management and Insurance*. 13th ed. Pearson.
3. Anon. *Strategija razvitija strahovoj dejatel'nosti v Rossijskoj Federatsii do 2020 goda: Rasporjazhenie Pravitel'stva RF № 1293-r ot 22.07.2013.* [Development strategy for insurance business in Russian Federation up to 2020: RF Government Decree №1293-r from 22.07.2013].
4. Arhipov A.P. (2016) *Strahovanie : ucheb* [Insurance: manual]. 3-d edition. Moscow : Knorus.
5. Dobrusina M.E. (2015) Razvitie tvorcheskoj aktivnosti u studentov pri izuchenii distsipliny «Strahovanie» [Developing creative activity in students when teaching “Insurance” discipline]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo un-ta. `Ekonomika. – Vestnik: Tomsk State University Journal. Economy*. 3 (31). pp. 173–181.
6. Dobrusina M.E. (2015) *Strahovanie : hrestomatija* [Insurance: reading book]. Compiled by M.E. Dobrusina, A.I. Dalibozhko ; edited by M.E. Dobrusina. Tomsk : Izdatel'skij Dom TGU.
7. Dobrusina M.E., Zhukovskaja Zh.N. (2011) *Buhgalterskij uchet, nalogooblozhenie i audit strahovyh organizatsij : ucheb. posobie.* [Accounting, taxation and audit of insurance companies]. Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj universitet.

Received 27 May 2017

УДК 81’373.21
DOI: 10.17223/19996195/38/2

ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ И ВОПРОСЫ НОРМАЛИЗАЦИИ ТОПОНИМОВ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

И.А. Дамбуев

Аннотация. Рассмотрено явление топонимического варьирования на примере ненормализованных топонимов Республики Хакасия и выявлены проблемы их нормализации. Топонимическое варьирование наблюдается на следующих языковых уровнях: орфографическом, фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Орфографические варианты представлены варьированием слитного, дефисного и раздельного написания составных топонимов, а также варьированием в употреблении различных букв, не влияющем на произношение топонимов. Фонетические варианты представлены варьированием произношения и написания хакасских топонимов в результате их длительного употребления и адаптации в русском языке. Морфологическое варьирование представлено варьированием родовых окончаний и топонимических формантов. Случаи лексического и синтаксического варьирования единичны. Основными причинами топонимического варьирования на разных уровнях являются взаимодействие русского и хакасского языков, деэтимологизация топонимов, изменение статуса географического объекта, а также предшествующая деятельность по кодификации топонимов. Дальнейшая деятельность по нормализации топонимов связана с необходимостью решения комплекса проблем, а именно кодификацией хакасских топонимов на родном языке, написанием составных хакасских топонимов на русском языке, употреблением буквы *ё* в топонимах, соответствием / несоответствием орфографии топонимов современным правилам орфографии, адаптацией национальных топонимов к фонетическим и орфографическим закономерностям русского языка. Региональная топонимия не остается неизменной. Внешние факторы и внутрисистемные закономерности региональной топонимии расшатывают прежние нормы употребления топонимов и создают новые. В связи с этим предлагается активизировать научные исследования в области топонимического варьирования и осуществлять мониторинг нормализационных процессов в топонимии России для выявления объективных тенденций в развитии топонимии.

Ключевые слова: топонимия; топонимическое варьирование; топонимическая система; стандартизация; кодификация; орфография.

Введение

Проблема нормализации наименований географических объектов, или топонимов, является относительно новым явлением общественной жизни. Осознание необходимости в нормализации топонимов на государственном и международном уровнях возникло во второй половине XX в., когда было положено начало конференциям ООН по

стандартизации географических названий и сессиям Группы экспертов ООН по географическим названиям (ГЭГНООН).

В России необходимость в государственном регулировании написания и употребления топонимной лексики возникает по мере развития отечественной картографии, становления литературного языка и официально-делового стиля межевых документов. Активное употребление топонимов в письменной речи делопроизводства, особенно в период генерального межевания, способствует их функциональному развитию и дальнейшей нормализации. В начале XVIII в. топонимическая система на окраинах Российской империи была крайне неустойчивой, свидетельством чему являются следующие слова И.Г. Гмелина: «...большинство деревень там (окрестности Братского острога. – *И.Д.*) имеют много названий, со смертью крестьянина, именем которого называлась деревня, она получает название по имени другого крестьянина» [1. С. 293]. Уже в 1767 г. выходит первый законодательный акт, санкционирующий вмешательство представителей государственной власти в естественно складывающуюся топонимию, – сенатский указ «О переименовании земель, пустошей, речек, ручьев и других урочищ, оказавшихся при межевании с неблагопристойными названиями». Дальнейшее регулирование в области географических названий вплоть до XX в. осуществлялось без должного научного подхода.

После Октябрьской революции 1917 г. перед центральными органами Советского государства возникла неотложная задача по регулированию вопросов, связанных с переименованиями и наименованиями географических объектов на идеологической почве. Один за другим стали издаваться законодательные акты, составившие в дальнейшем советское законодательство в области географических названий. Данный период оставил свой след в топонимии коренных народов России. Активная русификация национальной топонимии, идеологизация названий, порвавшая древние традиции топонимической номинации, оказали негативное влияние на исторически сложившуюся топонимию. Научно-технический прогресс обнажил необходимость стандартизации используемых семиотических систем, в том числе терминологии, номенклатуры и топонимии. Развитие отечественной топонимики и национальных языков народов России и союзных республик способствовало созданию научных основ для деятельности в области стандартизации географических названий, которая активизировалась во второй половине XX в.

В Российской Федерации деятельность в области наименований географических объектов регулируется принятым в 1997 г. Федеральным законом № 152 «О наименованиях географических объектов», а также рядом постановлений и распоряжений, принятых во исполнение данного закона. Для единообразного и устойчивого употребления и со-

хранения географических названий был создан Государственный каталог географических названий (ГКГН). В настоящее время уполномоченным федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим регулирование в области наименований географических объектов, является Федеральная служба государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестр). Эта служба осуществляет работу по созданию и ведению ГКГН и нормализацию наименований географических объектов. Ежегодно, а иногда и по несколько раз в год, в зависимости от произошедших изменений в топонимии субъектов Российской Федерации, Росреестр обновляет информацию о топонимах в ГКГН. Будучи включенным в Перечень регистров, реестров, классификаторов и номенклатур, отнесенных к учетным системам федеральных органов государственной власти, ГКГН содержит нормализованные названия, обязательные к использованию органами государственной власти, СМИ и т.д. Как прописано в Федеральном законе № 152, «произвольная замена одних наименований другими, употребление искаженных наименований географических объектов не допускается» [2].

В реестре топонимов Республики Хакасия по состоянию на декабрь 2016 г., подготовленном на основе базы данных ГКГН, насчитывается 41 топоним, нуждающийся в дальнейшей нормализации ввиду расхождения формы написания. В данной статье мы выявим типологию топонимического варьирования и проблемы нормализации топонимов Республики Хакасия.

Методология исследования

Прежде всего необходимо внести ясность в такие определения, связанные с деятельностью в области наименований географических объектов, как «стандартизация» и «нормализация». В отечественной ономастике термин «стандартизация» стал употребляться с началом международного сотрудничества по стандартизации географических названий под эгидой ООН и является калькой с англ. standardization of geographical names. Слово «стандартизация», употребленное по отношению к географическим названиям, определяется ГЭГНООН как «утверждение официальным органом по географическим названиям для конкретного географического объекта одного или больше названий и их точной письменной формы, а также условий их использования» [3. С. 147].

Несмотря на распространение данного термина в международном масштабе, в отечественной ономастике существует негативное отношение к нему. М.В. Горбаневский, характеризуя историко-культурные биографии разных топонимов, выделяет топонимы с «пустой», фатической (стандартной) историко-культурной биографией, приводя пример

с названием улицы *Строителей.* Такие названия присутствуют во многих городах и свидетельствуют о стандартности и ограниченности мотивов номинации в советской городской топонимии, на чем и была построена фабула известной кинокомедии Э.А. Рязанова [4. С. 164]. Применительно к стандартизации в ономастике в целом, А.В. Суперанская пишет: «Если в технике, в терминологии, в систематике стандартизация однозначно рассматривается как сугубо положительное явление, то это едва ли справедливо в ономастике. <…> Стандартизация в ономастике означает конец естественного развития и принятие некоторой искусственно выбранной стабильной формы, удобной в делопроизводстве, но не всегда уместной в повседневном употреблении. <…> Повсеместное осуществление стандартизации должно привести к новому расщеплению имен на официальные стандартизированные формы и на формы, представленные в живой разговорной речи и лишь условно связываемые с официальными, стандартизированными» [5. С. 110–111]. В отечественной ономастике термин «стандартизация» так и не закрепился. В частности, он отсутствует в известном «Словаре русской ономастической терминологии». По мнению А.В. Суперанской, «стандартизация не представляет собой целостного явления. Это серия разнородных процессов, происходящих или производимых под флагом придания именам определенных категорий типового вида, установления единых норм произношения и написания групп имен, объединенных по какому-либо признаку, следование типовым образцам при создании новых имен» [Там же. С. 110].

С конца XX в. в России термин «стандартизация» стал вытесняться термином «нормализация». С принятием в 1997 г. Федерального закона № 152 у термина «нормализация» появилось легальное определение. Если в первой редакции закона от 18.12.1997 г. он обозначал «выбор наиболее употребляемого наименования географического объекта и определение написания данного наименования на языке, на котором оно употребляется», то в редакции от 10.07.2012 г. дана другая формулировка: «...определение написания наименования географического объекта на государственном языке Российской Федерации и наряду с государственным языком Российской Федерации на других языках народов Российской Федерации в соответствии с правилами русской орфографии и орфографии других языков народов Российской Федерации и в соответствии с традициями употребления наименований географических объектов на указанных языках» [2].

В лингвистике термин «нормализация» тесно связан с понятием языковой нормы. Под нормализацией принято понимать как «спонтанные, возникающие при коммуникации процессы, ведущие к известной регламентации строевых элементов и употребления языка» [6. С. 23], так и «целенаправленную и осознаваемую деятельность общества, ве-

дущую к описанию и закреплению литературных норм» [6. С. 23]. Этот аспект нормализации принято обозначать термином «кодификация». Таким образом, определение термина «нормализация», приведенное в законе, соотносится с деятельностью, которую можно назвать кодификацией письменной формы топонимов. Что касается нормализации как лингвистического феномена, то она представляет собой процесс естественного отбора и закрепления наиболее устойчивых наименований в результате устной и письменной коммуникации, которые подлежат установлению перед осуществлением собственно кодификации. В связи с этим приведенное выше определение термина «стандартизация географического названия» соотносится с кодификацией его письменной формы, но не ограничивается ею. На наш взгляд, термином «стандартизация» мы можем воспользоваться в том случае, когда возникает вопрос о межъязыковой передаче географических названий.

Основными методологическими принципами в нашем исследовании являются системный подход и принцип историзма. Системный подход заключается в том, что мы рассматриваем региональную топонимию как сложную топонимическую систему. Понимание любой региональной топонимии как топонимической системы и любого топонима как элемента этой системы, возникшего на пересечении определенных топонимических рядов в конкретно-исторических условиях, является одним из достижений отечественной топонимики [7–11]. Учитывая множество определений топонимической системы, критически обобщенных в работе Л.М. Дмитриевой [11], мы понимаем ее как материально, так и функционально.

Во-первых, топонимическая система представляет собой совокупность топонимов определенной территории со своим инвентарем образующих средств и оппозициями этих средств, наделенных социальной функцией дифференциации и идентификации географических объектов.

Во-вторых, топонимическая система предстает в виде «своеобразного механизма, преобразующего топонимический материал в соответствии с определенными принципами и отбрасывающего как неприемлемое все то, что не удовлетворяет заданным параметрам. Сами эти параметры складываются для каждой территории исторически, на основе наиболее частотных топонимических моделей, созданных в результате взаимодействия языков, представленных в данном регионе» [12. С. 51]. Принцип историзма, обозначенный В.А. Никоновым как основной закон топонимики [10. С. 23–28], заключается в том, что мы рассматриваем каждую топонимическую систему и каждый топоним с позиции их временной изменчивости и обусловленности. Топонимические системы складываются постепенно, на их формирование влияют не только местные географические условия, но и этнический состав

населения, особенности его мировосприятия, исторические события. Для того чтобы все эти факторы пришли в известное взаимодействие, требуется значительное время. Каждый топоним, как бы хорошо не указывал на признаки объекта, существует только в обществе и, как каждое социальное явление, всегда подчиняется исторической закономерности.

Исследование и результаты

Установление точной письменной формы топонима для обеспечения дальнейшего его единообразного и устойчивого употребления не всегда удается ввиду варьирования топонима в речи, вызванного как лингвистическими, так и экстралингвистическими причинами. Как отмечают томские исследователи, «изучение топонимии, ее функционирование и развитие невозможно без изучения варьирования топонимов» [13. С. 180]. Это утверждение в полной мере относится и к изучению проблемы нормализации топонимов. Мы уже отметили выше, что в настоящий момент 41 топоним Хакасии нуждается в кодификации письменной формы. Для наглядности покажем явление топонимического варьирования на примере названия аала *Аххол* (Усть-Абаканский район). Данное название в форме *Аххол* внесено в последний реестр от 30.11.2016 г. как нуждающееся в нормализации формы написания. В реестре от 19.09.2013 г. помимо основной формы *Аххол* приводятся варианты *Ахкол* и *Ах-Хол*. На картах Генштаба разного масштаба и лет издания встречаются варианты *Аххол* и *Ахкол*. На картах Госгисцентра разного масштаба зафиксированы варианты *Ах-хол* и *Аххол*. В Википедии отмечаем варианты *Ах-хол* и *Ах-Хол*. На официальном сайте администрации Усть-Абаканского района дан вариант *Ах-хол*. В Решении Совета депутатов муниципального образования «Усть-Абаканский район» от 13.05.2004 г. № 38 «О статусе и границах муниципальных образований на территории Усть-Абаканского района» и в Законе Республики Хакасия от 07.10.2004 г. № 62 «Об утверждении границ муниципальных образований Усть-Абаканского района и наделении их соответственно статусом муниципального района, городского, сельского поселения» закреплено написание аала в форме *Ах-Хол*. В хакасско-русских словарях под редакцией Н.А. Баскакова и О.В. Субраковой в приложениях дан список географических названий на хакасском и русском языках, где название аала в обоих написаниях *Аххол* [14. С. 339; 15. С. 1082]. В топонимическом словаре В.Я. Бутанаева дана хакасская форма *Ах хол* и русская *Аххол* [16. С. 32].

Расхождения в форме написания топонимов Хакасии вызваны варьированием топонимов в речи на разных языковых уровнях: орфографическом (*Ах-Хол / Аххол*, *Буденовка / Буденновка*, *Копьёво / Копье-*

во, *Карасук / Карасуг* и др.), фонетическом (*Ханкуль / Ханколь*, *Тюрт-Тас / Торттас*, *Маткечик / Маткичик* и др.), морфологическом (*Бельтирское / Бельтирский*, *Казановская / Казановка*, *Аршаново / Аршанов* и др.), лексическом (*Анчыл-Чон / Болганов*), синтаксическом (*Верхний Туим / Верх-Туим*). В данных примерах и далее первым вариантом дан вариант написания из нормативных документов (региональных законов и уставов муниципальных образований).

Орфографическое варьирование топонимов вызвано разными причинами, среди которых можно выделить встречающиеся во многих региональных топонимических системах типы: варьирование слитного, дефисного и раздельного написания составных названий, т.е. топонимов, «состоящих из родового и индивидуального элементов или из индивидуального элемента, состоящего из нескольких слов» [3. С. 139] (*Ала-Тау / Алатау*, *Ах-Хол / Аххол*, *Бей-Булук / Бейбулук*, *Тюрт-Тас / Торттас*, *Хызыл-Салда / Хызылсалда*); варьирование в употреблении буквы *ё* (*Верхняя Тёя / Верхняя Тея*, *Зеленое / Зелёное*, *Копьёво / Копьево*, *Монастырёво / Монастырево*, *Солёноозёрное / Соленоозерное* и др.); варьирование *нн* и *н* в топонимах (*Буденовка / Буденновка*); варьирование глухих и звонких согласных на конце слова (*Карасук / Карасуг*, *Уйтак / Уйтаг*).

Варьированию слитного и дефисного написания составных топонимов подвержены хакасские по происхождению или употреблению названия. Проведенный анализ показал, что слитное написание перечисленных выше топонимов встречается на картах Генштаба, изданных в конце XX в. Дефисное написание закреплено в нормативных документах, таких как законы Республики Хакасия об утверждении границ муниципальных образований соответствующих районов и уставы соответствующих поселений, принятых с начала XXI в. Однако говорить о развивающейся тенденции дефисного написания таких топонимов еще нет достаточных оснований. Причиной подобного варьирования в настоящее время является тот факт, что нерусские топонимы и компоненты топонимов не имели однозначного оформления ранее. С одной стороны, через дефис рекомендовалось писать «заимствованные иноязычные названия, отдельные части которых, будучи понятными словами языка-источника, не являются словами русского языка, вследствие чего взаимоотношения их русскому читателю неясны» [9. С. 167]. Такая рекомендация предупреждала закономерные для русского языка переразложения внутри слова: «...к сожалению, этого не понимают некоторые нормализаторы, меняющие дефисное написание тюркских, монгольских и некоторых других названий в русском языке на слитное. Чтобы избежать возникающих сложностей, они пишут ъ там, где это непонятно русскому читателю, например, в слове *Акъяр* или *Янъань* (при дефисном написании было *Ак-Яр*, *Ян-Ань*). Но даже и в тех случа-

ях, где ъ не требуется, происходит полное переразложение отдельных компонентов внутри слова: *Кызыл-Аскер – Кы-зы-лас-кер*, *Кок-Узень – Ко-ку-зень* из-за действия внутри русского слова закона открытых слогов» [9. С. 169]. С другой стороны, «поскольку топонимы каждой территории образуют свою топонимическую систему, то естественно, что для одних систем будут более характерны дефисные, а для других – слитные написания» [17. С. 238]. В отечественной картографической практике слитность или раздельность составных иноязычных топонимов определялась, главным образом, их оригинальным написанием на соответствующем языке и закреплялась в передаче на русский язык частными инструкциями. В случае различного написания одного и того же названия при равных условиях предпочтение отдавалось слитной форме [18. С. 17]. Например, в инструкции по русской передаче географических названий Хакасской автономной области была дана следующая рекомендация: «...хакасские названия, состоящие из двух и более слов, в том числе и включающие в себя транскрибируемые географические термины, должны писаться по-русски, как и по-хакасски, слитно: *Хызылсуг*, *Хараташ*, *Харатигей*, *Азыртал*» [19. С. 10]. Нормализация слитного и дефисного написания хакасских составных топонимов в русском языке тесно связана с решением вопроса об их нормализации в хакасском языке. Закрепление в нормативных документах дефисного написания ойконимов порождает трудно объяснимое варьирование омонимичных топонимов: ж.-д. ст. *Ала-Тау* и река *Алатау*, аал *Ах-Хол* и гора *Аххол*, на фоне преобладающего количества составных топонимов, имеющих слитное написание.

Варьирование в употреблении буквы *ё* в топонимах встречается во всех субъектах. Правила орфографии различают последовательное и выборочное употребление буквы *ё* в словах в зависимости от разновидности печатного текста. Учитывая рекомендацию употреблять *ё* в собственных именах – фамилиях и географических названиях [20. С. 21], можно сделать вывод о диспозитивном характере употребления *ё* в топонимах в обычных печатных текстах. На картах буква *ё* в русских названиях не употребляется, но применяется в транскрипции иноязычных названий. Ее применение допускается «в отдельных названиях, в которых чтение через *ё* не предполагается: *Вязёмы*, *Ёга*, *Змиёв*, *Мёжа*…» [18. С. 6]. Ситуация с нормализацией топонимов с буквой *ё* в настоящий момент складывается по-разному в разных субъектах. Предварительный анализ реестров топонимов по субъектам показывает, что в ряде регионов наблюдается тенденция не употреблять букву *ё* в русских по происхождению топонимах: *Солёное* → *Соленое*, *Молодёжный* → *Молодежный* (Республика Калмыкия), *Рублёвка* → *Рублевка* (Амурская область), *Весёлый* → *Веселый*, *Новосёлки* → *Новоселки* (Брянская область), *Озёрный* → *Озерный*, но *Оер* → *Оёр* в заимство-

ванном названии (Республика Бурятия) и т.д. При таком подходе, применявшемся в советской картографии и понятном с точки зрения носителя русского языка, все же остается большое количество названий, где неупотребление буквы *ё* может существенно повлиять на фонетический облик слова: *Писарёвка → Писаревка*, *Бугаёвка → Бугаевка*, *Гринёво → Гринево*, *Зёрново → Зерново* (Брянская область) и т.д. В ряде других субъектов все русские названия с буквой *ё* считаются несогласованными: *Алферово / Алфёрово*, *Березка / Берёзка*, *Кибирево / Кибирёво* (Владимирская область) и т.д. Таким образом, решение вопроса о нормализации топонимов с буквой *ё* остается на усмотрение местных органов.

Варьирование *нн* и *н* в топонимах встречается довольно часто: *Будёновка / Буденновка* (Республика Хакасия), *Ветренный Холм → Ветреный Холм*, *Инская Лиственничная → Инская Лиственичная* (Республика Бурятия) и т.д. Данное явление может происходить как в корне слова (*Лиственнич-* / *Лиственич-*), так и в суффиксе (*Ветр-енн-ый* / *Ветр-ен-ый*). Топонимное словообразование отличается своей спецификой на фоне нарицательной лексики, что усложняет принятие адекватных решений при нормализации орфографии топонимов: ручей *Черемшаный* и озера *Черемшанные* (Республика Бурятия), ручей *Черемшиный* (Забайкальский край) и ручей *Черемшинный* (Иркутская область) при нариц. *черемшовый*. В связи с этим написание географических названий может либо ориентироваться на современную орфографию нарицательной и прописальной лексики, лежащей в основе названий, либо не ориентироваться, т.е. быть традиционным.

Первая Конференция ООН по стандартизации географических названий, состоявшаяся в 1967 г., рекомендовала: «...правописание географических названий должно как можно точнее соответствовать современным орфографическим правилам данной страны с учетом диалектных форм» [21. С. 32]. В советских инструкциях, разработанных в отделе транскрипции ЦНИИГАиК, также рекомендовалось писать русские географические названия в современной орфографии [18. С. 6; 22. С. 6]. Варьирование *Будёновка / Буденновка* свидетельствует не только о варьировании *н* и *нн* в названии, оно способствует его деэтимологизации. Достоверно известно, что данная деревня «названа по имени красного командарма С.М. Будённого, приезжавшего в 1929 году в Хакасию как уполномоченный ВЦИКа и ЦК ВКП(б) по хлебозаготовкам. В 1929 году образована коммуна им. С.М. Будённого, в 1933 – колхоз им. С.М. Будённого <…> После войны сельчане получили в подарок от С.М. Будённого электростанцию, автомобиль “ЗИС-5” и др. ценные подарки» [23]. В написании *Буденновка* отчетливо выделяется антропонимическая основа *Буденн-*, в то время как орфограмма *Будёновка* омонимична сущ. *будёновка* ‘красноармейский суконный шлем’ [24. С. 120]. Таким образом, с точки зрения передачи внутренней фор-

мы названия с целью сохранения топонима как «составной части исторического и культурного наследия народов Российской Федерации» [2] следует кодифицировать форму *Буденновка*. Следует отметить, что орфографическое варьирование данного топонима встречается и в других субъектах. В Оренбургской области расположен поселок *Буденновка*, форма написания которого также имеет расхождения. Если в реестрах Пензенской и Ульяновской областей зафиксированы ойконимы *Буденновка*, то в реестрах Нижегородской и Тверской областей – *Буденовка*. Данное явление в очередной раз подтверждает высказывавшиеся ранее мнения «об относительно быстрой деэтимологизации топонимических названий» [7. С. 50], о том, что «любой топоним стремится освободиться от мотивировки, чтобы стать голым знаком, иероглифом к объекту реальной действительности» [25. С. 47], в результате чего часто рождаются топонимические легенды [26. С. 88].

Варьирование глухих и звонких согласных на конце заимствованных русским языком хакасских названий вызвано явлением их фонетической адаптации в русском языке: *Карасук* / *Карасуг*, *Уйтак* / *Уйтаг*. Следуя Инструкции по русской передаче географических названий Хакасской автономной области, действующей по настоящее время, данные названия должны передаваться в формах *Карасуг* и *Уйтаг*, которые закреплены на топографических картах. В Законах Республики Хакасия от 7 октября 2004 г. № 68 «Об утверждении границ муниципальных образований Боградского района и наделении их соответственно статусом муниципального района, сельского поселения» и № 67 «Об утверждении границ муниципальных образований Аскизского района и наделении их соответственно статусом муниципального района, городского, сельского поселения», а также в Уставах Большеербинского и Усть-Камыштинского сельсоветов закреплены формы *Карасук* и *Уйтак*. Дальнейшая нормализация написания подобных топонимов в русском языке имеет два варианта решения: либо их «по возможности приспособлять к фонетико-грамматическим и орфографическим закономерностям русского языка» [27. С. 95], либо строго соблюдать принятые правила транскрипции. При этом при любом подходе необходимо учитывать традиции местного употребления конкретного названия и языковую ситуацию.

К фонетическим вариантам топонимов мы относим варианты, сопровождающиеся варьированием написания и произношения, но сохраняющие тот же морфемный состав: *Ханкуль / Ханколь, Тюрт-Тас / Торттас, Маткечик / Маткичик, Гальджа / Гольджа, Кагаево / Когаево, Кайбалы / Койбалы*. Данные варианты возникли в результате вариативного произношения в русском языке хакасского звука [ö] в топонимах *Ханкӧл* и *Тӧрттас*, а также типичного для топонимии России вариативного произношения и написания безударных гласных: *Борилов* /

Барилов (Белгородская область), *Алёс / Олёс* (Брянская область), *Веригинская / Виригинская* (Архангельская область), *Коровенцево / Коровинцево* (Владимирская область) и т.д. Официально принятые правила практической транскрипции хакасских топонимов рекомендуют формы *Ханколь* < хак. *Ханкӧл* [15. С. 1086], *Торттас* < хак. *Тӧрттас* [Там же. С. 1085], *Маткичиг* < хак. *Мат кичіг* [16. С. 60] < *Маҕат-Кичіг* [25. С. 231], *Хальджо* < *Халҷо* [16. С. 158], *Хогай* < *Хогай* [15. С. 1099], *Хойбал* < *Хойбал* [Там же. С. 1087]. Однако заимствование хакасских топонимов и их длительное употребление в русском языке, особенно названий населенных пунктов, привели к их значительным фонетическим изменениям, в результате которых возникли такие формы, как *Койбалы* и *Когаево*. Кодификацию форм *Кайбалы* и *Кагаево* можно оправдать лишь дальнейшим «освобождением» топонима от мотивировки, постепенным забвением исходного этимона (этноним *хойбал* и антропоним *Хогай*).

Морфологическое варьирование представлено варьированием родовых окончаний: *Бельтирское / Бельтирский*, *Красноозерное / Красноозерный*, *Орджоникидзевское / Орджоникидзевский*, *Приисковое / Приисковый*, *Сонское / Сонский*, *Туманное / Туманный*, сюда же отнесем и *Аршаново / Аршанов*, а также варьированием топоформантов: *Казановская / Казановка*. Варьирование родовых окончаний вызвано тенденцией согласования адъективных ойконимов с сопутствующим им родовым термином. Ойконимы Хакасии хорошо иллюстрируют влияние такого административного фактора, как изменение статуса объекта, на морфологическое варьирование. Поселок *Орджоникидзевский* в 1993 г. был преобразован в село, что привело к возникновению варианта названия *Орджоникидзевское*. Поселок *Сонский* был преобразован в село в 1997 г., и возник вариант *Сонское*. Поселок *Приисковый* стал селом в 2008 г., которое стало называться *Приисковое* и т.д. Для топонимии Хакасии характерна ойконимическая модель: родовой термин аал + антропотопоним с формантом *-ов(-ев)* (аал *Сартыков*, аал *Абрамов*, аал *Апчинаев*, аал *Бырганов*, аал *Картоев*, аал *Катанов* и т.д.). Однако в результате изменения статуса объекта и смены грамматического рода родового термина происходит закономерное изменение и индивидуального элемента топонима: аал *Аршанов* → село *Аршаново*. О данной тенденции писала А.В. Суперанская, отмечая ее новизну: «...в прошлом веке такой тесной связи между размером или статусом объекта и формантом его названия не было. Статус объекта мог меняться, а название сохранялось в прежней форме» [28. С. 95]. В данном случае административного вмешательства в сложившуюся региональную топонимическую систему происходит замена локальной модели более универсальной, типичной для общероссийской топонимии, в которой топоформант *-ово* обладает большей топонимичностью, а также «особой топонимической способностью однозначно соотносить слово с

населенным местом (без уточнения его статуса)» [28. С. 96]. Варьирование топоформантов у несогласованных топонимов представлено одним показательным случаем: *Казановская / Казановка*. Варьирование наименования данной поселковой станции также вызвано административными причинами. В советском законодательстве полномочия по регистрации, наименованию и переименованию разных географических объектов были разграничены между разными ведомствами. Уже в Декрете ВЦИК и СНК РСФСР от 30 августа 1926 г. «О порядке регистрации и наименования вновь возникающих поселений» наименования новых станций и разъездов железных дорог подлежали утверждению Народным комиссариатом путей сообщения [29]. Согласно положению «О порядке наименования и переименования государственных объектов союзного подчинения и физико-географических объектов», принятом в 1966 г., железнодорожным станциям и пассажирским остановочным пунктам рекомендовалось присваивать названия населенных пунктов, в которых данные транспортные объекты расположены [30]. Станция *Казановская* была названа по расположенной в пяти километрах деревне *Казановка*. На картах 1980-х гг. издания сама станция называется *Казановская*, а возникший при ней населенный пункт – *Казановка*. С принятием в 1997 г. Федерального закона «О наименованиях географических объектов» регулирование в области наименований географических объектов перешло в компетенцию одного уполномоченного федерального органа исполнительной власти. В настоящее время этим органом является Росреестр. Таким образом, в результате каталогизации названия поселковой станции возникла проблема выбора одного названия, которая до сих пор не решена, хотя в нормативных документах последних лет зафиксирована форма населенного пункта *Казановская*.

Среди несогласованных названий в реестре топонимов Хакасии выделяется один случай лексического варьирования: *Анчыл-Чон / Болганов*. Лексическое варьирование обусловлено, как правило, местными традициями употребления названия. Лексические варианты возникают либо в результате социальной дифференциации, в основе которой лежат языковые, возрастные, профессиональные и другие различия, либо в результате акта переименования, после которого наряду с официальным названием еще долгое время может сосуществовать неофициальный вариант. Название *Болганов / Балганов* < хак. *Палғаннар* аалы [16. С. 79] зафиксировано на большинстве генштабовских карт XX в. Однако встречается и вариант *Анчилчон (Балганов)*. В современных нормативных документах последовательно употребляется название *Анчыл-Чон* < хак. *аңҷыл* «охотничий», *чон* «люди; население».

Создание Государственного каталога географических названий, охватывающего всю территорию страны, неизбежно сопряжено с появлением опечаток и технических ошибок, связанных в том числе и с че-

ловеческим фактором. К таким ошибкам можно отнести появление варианта *Абакано-Перевозский* у *Троицкого* сельсовета, а также варианта *Верх-Туим* у села *Верхний Туим*. В состав *Троицкого* сельсовета входят село *Троицкое*, являющееся его административным центром, а также село *Абакано-Перевоз*. Во всех нормативных документах сельсовет носит название *Троицкий*. Авторский запрос в администрацию Боградского района подтвердил устойчивость наименования *Троицкий* и ошибочность варианта *Абакано-Перевозский*. Тот факт, что центральная усадьба совхоза «Троицкий» некоторое время во второй половине XX в. располагалась в селе *Абакано-Перевоз* до того, как была перенесена в село *Троицкое*, не дает никаких оснований к появлению варианта *Абакано-Перевозский* сельсовет, который, тем более, не отражает современного словоупотребления. Появление варианта *Верх-Туим* мы связываем с заимствованием названия с официальных картографических изданий, являющихся одним из важных источников выявления существующих наименований географических объектов, на которых прилагательное *верхний* в составе топонимов пишется в сокращенной форме *Верх*. Однако несмотря на кодификацию формы *Верхний Туим* в нормативных документах, тенденция усечения прилагательного *верхний* в региональной топонимии отчетливо прослеживается: *Верхний Аскиз* → *Верх-Аскиз*, *Верхняя Киндирла* → *Верх-Киндирла*, *Верхняя Ерба* → *Верх-Ерба*, *Верхний Таштып* → *Верх-Таштып*.

Заключение

Итак, анализ несогласованных топонимов Хакасии показал, что нормализация топонимов сопряжена с комплексом проблем, связанных с пониманием природы имени собственного и его предназначения, с выявлением внутренних тенденций развития языка и топонимической системы, с взаимодействием национальных языков с русским языком. Внешние факторы и внутренние закономерности эволюции топонимической системы порождают топонимическое варьирование, расшатывают сложившиеся нормы употребления топонимной лексики. Как показывает история, кодификация тех или иных форм, пусть даже научно обоснованных, не всегда приносила ожидаемый результат. В связи с этим вызывает интерес опыт проведения языковых реформ в Японии, где «не навязывают новые правила, а вводят в нормы то, что уже стихийно произошло или происходит. Ученые ведут анализ реального обихода, текстовые примеры подвергаются компьютерной обработке, в результате выявляется, насколько обиход соответствует официальной норме… Если в результате всего этого оказывается, что где-то официальная норма (орфографическая или орфоэпическая) не соответствует реальности, норму меняют» [31. С. 20]. Для успешной нормализации

топонимов необходимо, на наш взгляд, более углубленное изучение явления варьирования топонимов как в устной, так и в письменной речи, а также определение критериев нормативности кодифицируемых вариантов. Регулярный долгосрочный мониторинг нормализационных процессов на территории России способен выявить объективные тенденции в развитии российской топонимии, которые необходимо учитывать для успешной деятельности не только в области нормализации топонимов, но и наименования и переименования географических объектов.

Литература

1. ***Gmelin J.G.*** Voyage en Sibérie: contenant la description des moeurs & usages des peuples de ce pays, le cours des rivières considérables, la situation des chaînes de montagnes, des grandes forêts, des mines, avec tous les faits d'histoire naturelle qui sont particuliers à cette contrée / Traduction par M. de Keralio. Tome premier. Paris : Chez Desaint, 1767. 430 p.
2. ***О наименованиях*** географических объектов: Федер. закон Рос. Федерации от 18 декабря 1997 г. № 152-ФЗ. URL: http://docs.pravo.ru/document/view/2933/?not_paid_redirect=1 (дата обращения: 20.04.2017).
3. ***Glossary*** of Terms for the Standardization of Geographical Names. United Nations. N.Y., 2002. 261 p.
4. ***Горбаневский М.В.*** Русская городская топонимия: Методы историко-культурного изучения и создания компьютерных словарей. М. : Общество любителей российской словесности, 1996. 304 с.
5. ***Суперанская А.В.*** Ономастическая стандартизация. Допустимость. Возможности. Ограничения // Восточно-славянская ономастика: Исследования и материалы. М. : Наука, 1979. С. 84–113.
6. ***Семенюк Н.Н.*** Формирование литературных норм и типы кодификационных процессов // Языковая норма. Типология нормализационных процессов. М. : Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 23–34.
7. ***Карпенко Ю.А.*** О синхронической топонимике // Принципы топонимики. М. : Наука, 1964. С. 45–57.
8. ***Топоров В.Н.*** Некоторые соображения в связи с построением теоретической топономастики // Принципы топонимики. М. : Наука, 1964. С. 3–22.
9. ***Суперанская А.В.*** Что такое топонимика? М. : Наука, 1984. 182 с.
10. ***Никонов В.А.*** Введение в топонимику. 2-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2011. 184 с.
11. ***Дмитриева Л.М.*** Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая) : дис. … д-ра филол. наук. Барнаул, 2002. 367 с.
12. ***Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В. и др.*** Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А.П. Непокупный. 2-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
13. ***Захарова Л.А., Нестерова Н.Г., Старикова Г.Н.*** Аспекты изучения топонимической системы города Томска // Вестник Томского государственного университета. 2003. № 277. С. 177–185.
14. ***Баскаков Н.А., Инкижекова-Грекул А.И.*** Хакасско-русский словарь / под ред. Н.А. Баскакова. М. : Гос. изд-во иностр. и наци. словарей, 1953. 358 с.
15. ***Хакасско-русский*** словарь. Новосибирск : Наука, 2006. 1114 с.
16. ***Бутанаев В.Я.*** Топонимический словарь Хакасско-Минусинского края. Абакан, 1995. 267 с.

17. ***Суперанская А.В.*** Теоретические основы практической транскрипции. М. : Наука, 1978. 283 с.
18. ***Общая*** инструкция по передаче географических названий на картах / сост. С.А. Тюрин. М. : Геодезиздат, 1955. 32 с.
19. ***Инструкция*** по русской передаче географических названий Хакасской автономной области / сост. Г.И. Донидзе. М. : Наука, 1977. 34 с.
20. ***Правила*** русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В.В. Лопатина. М. : Эксмо, 2007. 480 с.
21. ***Resolutions*** adopted at the ten United Nations Conferences on the Standardization of Geographical Names. URL: https://unstats.un.org/unsd/geoinfo/ungegn/docs/ RES_UN_E%20updated_1-10%20CONF.pdf (дата обращения: 20.04.2017).
22. ***Правила*** написания на картах географических названий СССР / сост. С.А. Тюрин. М. : Недра, 1967. 27 с.
23. ***Будёновка*** (Хакасия). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Будёновка_(Хакасия) (дата обращения: 20.04.2017).
24. ***Словарь*** русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1985–1988. Т. I: А–Й. 1985. 696 с.
25. ***Жевлов М.А.*** Топонимия Хакасско-Минусинской котловины (лингвистический анализ) : дис. … канд. филол. наук. Алма-Ата, 1984. 255 с.
26. ***Цветкова Е.В.*** Костромские топонимические легенды как источник сведений о топонимии и отражаемых ею реалиях // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 88–96.
27. ***Шагдаров Л.Д.*** К принципам унификации слов и названий из восточных языков при передаче их на русском языке // Ономастика Бурятии. Труды Бурятского института общественных наук БФ СО АН СССР. Улан-Удэ, 1976. Вып. 26. С. 93–110.
28. ***Суперанская А.В.*** Структура имени собственного (фонология и морфология). М. : Наука, 1969. 207 с.
29. ***Декрет*** ВЦИК и СНК РСФСР от 30 августа 1926 г. «О порядке регистрации и наименования вновь возникающих поселений». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3017.htm (дата обращения: 20.04.2017).
30. ***Постановление*** Совета Министров СССР от 29 ноября 1966 г. № 914 «О порядке наименования и переименования государственных объектов союзного подчинения и физико-географических объектов». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6496.htm (дата обращения: 20.04.2017).
31. ***Алпатов В.М.*** К вопросу о языковых реформах // Вопросы филологии. 2010. № 1 (34). С. 16–21.

Сведения об авторе:
Дамбуев Игорь Александрович – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела языкознания Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия). E-mail: igor_dambuev@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

TOPONYMICAL VARIATION AND PROBLEMS OF STANDARDIZATION OF TOPONYMS IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA

Dambuev I.A., Ph.D., Senior Research Fellow, Department of Linguistics, Institute for the Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of SB RAS (Ulan-Ude, Russia). E-mail: igor_dambuev@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/2

Abstract. The paper deals with variants of non-standardized toponyms of the Republic of Khakassia and problems of their standardization. Toponyms vary on orthographic, phonetic, mor-

phological, lexical and syntactic language levels. Orthographic variants of toponyms result from variation of joined-up, hyphenated and separate writing of composite toponyms, as well as from variation of writing letters that doesn't change the pronunciation of toponyms. Phonetic variants result from variation of writing and pronunciation of Khakas toponyms due to their longstanding usage and adaptation in the Russian language. Morphological variation is represented by variation of generic inflexions and toponymic formants. Lexical and syntactic variants of toponyms are few in numbers. The main reasons of toponymical variation are interaction of Russian and Khakas, de-etimologization of toponyms, status changes of geographical entities, and previous codification of place names. The further standardization of toponyms is connected with such problems as standardization of Khakas toponyms in the Khakas language, writing of Khakas toponyms in Russian, writing of the letter *ë* in toponyms, accordance vs discordance of spelling of toponyms with the current orthographic practice, and adaptation of native toponyms to Russian phonetics and spelling. Regional toponymy is transforming. External factors and internal patterns of regional toponymy change current norms of name usage. In that context, the author proposes to continue researches in the field of toponymical variation and to study the standardization of toponyms in Russia with a view to reveal objective trends in toponymy.
Keywords: toponymy; toponymical variation; toponymical system; standardization; codification; spelling.

References

1. Gmelin J.G. (1767) *Voyage en Sibérie: contenant la description des moeurs & usages des peuples de ce pays, le cours des rivières considérables, la situation des chaînes de montagnes, des grandes forêts, des mines, avec tous les faits d'histoire naturelle qui sont particuliers à cette contrée* [The voyage in Siberia: contains the description of the manners and customs of the people of the land, the course of main rivers, the location of mountain ranges, great forests, mines, and all the facts of natural history which are peculiar to this land]. Translated by M. de Keralio. Vol. 1. Paris : Chez Desaint.
2. Anon. *O naimenovanijah geograficheskih ob"ektov: Feder. zakon Ros. Federatsii ot 18 dekabrja 1997 g. № 152-FZ.* [On the names of geographical objects: Federal law of Russian Federation from 18, December, 1997 №152-FL]. [Online]. Available from: http://docs.pravo.ru/document/view/ 2933/?not_paid_redirect=1 [Accessed: 20.04.2017].
3. Anon. (2002) *Glossary of Terms for the Standardization of Geographical Names.* United Nations. N.Y.
4. Gorbanevskij M.V. (1996) *Russkaja gorodskaja toponimija: Metody istoriko-kul'turnogo izuchenija i sozdanija komp'juternyh slovarej* [Russian city toponymy: Methods of historical and cultural study and creation of computer dictionaries]. Moscow : Obschestvo ljubitelej rossijskoj slovesnosti.
5. Superanskaja A.V. (1979) Onomasticheskaja standartizatsija. Dopustimost'. Vozmozhnosti. Ogranichenija [Onomastic standardization. Acceptability. Possibilities. Limitations.]. *Vostochno-slavjanskaja onomastika: Issledovanija i materialy. – Eastern Slavic Onomastics: Research materials.* Moscow: Nauka. pp. 84–113.
6. Semenjuk N.N. (1996) Formirovanie literaturnyh norm i tipy kodifikatsionnyh protsessov [Formation of literary norms and types of codifying processes]. *Jazykovaja norma. Tipologija normalizatsionnyh protsessov. – Language norm. Typology of normalizing processes.* Moscow: In-t jazykoznanija RAN. pp. 23–34.
7. Karpenko Ju.A. (1964) O sinhronicheskoj toponimike [About synchronic toponymics]. *Printsipy toponimiki. – Principles of Toponymics.* Moscow: Nauka, pp. 45–57.
8. Toporov V.N. (1964) Nekotorye soobrazhenija v svjazi s postroeniem teoreticheskoj toponomastiki [Some considerations related to building theoretical toponomastics]. *Printsipy toponimiki. - Principles of Toponymics* Moscow : Nauka,. pp. 3–22.
9. Superanskaja A.V. (1984) *Chto takoe toponimika?* [What is toponymics?] Moscow: Nauka.

10. Nikonov V.A. (2011) *Vvedenie v toponimiku* [Introduction to toponymics]. 2-nd edition. Moscow : Izd-vo LKI.
11. Dmitrieva L.M. (2002) *Ontologicheskoe i mental'noe bytie toponimicheskoj sistemy (na materiale russkoj toponimii Altaja)* [Ontological and mental existence of toponymic system (based on Russian toponymy of Altaj)]. Doctoral diss. Barnaul.
12. Superanskaja A.V., Staltmane V.`E., Podol'skaja N.V. et al. (2007) *Teorija i metodika onomasticheskih issledovanij* [Theory and methodology of onomastic research]. Chief editor: A.P. Nepokupnyj. 2-nd edition. Mosco : Izd-vo LKI.
13. Zaharova L.A., Nesterova N.G., Starikova G.N. (2003) Aspekty izuchenija toponimicheskoj sistemy goroda Tomska [Aspects of studying Tomsk toponymic system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik: Tomsk State University Journal*. 277. pp. 177–185.
14. Baskakov N.A., Inkizhekova-Grekul A.I. (1953) *Hakassko-russkij slovar'* [Khakass-Russian Dictionary]. Ed by N.A. Baskakov. Moscow : Gos. izd-vo inostr. i natsi. slovarej.
15. Anon. (2006) *Hakassko-russkij slovar'* [Khakass-Russian Dictionary]. Novosibirs : Nauka.
16. Butanaev V.Ja. (1995) *Toponimicheskij slovar' Hakassko-Minusinskogo kraja* [Toponymic dictionary of Khakass-Minusinsk Kraj]. Abakan.
17. Superanskaja A.V. (1978) *Teoreticheskie osnovy prakticheskoj transkriptsii* [Theoretical grounds of practical transcription]. Mosco : Nauka.
18. Tjurin S.A. (1955) *Obschaja instruktsija po peredache geograficheskih nazvanij na kartah* [General instruction on writing geographical names on maps]. Compiled by Tjurin S.A. Moscow: Geodezizdat.
19. Donidze G.I. (1977) *Instruktsija po russkoj peredache geograficheskih nazvanij Hakasskoj avtonomnoj oblasti* [Instruction on Russian translation of geographical places of Khakass autonomous region]. Compiled by G.I. Donidze. Moscow : Nauka.
20. Lopatin V.V. (2007) *Pravila russkoj orfografii i punktuatsii. Polnyj akademicheskij spravochnik* [Rules of Russian orthography and punctuation. Complete academic reference book]. Edited by V.V. Lopatin. Moscow: `Eksmo.
21. Anon. *Resolutions adopted at the ten United Nations Conferences on the Standardization of Geo-graphical Names.* [Online]. Available from: https://unstats.un.org/unsd/geoinfo/ungegn/docs/RES_UN_E%20updated_1-10%20CONF.pdf [Accessed: 20.04.2017].
22. Tjurin S.A. (1967) *Pravila napisanija na kartah geograficheskih nazvanij SSSR* [Rules of writing USSR geographical names on maps]. Compiled by S.A. Tjurin. Moscow : Nedra.
23. Anon. *Budjonovka (Hakasija)* [Budjonovka (Khakassia)]. [Online]. Available from: https://ru.wikipedia.org/wiki/Budjonovka_(Hakasija) [Accessed: 20.04.2017].
24. Evgen'eva A.P. (1985) *Slovar' russkogo jazyka : v 4 t.* [Russian Dictionary: in 4 volumes]. Ed. by A.P. Evgen'eva. 3-d edition. Moscow: Rus. jaz., 1985–1988. Vol. I: A–J.
25. Zhevlov M.A. (1984) *Toponimija Hakassko-Minusinskoj kotloviny (lingvisticheskij analiz)* [Toponymy of Khakasss-Minusinsk basin (linguistic analysis)]. Philology cand. diss. Alma-Ata.
26. Tsvetkova E.V. (2014) Kostromskie toponimicheskie legendy kak istochnik svedenij o toponimii i otrazhaemyh eju realijah [Kostroma's toponymic legends as a source of information about toponymy and realia reflected by it]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 3 (27). pp. 88–96.
27. Shagdarov L.D. (1976) K printsipam unifikatsii slov i nazvanij iz vostochnyh jazykov pri peredache ih na russkom jazyke [To the principles of unification of words and names from Eastern languages when translating into Russian]. *Onomastika Burjatii. Trudy Burjatskogo instituta obschestvennyh nauk BF SO AN SSSR. – Onomastics of Burjatija. Works of Burjatija Institute of Social Sciences Burjat Branch of USSR Academy of Sciences Siberian Branch*. Ulan-Ud`e,. Issue. 26. pp. 93–110.

28. Superanskaja A.V. (1969) *Struktura imeni sobstvennogo (fonologija i morfologija)* [Structure of proper names (phonology and morphology)]. Moscow : Nauka.
29. Anon. *Dekret VTsIK i SNK RSFSR ot 30 avgusta 1926 g. «O porjadke registratsii i naimenovanija vnov' voznikajuschih poselenij»* [Decree by All-Russian Central Executive Committee and Cabinet of People's Commissars of Russian Soviet Federative Socialist Republic from 30, August. 1926 "On the rules of registration and nomination of new appearing settlements"]. [Online]. Available from: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ ussr_3017.htm [Accessed: 20.04.2017].
30. Anon. *Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 29 nojabrja 1966 g. № 914 «O porjadke naimenovanija i pereimenovanija gosudarstvennyh ob"ektov sojuznogo podchinenija i fiziko-geograficheskih ob"ektov»* [Resolution by USSR Minister's Cabinet from 29, November, 1966 №914 "On the rules of naming and renaming state objects under union administration and physiographic objects"]. [Online]. Available from: http://www.libussr.ru/ doc_ussr/ usr_6496.htm [Accessed: 20.04.2017].
31. Alpatov V.M. (2010) K voprosu o jazykovyh reformah [To the question of language reforms]. *Voprosy filologii. – Issues of Philology*. 1 (34). pp. 16–21.

Received 27 May 2017

УДК 81 373: 811.111.161.2
DOI: 10.17223/19996195/38/3

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ МИКРОСИСТЕМА «ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА ПО ОТНОШЕНИЮ К ДРУГИМ» В ИДЕОГРАФИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

И.Е. Колесникова

Аннотация. Изучены особенности фразеологической микросистемы «Черты характера человека» в украинском и английском языках. Современные достижения в исследовании системных отношений в сфере фразеологии на материале родственных и неблизкородственных языков констатируют появление нового направления в сфере фразеологии – сопоставительной фразеологической идеографии. Это направление позволяет установить сходства и отличия во фразеологических фондах языков, обусловленных различными историческими, культурными и национальными традициями разных языковых сообществ. В работе использовалась схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прадидом и апробированная в работах его учеников. Идеографическая классификация имеет такую структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле → архиполе. В тематическом поле «Черты характера человека» выделены три тематические группы: «Черты характера человека в отношении к делу», «Черты характера человека по отношению к другим», «Черты характера человека по отношению к себе». Тематическая группа «Черты характера человека по отношению к другим» является достаточно простой и симметричной и состоит из 14 микросистем в украинском и английском языках. Семантические группы «Доброта», «Щедрость», «Льстивость», «Властолюбие, деспотизм», «Покорность» присутствуют в тематических группах двух языков. Наибольшее различие зафиксировано на уровне семантических полей. В украинском языке это «Скрытность, необщительность», «Дружелюбие», «Назойливость», «Подлость», «Нахальство, аморальность», в английском – «Жестокость», «Нахальство, аморальность», «Лицемерие», «Высокомерие, зазнайство». Описаны основные формы вербализации черт характера человека по отношению к другим и их составляющие. Проанализированы некоторые факторы, которые повлияли на наполнение фразеологических микросистем.

Ключевые слова: идеографическая классификация; фразеологическая микросистема; лингвокультурология; концептосфера; черты характера человека по отношению к другим.

Введение

Особенностью современной фразеологии стало то, что большинство исследований проводятся в лингвокультурологическом аспекте –

одной из ведущих научных дисциплин современной антропоцентрической научной парадигмы. Результатами этих исследований стали работы, посвященные идеографическому описанию фразеологических единиц (ФЕ) с антропным компонентом значения, выявлению их структурно-семантической концептуальной организации, а также средств образной номинации, их общих и различных мотивационных моделей в языках (работы А.С. Алешина [1] Е.Ф. Арсентьевой [2], И.Е. Колесниковой [3], М.М. Литвиновой [4], И.А. Подюкова [5] и др.).

Целью работы является целостное идеографическое описание фразеологической микросистемы «Черты характера человека по отношению к другим» в украинском и английском языках в структурно-семантическом и ономасиологическом аспектах.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) характеристика экстра- и интралингвистических факторов формирования фразеологических микросистем в различных языках; 2) определение психологических основ исследования микросистемы ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим»; 3) выявление основного корпуса ФЕ исследуемой микросистемы в украинском и английском языках; 5) анализ идеографических характеристик тематических групп ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим»; 6) анализ отдельных факторов, влияющих на наполнение фразеологической микросистемы языка.

Материалом для исследования послужили 340 ФЕ украинского языка и 335 английского, обозначающих черты характера человека по отношению к другим.

Семантико-мотивационные модели позволяют выделить ключевые концептосферы в соотношении *человек – социум*: интеллектуально-рациональную, соматическую, стереотипы вербального речевого поведения, жестовую, социальную, семантико-аксиологическую, предметно-артефактуальную, пространственную, агентивную, фаунонимную, флоронимную [6].

В реферируемом исследовании использована схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прадидом и апробированная в работах его учеников. Эта классификация имеет структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле [7. С. 40]. К каждому из этих элементов может быть применен употребляемый в современной лингвистке термин «фразеологическая микросистема», которым обозначают сравнительно небольшие в своем количественном составе структуры группирования ФЕ.

Исследование

Анализ фразеологических номинаций украинского и английского языков позволяет предложить идеографическую архитектонику тематического поля фразеологических единиц, обозначающих черт характера человека, принятой в психологии (рис. 1).

Считается, что «я» и «другой» – это неразрывно связанные между собою два аспекта единого акта самосознания [8. С. 36]. Это могут быть индивидуально-психологические свойства человека: убеждения и установки, потребности и интересы, интеллектуальные и волевые качества человека, темперамент и привычки. Однако решающими становятся те черты характера, которые проявляются по отношению к другим, формирующиеся благодаря поступкам человека [9. С. 625].

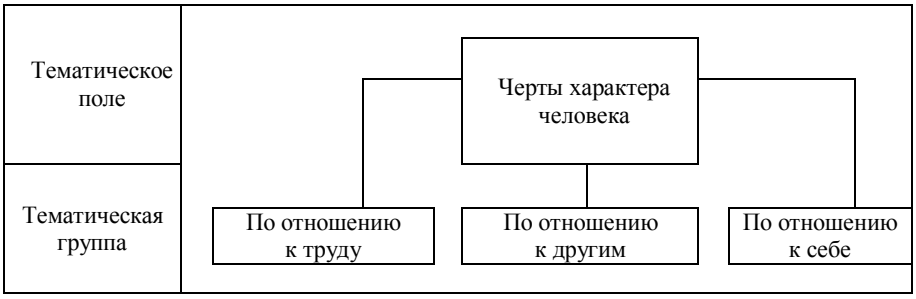


Рис. 1. Идеографическая структура тематического поля ФЕ «Черты характера человека»

Проанализированный материал свидетельствует, что идеографическая структура тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим» в сопоставляемых языках проста и симметрична, в отличие от ранее исследуемой фразеологической микросистемы «Черты характера человека по отношению к труду» [10. С. 44]. Ее составляют 5 семантических полей и 9 семантических групп. Структурная схема тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим» актуальна как для украинского, так и для английского языка, поскольку в ней отсутствует синонимический ряд «семантическая группа → семантическое поле».

Исследуемые тематические группы схожи по своей идеографической структуре. Но разным является покрытие в пределах этой микросистемы фразеологическими средствами понятийных зон. Это объясняется не только частотой общения, но и качественными моментами: как устанавливает контакт человек с другими, как относится к людям разных социальных слоев, к старшим и младшим, к лицам противоположного пола и т.д. [9. С. 625; 11. С. 452] (рис. 2).

Рис. 2. Сопоставительная идеографическая структура тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим»

Общеизвестно, что объем общения зависит от ситуативности и избирательности. Примером этому является семиотическое противопоставление черт характера *скрытность, необщительность / дружелюбие*. Исследование такой вербальной формы, как изолированный способ действия, показал сходство ее фразеологического выражения в двух языках: ***замкнутися (сховатися) / замикатися (ховатися) в*** **[своїй]** ***шкаралупці (в*** **[свою]** ***шкаралущу)*** [ФСУМ. С. 313], ***retread into (***или

within) oneself [АРФС. С. 628]. В семантическом поле украинского языка являются продуктивными адвербиальные ФЕ, обозначающие изолированный способ действия: ***сам по собі*** [ФСУМ. С. 779]; ***у чотирьох стінах,*** *со сл. сидеть* и т.д. Для английской семантической группы приобретает актуальность сокрытие чего-либо (***cast (draw*** или ***throw) a veil over (***или ***upon***) [АРФС. С. 788], маскировка своих вражеских намерений (***make a mystery of smth.*** [АРФС. С. 523] и т.д.).

В украинском языке существует много ФЕ, обозначающих *дружелюбие*. Эти номинации в основном организовываются вокруг числительного *один*, которое является символом человека, силы, энергии, а также доблести и справедливости: ***іти в одній упряжці*** [ФСУМ. С. 352] [12. С. 390]. Наличие общих интересов, дела, идеологии, одинаковый уровень образования и т.д. создают базу для общения, реализованную в коммуникабельных действиях, поведении: ***держати компанію*** [ФСУМ. С. 227] и т.д. ФЕ могут указывать на признаки такого общения: ***плече в плече (до плеча, з плечем)*** [ФСУМ. С. 646] и т.д. Для семантической группы ФЕ в английском языке является компанейское, коммуникабельное поведения безо всяких душевных привязанностей: ***get on like a house on fire (***позднее ***afire)*** [АРФС. С. 402], ***make friends (with smb.)*** [АРФС. С. 299].

Ряд экстралингвальных факторов, в том числе активная колонизаторская политика Великобритании, стали предпосылкой для расширения семантики жестокости ФЕ в английском языке. Поэтому к синонимическому ряду, обозначающему жестокого человека ***(as) hard as flint (as (a)stone*** *или* ***as the nether millstone*****)** [АРФС. С. 359]; ***the man of blood and iron*** [АРФС. С. 482] и т.д.), добавляется еще один со значением «безжалостный, бессердечный человек» (***hard heart*** (также ***heart of flint*** *или* ***of stone*** [АРФС. С. 862], ***stony heart*** [АРФС. С. 862]) и т.д.), который указывает на то, что при жестоком отношении к другим субъект не способен проявить определенные эмоции, чувства [13. С. 20−21]. В соответствующей семантической группе украинского языка жестокий человек ассоциируется с темным созданием, не имеющем души, сердца: ***не мати Бога в душі (в серці, в животі)*** [ФСУМ. С. 477].

В оппозиции к жестокости находится *доброта*, для обозначения которой в семантических группах двух языков использовались образы *сердца, души*: ***велике серце*** *у кого* [ФСУМ. С. 792], ***відкрита (розкрита) душа*** [ФСУМ. С. 277], ***warm the cockles of smb.'s heart*** [АРФС. С. 159]. В семантической группе английского языка есть также ФЕ библейского происхождения: ***as an angel*** (с прилаг. *kind, sweet* и т.д.) [АРФС. С. 43], ***a good Samaritan*** [АРФС. С. 656].

Семантические группы, обозначающие *щедрость*, имеют минимальные различия. Однако в украинской микросистеме представлен синонимический ряд со значением «учить или наставлять действовать

кого-либо разумно»: ***наводити (навертати) / навести (навернути) на розум (на ум)*** [ФСУМ. С. 520]. Очевидно, в украинской ментальности есть уверенность, что существует так называемая интеллектуальная собственность – добрый совет и поддержка.

Арсенал *назойливого* человека, как убеждает сопоставительный анализ, разнообразен. Назойливые действия в основном направлены на такие органы, как печень, уши, нервы, кожа, которые реагируют на раздражение через негативное воздействие: ***брати / взяти за печінки*** *кого* [ФСУМ. С. 50], ***як порох в оці*** [ФСУМ. С. 678], ***get under smb's skin,*** *разг.* [АРФС. С. 694]. Ряд адвербиальных ФЕ построен на сопоставлении с природными объектами, что и обусловило появление в семантическом поле украинских фразеологизмов со значением «назойливо, въедливо»: (***як (мов, ніби*** *и т.д.)* ***муха (мухи) в спасівку*** [ФСУМ. С. 514]; ***як (мов, ніби*** *и т.д.)* **[той]** ***реп'ях*** **[до кожуха (*** ***до штанів, у собачий хвіст*** *и т.д.)***]**, *со сл. приставать, цепляться, липнуть*) [ФСУМ. С. 734].

Семантические группы, обозначающие *льстивость,* представлены вербальными ФЕ. Однако в английской микросистеме лесть имеет социальную мотивацию – это подхалимство ради выгоды и корысти перед человеком, находящемся при власти: ***adore (hail*** *или* ***worship) the rising sun*** [АРФС. С. 736], ***rub smb. up the right way*** *разг.* [АРФС. С. 810].

Исследование таких черт характера, как *властолюбие, деспотизм*, показало схожесть их выражения в семантических группах двух языков. Эти черты часто осуждаются, но им редко дают отпор. Соединение предикатов донативного действия или движения (брать, держать) с соматизмами (рука, шея, колено, голова) создают значение подчинения: ***брати (хапати, хватати) / взяти (схопити) за горло (за горлянку)*** *кого* [ФСУМ. С. 57], ***keep a firm (****или* ***tight) hand on*** [АРФС. С. 351] и т.д.

Как показал проведенный анализ, *подлость* может приобретать различные вербальные формы: приносить неприятности кому-нибудь (***підставляти / підставити ногу*** *кому* [ФСУМ. С. 640], ***do smb. a bad (****или* ***an ill) turn*** [АРФС. С. 782]), подлыми действиями постараться поставить кого-нибудь в полную зависимость, лишить свободы действия (***наставляти (розкладати, розставлять, плести*** *и т.д.*) ***/ наставити (розкинути, розставити*** *и т.д.)* **[свої]** ***тенета (сіті, пастки, сильця*** *и т.д.)* [ФСУМ. С. 535], ***lay (****или* ***set) a trap (for)*** [АРФС. С. 776] и т.д.), разъединять, ссорить кого-нибудь между собой (***зіштовхувати / зіштовхнути лобами*** *кого* [ФСУМ. С. 352], ***set smb. by the ears*** [АРФС. С. 234] и т.д.). Подлый человек ассоциируется с представителями животного мира, биологическое поведение которых предусматривает соответствующие действия (паук, собака, змея): ***підколодна (потайна*** *и т.д.)* ***гадюка (гадина)*** [ФСУМ. С. 167], ***потайний собака (Сірко)***; *редко* ***потайна собака*** [ФСУМ. С. 838], ***a snake in the grass*** [АРФС. С. 699].

Семантические поля, обозначающие *наглость, аморальность*, имеют общую мотивационную особенность в украинском и английском языках. Они ассоциируются с грехом, блудом, продажей души, отсутствием религиозных убеждений: ***не боятися / не побоятися гріха (Бога)*** [ФСУМ. С. 47], ***hold a candle to the devil*** [АРФС. С. 123].

Анализ фразеологических микросистем, обозначающих *лицемерие*, показал их своеобразие, касающееся не только количества, но и образной основы. Исследования украинской семантической группы и английского семантического поля позволили установить, что они связаны со сценарием лицедейства, комедиантства: ***носити (надягти, надівати, напинати*** *и т.д.)* ***/ надягти (надіти, нап'ясти*** *и т.д.)* ***(маску, машкару); міняти личину (шкіру)***, *пренебр.* [ФСУМ, С. 557]*;* ***lip service (****также* ***lip-service)*** [АРФС. С. 695]; ***wear a (****или* ***the) mask (of)*** [АРФС. С. 491]. Обращают на себя внимание английские ФЕ, которые этимологически связаны с пуританской моралью, сокрытием своих истинных намерений, чувств: ***a pious fraud*** [АРФС. С. 293], ***a Sunday saint*** [АРФС. С. 654] и т.д.

Исследование семантической группы, обозначающей *покорность*, показало схожесть ее фразеологического выражения в двух языках. Покорность имеет нейтрально маркированную коннотацию, что ярко демонстрирует типичную социальную иерархию общества: ***іти (ходити) / нітu під руку*** *чию (****під рукою*** *чиєю)* [ФСУМ. С. 356], ***take dictation*** [АРФС. С. 211] и т.д.

Фразеологические микросистемы, обозначающие *высокомерие, зазнайство*, являются своеобразными. Это касается не только количества ФЕ, но и идеографической структуры. В украинском языке номинаций немного, но они составляют семантическое поле, а в английской – семантическую группу при значительно большем количестве. В сопоставляемых микросистемах выявлено немало образно-смысловых связей, основанных на жестовых стереотипах. Поднятый вверх нос стает символом заносчивости: ***дерти носа*** **[вгору]** *перед кем* [ФСУМ. С. 232]; ***look down (****или* ***turn up) one's nose at smb. (****или* ***smth.)*** [АРФС. С. 538].

Кроме того, много номинаций в украинском и английском языках содержат компоненты-зоонимы: сыч, павлин, индюк, которые путем метафорического переосмысления могут указывать на тщеславие человека [14. С. 150; 15. С. 262]: ***як (мов, ніби*** *и т.д.)* ***сич*** [ФСУМ. С. 807]; ***strut (swell) like a turkey-cock*** [АРФС. С. 862].

В украинской семантической группе представление о б*езразличном* человеке ассоциируется с сознательным углублением в свое ego, игнорированием интересов других: ***світ*** **[білий** ***(божий)]*** ***закрився (замкнувся)***, ***світ зів'яв*** *кому* [ФСУМ. С. 784]. В английской же микросистеме безразличным является такой человек, который не способен

сопереживать, проявлять сочувствие: ***harden one's heart*** [АРФС. С. 374]. Продуктивными для семантической группы английского языка стали адъективные ФЕ с компонентом as, выражающим двухплановое значение: [13. С. 20−21] ***(as) cold as (a) stone*** [АРФС. С. 725], ***(as) cold as ice*** [АРФС. С. 402].

Заключение

Результаты сопоставительного анализа тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к другим» дают основание сделать вывод, что ее идеографическую структуру в украинском и английском языках составляют 5 семантических полей и 9 семантических групп.

Структурная схема исследуемой тематической группы стала актуальной в двух языках, поскольку в ней отсутствует синонимический ряд: «семантическая группа → семантическое поле».

Анализ внешних и внутренних форм продемонстрировал как общие, так и отличительные когнитивные сценарии, метафорические модели, оценочные, морально-этические аспекты концептуализации вторичной семантики номинативных единиц. Достаточно продуктивными оказались вербальные действия, а также зоонимные и соматические макромотивационные модели. Предложенная методика исследования станет интересной не только для изучения черт характера человека, но и других индивидуально-психологических особенностей человека на материале одного и более языков.

Литература

1. ***Алешин А.С.*** Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека (лингвокультурологический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 24 с.
2. ***Арсентьева Е.Ф.*** Сопоставительный анализ фразеологических единиц (На материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 129 с.
3. ***Колесникова И.Е.*** Вербализация преданности в украинской и английской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, выражающих черты характера человека) // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 17–22.
4. ***Літвінова М.М.*** Семантичні властивості фразеологічних одиниць зі значенням рис характеру людини (на матеріалі німецької мови XIX–XX ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2004. 20 с.
5. ***Подюков И.А.*** Народная фразеология в зеркале народной культуры. Пермь : ПГПИ, 1991. 127 с.
6. ***Тищенко О.В.*** Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2000. 236 с.
7. ***Прадід Ю.Ф.*** Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). Київ ; Сімферополь, 1997. 252 с.
8. ***Лотман Ю.М.*** Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.

9. ***Рубинштейн С.Л.*** Основы общей психологии / сост., авт. ком. и послесл. А.В. Брушлинский, К.Л. Абульханова-Славская. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
10. ***Колесникова И.Е.*** Идеографическая характеристика тематической группы фразеологических единиц «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 42–51.
11. ***Психология*** : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 495 с.
12. ***Маковский М.М.*** Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках : образ мира и образы миров. М. : Владос, 1996. 415 с.
13. ***Кунин А.В.*** Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высш. шк., 1970. 343 с.
14. ***Wilkinson P.R.*** Thesaurus of Traditional English Metaphors. Routledge, 2007. 384 p.
15. ***Жайворонок В.В.*** Знаки української етнокульутри : словник-довідник. Київ : Довіра, 2007. 262 с.

Список условных сокращений

АРФС – Кунин А.В. Англо-русский фразеологический = English-Russian phraseological dictionary: ок. 2 000 ф. ед. / авт.-сост. А.В. Кунин. М. : Рус. яз., 1984. 1456 с.
ФСУМ – Фразеологічний словник української мови : в 2 кн. / Уклад В.М. Білоноженко та ін. К. : Наукова думка, 1993. 984 с.

Сведения об авторе:
Колесникова Ирина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (Симферополь, Республика Крым, Россия). E-mail: Irak07@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

IDEOGRAPHICAL CHARACTERISTICS OF THE THEMATIC GROUP OF PHRASEOLOGICAL UNITS 'CHARACTER TRAITS OF A MAN IN RELATION TO OTHER PEOPLE' IN THE UKRANIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Kolesnikova I.E., Ph.D., Associate Professor, of the Department of Humanitarian and Socioeconomic disciplines of the Crimean filial of the Krasnodar University of the Internal affairs of Russia (Simferopol, Crimea, Russia). E-mail: Irak07@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/3

Abstract. The article deals the phraseological microsystem to designation of the character traits of a man in relation to other people in Ukrainian and English languages. The choice of the theme is connected with intensification of interest in linguistics to description of phraseological microsystems, obscurity of many theoretical and practical problems of phraseological ideography. The hierarchical structure of phraseological units ideographic classification offered by Y.F. Pradid is used in the research: synonymic range → semantic group → semantic field → thematic group → thematic field → ideographic group → ideographic field → archifield. The achievements of the modern psychology and linguoculture are widely used in the research poper. Thematic groups of phraseological units ‘The character traits of a man in relation to other people’ is a layered structure and are characterized by complex relationships between hierarchical links. The structural scheme of the thematic group in Ukrainian and English languages is synonymous chain with is semantic group → semantic field. In both microsystems scheme synonymic range is absent. Thematic groups of phraseological units ‘The character traits of a man in relation to other people’ is represented in Ukrainian and English by 14 phraseological microsystems. Semantic groups ‘Kindness’, ‘Generosity’, ‘Flattery’, ‘Ambitiousness, despotism’, ‘Submissiveness’ present in the thematic groups of the two languages. The greatest difference is fixed at the

level of semantic fields. In the Ukrainian language these are ‘Stealth, uncommunicative’, ‘Sociability’, ‘Importance’, ‘Meanness’, ‘Insolence, immorality’; in English – ‘Cruelty’, ‘Insolence, immorality’, ‘Hypocrisy’, ‘Arrogance, arrogance’. Some factors that influence on the filling of language’s thematic group are analyzed. In the thematic group ‘Character traits of a man in relation to other people’ dominate somatic and zoonim conceptospheres. This methodic can be used for the description other phraseological microsystems in language.
Keywords: an ideographic classification; a phraseological microsystem; linguoculture, conceptosphere; character traits of a man in relation to other people.

References

1. Aleshin A.S. (2011) *Ustojchivye sravnenija shvedskogo jazyka, harakterizujushhie cheloveka (lingvokul'turologicheskij aspekt)* [Steady comparisons of the Swedish language characterizing a person (linguoculturological aspect)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Saint-Petersburg.
2. Arsent'eva E.F. (1989) *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic (Na materiale frazeologicheskih edinic, semanticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom jazykah)* [Comparative analysis of phraseological units (On a material of phraseological units, semantically-focused on a person in English and Russian)]. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta.
3. Kolesnikova I.E. (2016) Verbalizacija predannosti v ukrainskoj i anglijskoj lingvokul'turah (na materiale frazeologicheskih edinic, vyrazhajushhih cherty haraktera cheloveka) [Verbalization of devotion in Ukrainian and English linguocultures (on the basis of phraseological units expressing character traits of a man)]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 3 (35). pp. 17–22.
4. Litvinova M.M. (2004) *Semanticheskie svojstva frazeologicheskih edinic so znacheniem chert haraktera cheloveka (na materiale nemeckogo jazyka XIX-XX vv.)* [The semantic properties of phraseological units with a value of traits of human nature (in the German language XIX-XX centuries)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Har’kov.
5. Podjukov I.A. (1991) *Narodnaja frazeologija v zerkale narodnoj kul'tury* [Folk phraseology in the mirror of popular culture]. Perm: PGPI.
6. Tishhenko A.V. (2000) *Obrjadovaja semantika v slavjanskom jazykovom prostranstve* [Ritual semantics in Slavic language space]. Kiiv: Izd. centr KDLU.
7. Praded Ju.F. (1997) *Frazeologicheskaja ideografija (problematika issledovanij)* [Phraseological ideography (research issues)]. Kiev; Simferopol.
8. Lotman Ju.M. (2000) *Semiosfera* [The semiosphere]. Saint-Petersburg: “Iskusstvo-SPB”.
9. Rubinshtejn S.L. (2000) *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter.
10. Kolesnikova I.E. (2016) Ideographicheskaja harakteristika tematicheskoj gruppy frazeologicheskih edinic “Cherty haraktera cheloveka po otnoshenbju k trudu” v ukrainskom i anglijskom jazukah [Ideographic characteristics of the thematic group of phraseological units "The character traits of a man in relation to the work" in Ukrainian and English]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 4 (36). pp. 42–51.
11. Petrovsky A.V., Jaroshevsky M.G. (eds.) (1990) *Psihologija: slovar'* [Psychology: Dictionary]. Moscow: Politizdat.
12. Makovski M.M. (1996) *Sravniteljnuj slovar’ mufologicheskoj simvoliki v indoevropejskih jazukah: obraz mira i obrazu mirov* [A comparative dictionary of mythological symbols in Indo-European languages: the image of the world and the images of the worlds]. Moscow: Vlados.
14. Wilkinson P.R. (2007) *Thesaurus of Traditional English Metaphors*. Routledge.
15. Zhajvoronok V.V. (2007) *Znaki ukraïns'koï etnokul'utri : Slovnik-dovidnik* [Signs of Ukrainian ethno-culture: Dictionary Directory]. Kiev: Dovira.

Received 27 May 2017

УДК 81
DOI: 10.17223/19996195/38/4

ВЬЕТНАМЦЫ И РУССКИЕ: ОТНОШЕНИЕ К ЭМОЦИЯМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Ю.О. Коновалова

Аннотация. Описаны некоторые аспекты отношения вьетнамских и русских информантов к выражению эмоций. Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные вопросам соотношения языка и культуры, проблеме эмотиологических исследований, описанию особенностей вьетнамского национального менталитета. Описание формирования вьетнамского национального менталитета представлено через анализ работ, посвященных становлению буддийской и конфуцианской традиций во Вьетнаме. Представлен статистический анализ результатов анкетирования вьетнамских и русских информантов, позволивший выявить мнение опрошенных относительно наиболее распространенных, предпочтительных и запретных эмоций. Описаны предпочтительные и нежелательные, по мнению вьетнамских и русских респондентов, способы выражения эмоций. Приведена квалификация базовых эмоций как положительных, отрицательных и нейтральных в аспекте их восприятия информантами. Описана роль вербальных и невербальных средств для выражения эмоций (по данным социологического эксперимента). Результаты исследования показали значительное различие восприятия эмоций вьетнамцами и русскими. Различия касаются разной квалификации эмоций как положительных, отрицательных либо нейтральных; предпочтительных и запретных эмоций в коммуникации; отношению к вербальным и невербальным средствам выражения эмоций. Представлена попытка описания культурно обусловленных особенностей выражения эмоций. Указанные различия восприятия эмоций вьетнамскими респондентами проанализированы с позиций традиционной вьетнамской культуры, сформированной под влиянием конфуцианства и буддизма.
Ключевые слова: культура; эмоция; эмотиология; вьетнамский язык; русский язык; анкетирование.

Введение

Языкознание, эволюционируя во времени, заставляет исследователей обращать все большее внимание не на собственно лингвистические аспекты изучаемых явлений, а на процессы, сопровождающие человеческое общение – социальные, гендерные, культурологические, этнические. По словам Е.С. Кубряковой, происходит экспансия науки, а именно размывание ее границ [1]. В поле зрения ученых попадают объекты, которые для полноценного исследования требуют объединения понятийного аппарата и методологии самых разных наук – социологии, психологии, культурологии, этнологии и этнографии, статистики и пр. Современная ситуация в науке, а равно как и глобализационные про-

цессы в обществе, диктуют необходимость перехода к глубоким сопоставительным исследованиям различных языков, и не только родственных, но и типологически далеких.

Именно этот факт сделал возможным комплексные сопоставительные этнопсихосоциолингвистические исследования, становящиеся все более популярными в настоящее время.

Нам представляется логичным начинать изучение и сопоставление языков с описания различий, обусловленных особенностями этноса – культурой и менталитетом его представителей.

О соотношении языка, мышления и культуры написано большое количество работ. Начиная со времен гипотезы Сепира – Уорфа, зарубежные и отечественные исследователи в течение нескольких десятилетий пытаются ответить на вопросы о том, как передается язык от человека к человеку, существует ли генетический или только социальный путь передачи языковой способности; что первично: язык или мышление; как проявляется культура в языке и т.д. На многие вопросы до сих пор в науке нет однозначных ответов, но собственно наличие связи между названными тремя сущностями ни у кого не вызывает сомнений. И если изучение взаимосвязей языка, культуры и мышления в рамках одного какого-либо этноса позволяет уже сформировать определенное мнение, то сопоставительных исследований по указанной проблематике крайне мало. В.А. Чудинов, рассуждая о связи языка и культуры и отмечая недостаточную изученность данной темы, подчеркивает, что лингвистика, а точнее, лингвокультурология, должна раскрыть «особенности западных и восточных языков, и ряда азиатских, через призму различия в их культурах» [2].

Данное исследование посвящено описанию некоторых аспектов выражения эмоций во вьетнамском и русском языках на основании данных социологического опроса.

Объектом исследования являются эмоции в русском и вьетнамском языках, предметом – восприятие эмоций носителями данных лингвокультур.

Цель работы – описать культурно обусловленное отношение вьетнамских и русских респондентов к эмоциям, для чего в исследовании решены следующие задачи: квалифицированы эмоции как положительные, отрицательные либо нейтральные (с точки зрения их восприятия носителями вьетнамского и русского языков); выявлены наиболее и наименее частотные эмоции; определены предпочтительные и нежелательные (запретные) эмоции; описаны способы выражения эмоций.

Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные, во-первых, вопросам соотношения языка и культуры; во-вторых, проблеме эмотиологических исследований; в-третьих, описанию особенностей вьетнамского национального менталитета.

В качестве основных методов исследования использованы метод социологического опроса (выборочное анкетирование с формализованными и свободными заданиями), методы статистики (обработка результатов социологического опроса), описательный метод (анализ результатов опроса).

Язык, культура, менталитет (теоретические основы исследования)

Коллектив ученых (Е.А. Найман, С.К. Гураль, В.М. Смокотин, М.А. Бовтенко), исследуя взаимоотношения языков и культур и анализируя философскую концепцию «народного духа», ссылается на И.Г. Гердера, представившего «нации как воплощения уникальных наборов культурных характеристик» [3. С. 92].

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, язык, мышление и культура представляют собой единство, причем ни один из элементов этой триады не может существовать и функционировать изолированно от двух других [4. С. 39].

И.В. Черникова так обозначает связь данных компонентов: язык – это инструмент мышления, эволюционирующая система, развивающаяся в среде – культуре [5].

Р.П. Мильруд, рассматривая язык как символ культуры, отмечает, что «язык есть такая же обусловленная культурой система поведения, как и система обусловленных культурой неязыковых поступков» [6. С. 43]. Выражение эмоций представляет собой одну из сторон человеческого речевого и неречевого поведения. Специфика выражения эмоций в определенном языке и собственно отношение говорящих к эмоциям обусловлены особенностями национальной культуры. Следовательно, восприятие эмоций может быть квалифицировано как один из символов культуры. Р.П. Мильруд, ссылаясь на концепцию Ю.М. Лотмана, говорит о сложности декодирования проявлений культуры в языке в силу разрозненности представленных в науке подобных описаний. Культурная информация в языковых символах может быть представлена в виде меток, ориентиров и кодов культуры. В отличие от меток культуры, позволяющих распознавать культуры по самым простым признакам, ориентиры культуры – это такие языковые символы, которые указывают определенные направления для анализа специфики культуры. Коды культуры являются наиболее сложными для дешифровки, но с помощью глубокой всесторонней интерпретации языковых знаков возможно «распознать культуру по ее векторам и измерениям» [Там же. С. 44]. В отличие от меток и ориентиров культуры, относящихся к символам «быстрого» и «замедленного сообщения» (соответственно), коды культуры представляют собой символы «медленного сообщения», и они могут оставаться «непонятыми без их глубокого и

нередко противоречивого декодирования путем анализа явлений, их интерпретации и формулирования предположений» [6. С. 45].

Одним из ярких проявлений культуры являются эмоции. По мнению П.Е. Клобукова, исследователь эмоций должен ответить на ряд вопросов. Первый вопрос связан с квалификацией эмоций как сознательных или бессознательных проявлений. Второй вопрос – это вопрос о том, «формируются ли эмоции в культуре отдельного народа или они универсальны и свойственны в равной мере каждому индивидууму независимо от среды его обитания» [7. С. 11]. Третий вопрос нам представляется наиболее важным и интересным, так как он касается непосредственно нашего кросс-культурного исследования: поскольку эмоции воспринимаются в контексте культуры, «то мы должны определить, насколько верно мы можем понимать и интерпретировать другие культуры, или, говоря более узко, способны ли мы предложить правильную, научно обоснованную интерпретацию эмоций в другой культуре» [Там же].

Принимая во внимание наличие существенной разницы культур и в то же время универсальный характер человеческой психики, сторонники контрастивных исследований должны выявить универсальное и культурно обусловленное в системах эмоциональной лексики, в способах выражения и в восприятии эмоций. П.Е. Клобуков отмечает, что исследователи «незападных культур» сталкиваются с другим видением мира, в котором эмоции «имеют другие принципы организации, функции и цели» [Там же. С. 113].

Важным является исследование соответствий эмоций в разных лингвокультурах. С одной стороны, имеет место определенный синкретизм (наличие в одной культуре двух разных эмоций, которые не различаются в другой культуре). С другой стороны, одна и та же ситуация в реальности может вызывать различные эмоции у представителей разных лингвокультур. Кроме того, разные культуры могут вообще не иметь специальных обозначений для определенных эмоциональных состояний [Там же. С. 120].

К. Изард писал о том, что контрастивные эмотиологические исследования показывают наличие различного отношения к эмоциям в разных культурах. Отдельные эмоции приобретают социальную коннотацию, в дальнейшем влияющую на процессы становления общих культурных норм. В культуре формируются определенные правила, выделяются социально приемлемые и социально неприемлемые эмоции. В процессе социализации индивид учится испытывать или выражать эмоции в полном соответствии с закрепленными правилами [8]. Наличие такой социальной коннотации приводит к появлению у определенных слов языка «возможных специфических коммуникативных и социальных функций, риторики и ритуала» [7. С. 122].

О необходимости сопоставительных эмотиологических исследований говорит также В.И. Шаховский [9–11]. Если в отечественном и западном языкознании работы, посвященные лингвистике эмоций, многочисленны и популярны, то эмотиология восточных языков только начинает развиваться. Изучая эмоции во вьетнамском языке в сопоставлении с эмоциями в русском, мы опираемся, главным образом, на работы западных ученых [8, 12–14]. В целом лингвистическое изучение эмоций в восточных языках представлено недостаточно. На кафедре русского языка Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в течение нескольких лет ведется работа по сопоставительному изучению этнокультурной специфики речевой коммуникации и, в частности, особенностей выражения эмоций в русском, китайском, корейском и вьетнамском языках. Есть ряд публикаций, посвященных исследованию эмоций в корейском и китайском языках, вьетнамский язык изучен меньше [15–24].

В связи с этим представляется интересным и актуальным провести сопоставительное исследование особенностей выражения эмоций во вьетнамской и русской лингвокультурах.

Чтобы проанализировать отношение вьетнамцев к эмоциям, описать специфику их выражения, необходимо понять логику носителей языка, сформированную веками. Только попытка заглянуть вглубь традиционной вьетнамской культуры может позволить объяснить негласные нормы, диктующие современным вьетнамцам некоторые правила выражения эмоций.

Несмотря на то что «интерес к Востоку в России имеет глубокие исторические корни» [25. С. 133], работы о специфике вьетнамского языка в связи с особенностями вьетнамской культуры немногочисленны. Некоторую специфику национальной ментальности вьетнамцев, проявляющуюся в языке, описывает Н.М. Краевская [26]. В работе Данг Ван Куанга представлено краткое описание вьетнамской языковой картины мира [27], при этом автор опирается на гипотезу Э. Сепира – Б. Уорфа, в соответствии с которой особенности норм поведения обусловлены особенностями норм мышления народа.

Для нашего исследования представляют определенный интерес научные изыскания Нгуен Тху Хыонга. Так, в исследовании, посвященном комплиментам о внешности в русской и вьетнамской культуре, Нгуен Тху Хыонг отмечает, что во вьетнамском языке комплименты встречаются реже, чем в русском [28]. Из этого заключения мы можем сделать опосредованный вывод о том, что скромность – одна из ключевых черт вьетнамцев.

Определенный свет на проблему формирования национального менталитета вьетнамцев могут пролить работы, посвященные становлению буддизма и конфуцианства во Вьетнаме.

Нгуен Тхи Хонг в диссертационном исследовании «Особенности становления буддийской традиции во Вьетнаме: прошлое и настоящее» [29] называет в качестве центрального понятия учения – «дхарму». Дхарма – комплекс жизненных установок и правил. Чем больше страстей и эмоций в жизни человека, тем меньше у него *благих* дхарм и, соответственно, больше страданий. Соблюдение моральных норм в повседневной жизни обеспечивает человеку достижения истины. Автор отмечает, что этика буддизма лежит в основе поведения вьетнамцев. Одной из ключевых норм для буддизма, по словам Чан Нгуен Вьета, является приведение души в состояние покоя, поскольку «спокойный дух – это "маленький рай"» [30].

Наряду с буддизмом, на формирование характера вьетнамцев важное влияние оказало конфуцианство. Зыонг Куок Куан называет конфуцианство «частью структуры социальной надстройки», которая повлияла на многие сферы жизни, в том числе «мораль, образование, законодательство, обычаи и традиции, вероисповедание, культуру в целом» [Там же]. Конфуцианство дало вьетнамскому народу морально-этические установки, среди которых пять базовых: любовь – между родителями и детьми, долг – между правителем и подданными, разница – между мужем и женой, порядок – между старшими и младшими братьями, доверие – между друзьями.

Важным нам также представляется отношение вьетнамцев к искусствам, в состав которых, наряду с музыкой, математикой, стрельбой из лука, верховой ездой и иероглификой, входили также правила хорошего тона. Каждый человек в целях сохранения порядка в обществе и обеспечения стабильных отношений должен был соблюдать определенный «ритуал». Исследователь объясняет понятие ритуала как «форму человеколюбия», т.е. выражение определенного доброго отношения к людям [Там же]. Среди особенностей такого отношения следует назвать искренность, активность, справедливость, вежливость, трудолюбие, отсутствие зависти, для женщины к тому же – скромность, покорность. В отношениях между родственниками под запретом находились споры и несогласия.

Таким образом, многовековая история буддизма и конфуцианства сформировала вьетнамский национальный характер. С точки зрения современного европейского (западного) человека, центральной чертой вьетнамского характера являются дружелюбие и уважение в межличностных отношениях [31]. Открытое выражение несогласия недопустимо. В то же время выражение согласия на словах – это не обязательно согласие с мнением собеседника и готовность выполнить просьбу. Согласиться – это «быть вежливым с другим человеком», это «прекратить неприятный и непривычный… разговор» [32].

Исходя из всего вышесказанного, мы выдвигаем гипотезу о том, что эмоции как комплексный феномен (способы их вербального и невербального выражения, восприятие эмоций) представляют собой ориентиры и коды культуры. В работе предпринята попытка анализа особенностей выражения и восприятия эмоций носителями вьетнамского языка (в сравнении с носителями русского языка) через описание национальной вьетнамской культуры. Интерпретация особенностей выражения эмоций носителями вьетнамского языка позволяет выявить глубинные смыслы вьетнамской культуры и истории.

Особенности выражения эмоций вьетнамцами и русскими (по данным социологического опроса)

Для того чтобы выявить отношение носителей вьетнамской и русской лингвокультур к эмоциям, способам их выражения, особенности восприятия эмоций, был проведен социологический опрос.

В процессе работы использован материал анкетирования (ответы 100 вьетнамских и 100 русских информантов). Анкетирование было проведено в рамках кафедрального научного проекта по сопоставительному изучению эмоций в русском и восточных языках с помощью вьетнамской студентки Фам Тхи Ван, выполнявшей выпускную квалификационную работу. Опрос вьетнамских респондентов проводился на вьетнамском языке, затем ответы для выполнения анализа были переведены на русский язык.

Анкета содержала 7 вопросов:

1. Какие из перечисленных эмоций вы отнесете к положительным, отрицательным и нейтральным: радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе, стыд, интерес, вина, смущение? 2. Какие эмоции чаще других вы испытываете: а) положительные; б) отрицательные; в) нейтральные? 3. Какие эмоции чаще других вы выражаете: а) положительные; б) отрицательные; в) нейтральные? 4. Скрываете ли вы эмоции: а) да, иногда; б) да, всегда; в) нет; г) да, часто; д) не знаю? 5. Какие именно эмоции вы выражаете чаще всего? 6. Какие эмоции выражать стыдно или неприлично? 7. Как лучше всего выражать эмоции: а) с помощью слов; б) с помощью интонации; в) с помощью жестов; г) с помощью мимики; д) с помощью поступков?

Ответы на первый вопрос показывают значительные различия в восприятии эмоций вьетнамцами и русскими. Среди исследованных 11 эмоций, выделенных К. Изардом [13] как базовые, нет ни одной одинаково трактуемой носителями двух лингвокультур. Сходства восприятия лишь самые общие: большинство русских и вьетнамских информантов считают *печаль, гнев, отвращение, презрение, горе* отрицательными эмоциями, часть информантов относят данные эмоции к раз-

ряду нейтральных; *радость, удивление* и *интерес* никто не признал отрицательными эмоциями. *Интерес* большинство вьетнамских и русских информантов считают положительной эмоцией, а *вину* – отрицательной. *Стыд, вина, смущение* в представлении и вьетнамских, и русских информантов квалифицируются трояко – и как положительные (для части информантов), и как отрицательные, и как нейтральные эмоции. Другие эмоции (кроме эмоции *радость*) получили двоякую квалификацию – как положительные либо нейтральные эмоции (*удивление* и *интерес*) или как отрицательные либо нейтральные (*печаль, гнев, отвращение, презрение, горе*).

Остальные реакции испытуемых различны. Так, эмоцию *радость* считают положительной 100% русских информантов и только 97% вьетнамских; оставшиеся 3% приписывают *радости* характер нейтральной эмоции. *Удивление* считают положительной эмоцией 42% вьетнамцев и 32% русских, другая часть информантов (15 и 62% соответственно) отнесла *удивление* к разряду нейтральных эмоций, 43 и 6% опрошенных затруднились с квалификацией данной эмоции. *Печаль* как отрицательную эмоцию воспринимают 75% вьетнамцев и 80% русских, 18% вьетнамцев и 18% русских относят *печаль* к нейтральным эмоциям, 7% вьетнамцев и 2% русских не дали ответа. *Гнев* для 82% вьетнамских и 94% русских респондентов – отрицательная эмоция и для 8% вьетнамцев и 2% русских – нейтральная; не смогли квалифицировать данную эмоцию 10% вьетнамцев и 4% русских. *Отвращение* – отрицательная эмоция в сознании 78% вьетнамских испытуемых и 90% – русских испытуемых; 17% вьетнамцев и 6% русских считают *отвращение* нейтральной эмоцией, 5% вьетнамцев и 4 % русских не дали ответа. *Презрение*, по мнению 87% вьетнамцев и 84% русских, – отрицательная эмоция и, по мнению 8% вьетнамцев и 16% русских, – нейтральная эмоция; 5% вьетнамцев не сумели ответить на вопрос. *Горе* – это эмоция отрицательная (83% вьетнамцев и 72% русских) или нейтральная (5% вьетнамцев и 22% русских), не определили эмоцию 12% вьетнамцев и 6% русских. *Стыд* для большинства опрошенных относится к нейтральным эмоциям (60% вьетнамцев и 48% русских), другие информанты считают *стыд* отрицательной эмоцией (25 и 38% соответственно), небольшая часть информантов квалифицировали *стыд* как эмоцию положительную (3 и 10% соответсвенно), 12% вьетнамцев и 4% русских не ответили на вопрос. *Интерес* 82% вьетнамцев и 76% русских отнесли к положительным эмоциям, 13% вьетнамцев и 20% русских – к нейтральным, затруднились с ответом 5 и 4% респондентов соответственно. С точки зрения испытуемых, *вина* – эмоция отрицательная (62% вьетнамцев и 48% русских), или нейтральная (23 и 28% соответственно), или даже положительная (5 и 24% соответственно), 10 вьетнамцев никак не определили эмоцию *вина*,

русские информанты все дали ответ на поставленный вопрос. Эмоция *смущение* тоже представляла трудность для квалификации, в результате 67% вьетнамцев и 54% русских назвали *смущение* нейтральной эмоцией, 18% вьетнамцев и 32% русских – положительной, 7% вьетнамцев и 6% русских отнесли данную эмоцию к группе отрицательных, еще 8% вьетнамцев и 8% русских никак не определили данную эмоцию.

Ответы на второй вопрос анкеты таковы: 47% вьетнамских и 80% русских информантов считают, что чаще всего они испытывают положительные эмоции, 10% вьетнамцев и 6% русских признались, что чаще испытывают отрицательные эмоции, 43% вьетнамских и 14% русских респондентов назвали нейтральные эмоции как наиболее частотные.

Третий вопрос дал следующие результаты: 50% вьетнамцев и 80% русских чаще других эмоций выражают положительные эмоции, далее следуют нейтральные (45% у вьетнамцев и 16% у русских), а затем – отрицательные эмоции (5% у вьетнамцев и 4% у русских).

Представляет интерес анализ ответов на четвертый вопрос. Выяснилось, что 85% вьетнамцев и 82% русских скрывают эмоции, 8% вьетнамцев и 16% русских эмоции не скрывают, 7% вьетнамцев и 2% русских не задумывались об этом.

Пятый вопрос позволил сделать вывод о том, что абсолютным лидером по частотности выражения и у вьетнамцев (52%), и у русских (72%) является эмоция *радость*, кроме того, у вьетнамцев широко распространена эмоция *удивление* (18%), а у русских – *интерес* (12%).

Ответы на шестой вопрос показали значительные количественные расхождения. Вьетнамцы назвали только 3 эмоции: *стыд* (65%), *гнев* (35%), *смущение* (23). Русские дали 23 варианта ответов, среди которых не только базовые, но и вторичные эмоции, при этом каждый вариант ответа характерен не более, чем для 5% респондентов. Отметим, что информанты называли не только конкретные эмоции, но и давали обобщения («*отрицательные*», «*нейтральные*»), вместо эмоции приводили в качестве примера реакции человека («*слезы*», «*агрессия*»), уточняли свой ответ («*иногда радость*»). Варианты ответов русских респондентов таковы: *презрение, отвращение, отрицательные* (по 5%), *гнев* (3%), *вина, раздражение, печаль, злость, неприязнь* (по 2%), *стыд, ненависть, зависть, иногда радость, ревность, унижение, антипатия, слезы, агрессия, негатив, горе, растерянность, испуг, нейтральные* (по 1%).

Реакции испытуемых на седьмой вопрос, когда респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов, показали, что вьетнамцы, в отличие от русских, предпочитают невербальные способы выражения эмоций вербальным. Вербальные способы выражения эмоций выбирают 18% вьетнамцев и 56% русских. Среди невербальных средств у вьетнамцев лидируют мимика (33%) и поступки (32%); интонацию и жесты выбирают 17 и 15% информантов. Русские опрошенные более

активно используют вербальные средства. При этом русские информанты чаще вьетнамских указывают на возможность сочетания вербальных и невербальных средств. Несмотря на то что в целом вьетнамцы больше склонны к выбору невербальных средств, по сравнению с вербальными, количество русских, выбравших в качестве удачного способа выражения эмоций мимику, оказалось значительно выше: вариант ответа «мимика» у русских респондентов распространен почти так же, как вариант «вербальные средства» (54%). Интонацию в качестве средства выражения эмоций выбрали 42% русских информантов, поступки и жесты – 34 и 30% соответственно. Значительная количественная разница в выборе такого способа выражения эмоций, как интонация (42% русских, 17% вьетнамцев), может быть обусловлена различиями в структуре сопоставляемых языков. Во вьетнамском языке интонация, главным образом, выполняет смыслоразличительную функцию: наличие шести тонов для выражения смысла уменьшает возможности выражения дополнительных эмоциональных значений с помощью интонационных средств.

Итак, анализ итогов эксперимента показал, что в восприятии эмоций вьетнамцами и русскими, наряду с некоторым самым общим сходством, существуют значительные различия. Так, и вьетнамцы, и русские воспринимают *радость* и *интерес* как положительные эмоции; *печаль, отвращение, презрение, гнев, вину* и *горе* – как отрицательные эмоции; *стыд* и *смущение* как нейтральные.

В результате анкетирования выяснилось, что вьетнамцы почти не различают эмоции *стыд* и с*мущение.* Для русских – это разные эмоции: *стыд* по большей части проявляется в ситуациях, общий фон которых может быть определен как отрицательный, в то время как *смущение* может быть вызвано положительными событиями.

Для вьетнамцев оказывается трудной для квалификации эмоция *удивление*: 43% респондентов не смогли отнести данную эмоцию ни к положительным, ни к нейтральным, ни к отрицательным.

По данным анкетирования, вьетнамцы выражают положительные и нейтральные эмоции почти с одинаковой частотой, а русские чаще всего испытывают и выражают положительные эмоции.

При выборе способов выражения эмоций вьетнамцы отдают предпочтение невербальным средствам, а русские – вербальным или сочетанию вербальных и невербальных средств.

И вьетнамцы, и русские достаточно часто скрывают эмоции, но русские в два раза чаще (16%), чем вьетнамцы (8%) эмоции не скрывают.

На основании проанализированных результатов опроса был составлен следующий культурно обусловленный «эмоциональный портрет» вьетнамцев. Обычно жители Вьетнама почти с одинаковой частотой испытывают и выражают положительные или нейтральные эмоции,

чаще всего это *радость* или *удивление*. Нам представляется, что преимущественное выражение положительных эмоций вьетнамцами – это проявление пяти конфуцианских базовых морально-этических установок (*любовь, долг, разница, порядок, доверие*). Вьетнамцы часто скрывают свои эмоции. Запретными или нежелательными в повседневном общении вьетнамцы считают *гнев, стыд* и *смущение*, при этом *стыд* и *смущение* почти не дифференцируются. Стремление скрывать эмоции, особенно нежелательные, можно считать влиянием конфуцианства.

С одной стороны, на протяжении веков нормой считалось соблюдение «ритуала» в общении, т.е. требовалось показывать доброе, вежливое отношение к людям. В том случае, когда определенная жизненная ситуация вызывала нежелательные эмоции, люди старались их не показывать.

С другой стороны, под запретом было любое выражение несогласия, неодобрения. Следовательно, внутреннее несогласие, отрицательные эмоции внешне не могли быть выражены – требовались выражение согласия, положительных эмоций или сохранение нейтрального состояния. Для выражения эмоций вьетнамцы предпочитают невербальные средства, обычно мимику. Классификация базовых эмоций, по мнению вьетнамцев, такова: положительные эмоции – *радость, удивление, интерес*; отрицательные – *вина, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе*; нейтральные – *стыд, смущение*. Эмоция *удивление* трудна для квалификации для большинства вьетнамцев: данную эмоцию не смогли отнести ни к одной категории почти столько же опрошенных, сколько признали ее положительной. В то же время надо признать, что большинство эмоций могут характеризоваться неоднозначно, в зависимости от ситуации.

«Эмоциональный портрет» русских выглядит таким образом. Русские обычно испытывают и выражают положительные эмоции. Довольно часто (80%) русские скрывают эмоции. Не скрывают эмоций 20% респондентов. В этом проявляется одна из черт русского национального характера – открытая манера общения. Если вьетнамцы зачастую скрывают отрицательные эмоции, например *гнев* или любые формы несогласия, то русские считают важным быть откровенными в общении, говорить правду, даже если она неприятна. Эта национальная черта описана А. Вежбицкой в качестве одного из культурных скриптов русского сознания [33]. О прямой манере общения русских, высокой степени искренности и высокой степени эмоциональности говорят в своих исследованиях и другие ученые [34, 35]. Наиболее распространенные эмоции – *радость* и *интерес*. Единодушия относительно того, какие эмоции считать запретными и нежелательными, русские не обнаруживают. Для большинства наиболее приемлемым способом выражения эмоций русские считают вербальные средства, при этом невербаль-

ные средства, как правило, мимика, также сопровождают коммуникацию. Кроме того, высока популярность интонации как средства выражения эмоций. Отнесение эмоций к отрицательным полностью совпадает с таковым делением у вьетнамцев: *вина, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе*. Положительные эмоции – это *радость, интерес*. Нейтральные эмоции – *удивление, стыд, смущение*.

В целом отметим гораздо более слабое выражение эмоций вьетнамцами, чем русскими, что подтверждает общепринятое мнение о том, что вьетнамцы являются закрытой, сдержанной нацией, избегающей резкого выражения как положительных, так и отрицательных эмоций. Американский институт общественного мнения Gallup сделала заключение о том, что вьетнамцы находятся на 17-м месте в мире по степени неэмоциональности [36]. В этом просматривается буддийская традиция, предписывающая людям сохранять душевный покой и воздерживаться от сильных эмоций. Квалифицируя эмоции как положительные или отрицательные, русские обнаруживают большее сходство или однозначность восприятия эмоций, чем вьетнамцы. Например, *радость* – положительная эмоция для 100% русских и только для 97% вьетнамцев; *печаль* – отрицательная эмоция для 80% русских и 75% вьетнамцев; *гнев* – отрицательная эмоция для 94% русских и 82% вьетнамцев; *отвращение* – отрицательная эмоция для 90% русских и 78% вьетнамцев. Что касается эмоции *презрение*, то здесь проявилась обратная тенденция. Большее количество вьетнамцев квалифицировали презрение как отрицательную эмоцию (87% против 84% русских). Такое восприятие вьетнамцами *презрения* можно также объяснить с позиции культуры: выражать презрительное отношение к людям недопустимо, с точки зрения традиционной морали, соответственно, данная эмоция однозначно воспринимается как отрицательная.

Вьетнамские респонденты, говоря об особенностях своего коммуникативного поведения, в том числе о выражении эмоций в процессе общения, утверждают, что они общительные, но очень застенчивые. Основными характеристиками поведения вьетнамцев являются несколько особенностей. Наиболее важные, на наш взгляд, три. Во-первых, двойственность характера вьетнамцев: их традиционный образ жизни (большая часть вьетнамцев – это деревенские жители, занимающиеся сельским хозяйством, привыкшие жить общиной) формирует коллективистский тип отношений внутри общины. Вьетнамцы придают большое значение взаимосвязи и общению между членами общины. Так, внутри своей социальной группы они очень открыты и коммуникабельны. Но как только вьетнамцы попадают в незнакомое окружение, они сразу становятся замкнутыми и робкими. Вторая черта – заостренное внимание на роли чувств и эмоций в общении. Основополагающий принцип поведения – проявление чувств разной степени из группы

«любовь – ненависть». В споре фактов и эмоций, аргументов и чувств эмоции и чувства занимают более важное место, чем факты и аргументы. Третья особенность поведения – деликатность и вежливость. Вьетнамцы обязательно соблюдают «ритуал» – нормы речевого этикета и субординацию.

Заключение

Проведенный анализ позволил сделать ряд выводов.

Исследование эмоций, а именно способов их вербального и невербального выражения, специфики восприятия эмоций вьетнамцами и русскими, отнесения эмоций к положительным, отрицательным или нейтральным, а также наличие определенных табу на выражение эмоций, дает возможность выявить некоторые ориентиры и коды культуры. Интерпретация результатов социологического опроса показала ряд особенностей выражения эмоций носителями двух сопоставляемых лингвокультур и глубинные смыслы культуры и истории.

Отношение вьетнамских и русских респондентов к эмоциям имеет больше различий, чем сходств. Вьетнамцы и русские по-разному квалифицируют эмоции как положительные, отрицательные либо нейтральные. Вьетнамцы и русские имеют различные мнения относительно частотных, предпочтительных или запретных эмоций в коммуникации. Вьетнамские и русские информанты обнаруживают различную степень скрытности при выражении эмоций. Вьетнамцы и русские отдают неодинаковые предпочтения относительно выбора наиболее удачных способов выражения эмоций (вербальных и невербальных). За всеми различиями стоят особенности традиционной культуры, этнолингвистические факторы, формирующие национальное языковое сознание представителей лингвокультур. В частности, на формирование вьетнамской традиции выражения эмоций значительное влияние оказали два таких философско-религиозных течения, как буддизм и конфуцианство.

В качестве перспективы исследования отметим необходимость провести анализ особенностей выражения эмоций на материале живой вьетнамской и русской разговорной речи и сопоставить полученные результаты с результатами анкетирования и анализа текстов художественных произведений. Представляют интерес также детальное сравнительное исследование вербальных и невербальных средств выражения эмоций в двух языках, а также дальнейшее изучение этнокультурных факторов, влияющих на специфику выражения эмоций во вьетнамском и русском языках.

Литература

1. ***Кубрякова Е.С.*** Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца XX века. М. : Институт языкознания РАН, 1995. С. 144–238.
2. ***Чудинов В.А.*** Язык как составная часть культуры. URL: http://www.runitsa.ru/ publications/218 (дата обращения: 05.03.2017).
3. ***Найман Е.А., Гураль С.К., Смокотин В.М., Бовтенко М.А. и др.*** Взаимоотношения языков и культур и роль культуры в языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 90–106.
4. ***Тер-Минасова С.Г.*** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 624 с.
5. ***Черникова И.В.*** Проблема «Язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // Язык и культура. 2016. № 2 (35). С. 207–216.
6. ***Мильруд Р.П.*** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
7. ***Клобуков П.Е.*** Эмоции, сознание, культура (особенности отражения эмоций в языке) // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М. : Филология, 1998. Вып. 4. С. 110–123.
8. ***Izard Carroll E.*** Cross-Cultural Perspectives on Emotion and Emotion Communication // Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 3: Basic Processes. Boston ó London ó Sydney ó Toronto, 1980.
9. ***Шаховский В.И., Сорокин Ю.А., Томашева И.В.*** Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). Волгоград : Перемена, 1998. 218 с.
10. ***Шаховский В.И.*** Что такое лингвистика эмоций // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. Тверь : Твер. гос. сельскохоз. академия, 2008. С. 22–30.
11. ***Шаховский В.И.*** Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М. : ЛИБРОКОМ, 2010. 128 с.
12. ***Изард К.*** Эмоции человека / под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. М. : МГУ, 1980. 440 с.
13. ***Изард К.*** Психология эмоций. СПб. : Питер, 2003. 464 с.
14. ***Экман П.*** Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. СПб. : Питер, 2010. 334 с.
15. ***Калькова О.К.*** Теоретические основы этнопсихолингвистического описания выражения эмоций в русской и китайской лингвокультурах // Социосфера. 2012. № 4. С. 49–52.
16. ***Калькова О.К., Гончарук Е.Ю.*** Эмоциональный компонент в процессе формирования и восприятия этнических авто- и гетеростереотипов русских (на материале ассоциативного эксперимента) // Мир науки, культуры и образования. 2013. № 3 (40). С. 258–261.
17. ***Коновалова Ю.О.*** К вопросу об этнокультурной специфике выражения эмоций в русской и корейской лингвокультурах // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 4/1 (22/1). С. 129–135.
18. ***Коновалова Ю.О., Калькова О.К., Солейник В.В., Пугачёва Е.Н.*** Эмоциональный компонент коммуникации и обучения как проблемная зона в практике преподавания РКИ в группах студентов из стран АТР // Русский язык за рубежом. 2013. № 6 (241). С. 79–85.
19. ***Коновалова Ю.О., Ван Фам Тхи.*** Вербальные способы выражения эмоций во вьетнамском языке // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 31 марта 2014 г. Тамбов, 2014. Ч. 11. С. 89–90.

20. ***Пугачёва Е.Н., Цзинь Хайминь.*** Выражение отрицательных эмоций в русском и китайском языках // Сборник научных трудов SWorld. Т. 5 : Философия и филология. 2012. С. 47–54.
21. ***Россия*** – Китай: этнокультурная специфика речевого общения / под общ. ред. Ю.О. Коноваловой; Ю.О. Коновалова, И.В. Андреева, Е.Ю. Гончарук, О.Д. Дербенёва и др. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2014. 324 с.
22. ***Солейник В.В.*** Синонимическое варьирование номинаций базовых эмоций в русском и китайском языках // Сборник научных трудов SWorld. Т. 5 : Философия и филология. 2012. С. 3–8.
23. ***Солейник В.В.*** Эмотивы «радость» и «удовольствие» в русской и китайской лингвокультурах (опыт психолингвистического описания) // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии». Пенза : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 112–119.
24. ***Цзинь Хайминь, Пугачёва Е.Н.*** Выражение эмоций в китайском языке // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : материалы XI студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. (14 мая 2013 г.). Новосибирск : СибАК, 2013, С. 91–96.
25. ***Иванова М.В., Доан Тхи Хоа Гуэ, Тонг Тхи Линь Зянг, Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен, Чан Тхи Куинь.*** Из истории изучения Вьетнама в России // Вестник науки Сибири. 2014. № 4 (14). С. 133–140.
26. ***Краевская Н.М.*** Особенности национальной языковой ментальности. Типологически далекие языки и проблемы обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальности. 2009. № 4. С. 41–48.
27. ***Данг Ван Куанг.*** Языковая картина мира и специфика ее проявления во вьетнамской культуре // Фундаметальная науки вузам. 2016. № 3. С. 384–391.
28. ***Нгуен Тху Хыонг.*** Комплименты о внешности в русской и вьетнамской культуре: национальный и гендерный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 62–66.
29. ***Нгуен Тхи Хонг.*** Особенности становления буддийской традиции во Вьетнаме: прошлое и настоящее : дис. … канд. филос. наук. М., 2009. 182 с.
30. ***Зыонг Куок Куан.*** Китайское и вьетнамское средневековое конфуцианство: основные принципы и категории // Альманах Пространство и время : электрон. науч. изд. 2014. Т. 7.
31. ***Overview*** of Relationships. Brief introduction about relationships in Vietnam. URL: http://www.vietnamonline.com/culture/overview-of-relationships.html (дата обращения: 13.02.2017).
32. ***Сартан Г.Н.*** Десять национальных особенностей вьетнамского менеджмента. URL: http://www.e-xecutive.ru/management/practices/1594991-desyat-natsionalnyh-osobennostei-vetnamskogo-menedzhmenta (дата обращения: 13.02.2017).
33. ***Вежбицка А.*** Русские культурные скрипты и их отражение в словаре // Русский язык в научном освещении. 2002. № 2. С. 6–34.
34. ***Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.*** Русские: коммуникативное поведение. М. : Флинта: Наука, 2006. 238 с.
35. ***Сергеева А.В.*** Русские: как мы изменились за 20 лет? М. : Флинта: Наука, 2015. 432 с.
36. ***Clifton J.*** Singapore Ranks as Least Emotional Country in the World. URL: http://www.gallup.com/poll/158882/singapore-ranks-least-emotional-country-world.aspx#2 (дата обращения: 10.03.2017).

Сведения об авторе:
Коновалова Юлия Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, директор института иностранных языков Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (Владивосток, Россия).
E-mail: yuliya.konovalova@vvsu.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

THE VIETNAMESE AND RUSSIANS: ATTITUDE TO EMOTIONS AS NATIONAL CULTURE REFLECTION

Konovalova Yu.O., Ph.D., associated professor, Head of Russian Language Department, Director of the Institute of Foreign Languages, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia). E-mail: yuliya.konovalova@vvsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/4

Abstract. The article is devoted to the description of distinguishing features of emotion expression by the native Vietnamese and Russian speakers. The object of research is emotions in the Russian and Vietnamese languages. The subject of research is perception of emotions by Russian and Vietnamese people. The goal of research is to describe culturally conditioned features of emotion perception by Vietnamese and Russians. The research is based on papers about correlation of language and culture, emotiology papers and papers about Vietnamese mentality. The influence of Buddhism and Confucianism on Vietnamese ethnic mindset is represented. The article analyses the results of Vietnamese and Russian informants questioning. The questionnaire survey allows to describe the respondents' opinions about most common, preferable and forbidden emotions. The Vietnamese and Russian typologies of positive, negative and neutral emotions are represented in the research. The article describes the informants' opinions about verbal and nonverbal expression of emotions.
Keywords: culture; emotion; emotiology; Vietnamese language; Russian language; questioning.

References

1. Kubrjakova E.S. (1995) `Evoljutsija lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine XX veka [Evolution of linguistic ideas in the late XX-th century]. *Jazyk i nauka kontsa XX veka. – Language and Science of the late XX-th century.* Moscow : Institut jazykoznanija RAN. pp. 144–238.
2. Chudinov V.A. *Jazyk kak sostavnaja chast' kul'tury* [Language as a cultural component]. [Online]. Available from: http://www.runitsa.ru/ publica-tions/218 [Accessed: 05.03.2017].
3. Najman E.A., Gural' S.K., Smokotin V.M., Bovtenko M.A. et al. (2013). Vzaimootnoshenija jazykov i kul'tur i rol' kul'tury v jazykovom obrazovanii [Interrelations of languages and cultures and the role of culture in linguistic education]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (21). pp. 90–106.
4. Ter-Minasova S.G. (2000) *Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikatsija* [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo.
5. Chernikova I.V. (2016) Problema «Jazyk i myshlenie» v svete sistemno-`evoljutsionnogo metoda [The problem of "Language and Thought" in the light of systemic-evolutional method]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 2 (34). pp. 207–216.
6. Mil'rud R.P. (2013) Jazyk kak simvol kul'tury [Language as a symbol of culture]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 2 (22). pp. 43–60.

7. Klobukov P.E. (1998) `Emotsii, soznanie, kul'tura (osobennosti otrazhenija `emotsij v jazyke) [Emotions, conscience, culture (peculiarities of emotions' reflection in the language)]. *Jazyk, soznanie, kommunikatsija : sb. st. – Language, conscience, communication: collection of articles.* Ed. by V.V. Krasnyh, A.I. Izotova. Moscow: Filologija, Issue 4. pp. 110–123.
8. Izard Carroll E. (1980) Cross-Cultural Perspectives on Emotion and Emotion Communication. *Handbook of Cross-Cultural Psychology.* Vol. 3: Basic Processes. Boston ó London ó Sydney ó Toronto.
9. Shahovskij V.I., Sorokin Ju.A., Tomasheva I.V. (1998) *Tekst i ego kognitivno-`emotivnye metamorfozy (mezhkul'turnoe ponimanie i lingvo`ekologija)* [Text and its cognitive and emotive metamorphoses (intercultural understanding and linguistic ecology)]. Volgograd: Peremena.
10. Shahovskij V.I. (2008) Chto takoe lingvistika `emotsij [What is linguistics of emotion?]. *Mir lingvistiki i kommunikatsii: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. – The World of Linguistics and Communication: electronic scientific journal*. Tver': Tver. gos. sel'skohoz. akademija,. pp. 22–30.
11. Shahovskij V.I. (2010) *`Emotsii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologija* [Emotions: Pre-Linguistics, Linguistics, Linguoculturology]. Moscow: LIBROKOM.
12. Izard K. (1980) *`Emotsii cheloveka* [Human emotions]. Ed. by L.Ja. Gozman, M.S. Egorova. Moscow: MGU.
13. Izard K. (2003) *Psihologija `emotsij* [Psychology of emotions]. SPb.: Piter.
14. `Ekman P. (2010) *Psihologija `emotsij. Ja znaju, chto ty chuvstvuesh'* [Psychology of emotions. I know what you feel.]. 2-nd edition. SPb.: Piter.
15. Kal'kova O.K. (2012) Teoreticheskie osnovy `etnopsiholingvisticheskogo opisanija vyrazhenija `emotsij v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah [Theoretical grounds for ethnopsycholonguistic description of expressing emotions in Russian and Chinese linguocultures]. *Sotsiosfera. – Sociosphere.* 4. pp. 49–52.
16. Kal'kova O.K., Goncharuk E.Ju. (2013) `Emotsional'nyj komponent v protsesse formirovanija i vosprijatija `etnicheskih avto- i geterostereotipov russkih (na materiale assotsiativnogo `eksperimenta) [Emotional component in the process of formation and perception of ethnic auto- and heterostereotypes of Russians]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovanija. – The World of Science, Culture and Education.* 3 (40). pp. 258–261.
17. Konovalova Ju.O. (2012) K voprosu ob `etnokul'turnoj spetsifike vyrazhenija `emotsij v russkoj i korejskoj lingvokul'turah [To the question of ethno-cultural peculiarity of expressing emotions in Russian and Korean linguo-cultures]. *Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Serija Gumanitarnye nauki. – Vestnik: Journal of Jaroslavl' State University in the name of P.G. Demidov. Ser. Humanities*. 4/1 (22/1). pp. 129–135.
18. Konovalova Ju.O., Kal'kova O.K., Solejnik V.V., Pugachjova E.N. (2013) `Emotsional'nyj komponent kommunikatsii i obuchenija kak problemnaja zona v praktike prepodavanija RKI v gruppah studentov iz stran ATR [Emotional component of communication and teaching as a problem zone in teaching Russian as a foreign language to students from countries of Asian-Pacific Region]. *Russkij jazyk za rubezhom. – Russian Language Abroad.* 6 (241). pp. 79–85.
19. Konovalova Ju.O., Van Fam Thi. (2014) Verbal'nye sposoby vyrazhenija `emotsij vo v'etnamskom jazyke [Verbal means of expressing emotions in Vietnamese]. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy obrazovanija i nauki : sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 31 marta 2014 g. – Theoretical and Applied Questions of Education and Science: proceedings of International scientific practical conference 31 March 2014.* Tambov. Part. 11. pp. 89–90.
20. Pugachjova E.N., Tszin' Hajmin'. (2012) Vyrazhenie otritsatel'nyh `emotsij v russkom i kitajskom jazykah [Expressing negative emotions in Russian and Chinese]. *Sbornik*

nauchnyh trudov SWorld. – Collection of scientific papers SWorld. Vol. 5 : Philosophy and Philology. pp. 47–54.
21. Konovalova Ju.O., Andreeva I.V., Goncharuk E.Ju., Derbenjova O.D. et al. (2014) *Rossija – Kitaj: `etnokul'turnaja spetsifika rechevogo obschenija* [Russia-China: ethnocultural specificity of oral communication]. Ed. by Ju.O. Konovalova. Vladivostok: Izd-vo VGU`ES.
22. Solejnik V.V. (2012) Sinonimicheskoe var'irovanie nominatsij bazovyh `emotsij v russkom i kitajskom jazykah [Synonymic variance in nominations of basic emotions in Russian and Chinese]. *Sbornik nauchnyh trudov SWorld. – Collection of scientific papers SWorld. Vol. 5 : Philosophy and Philology.* pp. 3–8.
23. Solejnik V.V. (2012) `Emotivy «radost'» i «udovol'stvie» v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah (opyt psiholingvisticheskogo opisanija) [Emotions of "joy" and "content" in Russian and Chinese linguocultures (experience of psycholinguistic description)]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Aktual'nye voprosy teorii i praktiki lingvostranovedcheskoj leksikografii» - Procceding of International scientific practical conference "Relevant Issues in Theory and Practice of linguistic and area studies lexicography".* Penza : Nauchno-izdatel'skij tsentr «Sotsio-sfera», pp. 112–119.
24. Tszin' Hajmin', Pugachjova E.N. (2013) Vyrazhenie `emotsij v kitajskom jazyke [Expressing emotions in Chinese]. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletija. Gumanitarnye nauki : materialy XI stud. mezhdunar. zaochnoj nauch.-prakt. konf. (14 maja 2013 g.) – Scientific students' community of the XXI century. Humanities: proceeding of the XI-th student International scientific practical conference (14 May 2013).* Novosibirsk: SibAK. pp. 91–96.
25. Ivanova M.V., Doan Thi Hoa Gu`e, Tong Thi Lin' Zjang, Nguen Thi Hong Bak Lien, Chan Thi Kuin'. (2014) Iz istorii izuchenija V'etnama v Rossii [From the study of Vietnam and Russia]. *Vestnik nauki Sibiri. – Vestnik: Journal of Siberian Science.* 4 (14). pp. 133–140.
26. Kraevskaja N.M. (2009) Osobennosti natsional'noj jazykovoj mental'nosti. Tipologicheski dalekie jazyki i problemy obuchenija [Peculiarities of national linguistic mentality. Typologically distant languages and problems of teaching]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov – Bulletin of Russian People's Friendship University. Ser.: Issues of Education: languages and majors.* 4. pp. 41–48.
27. Dang Van Kuang. (2016) Jazykovaja kartina mira i spetsifika ee projavlenija vo v'etnamskoj kul'ture [Linguistic picture of the world and its peculiarities in Vietnamese culture]. *Fundametal'naja nauka vuzam. – Fundamental Science For Higher Educational Institutions*. 3. pp. 384–391.
28. Nguen Thu Hyong.(2014) Komplimenty o vneshnosti v russkoj i v'etnamskoj kul'ture: natsional'nyj i gendernyj aspect [Complements about appearance in Russian and Vietnamese cultures: national and gender aspects]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov – Bulletin of Russian People's Friendship University. Ser.: Russian and foreign languages and their teaching methodology.* 2. pp. 62–66.
29. Nguen Thi Hong. (2009) *Osobennosti stanovlenija buddijskoj traditsii vo V'etname: proshloe i nastojaschee* [Peculiarities of establishing Buddhist tradition in Vietnam: past and present]. Pholosophy cand. diss. Moscow.
30. Zyong Kuok Kuan. (2014) Kitajskoe i v'etnamskoe srednevekovoe konfutsianstvo: osnovnye printsipy i kategorii [Chinese and Vietnamese Middle Age Confucianism: basic principles and categories]. *Al'manah Prostranstvo i vremja : `elektron. nauch. izd. – Space and Time Almanac: electronic scientific edition. Vol. 7.*
31. Anon. *Overview of Relationships. Brief introduction about relationships in Vietnam.* [Online]. Available from: http://www.vietnamonline.com/culture/overview-of-relationships.html [Accessed: 13.02.2017].
32. Sartan G.N. *Desjat' natsional'nyh osobennostej v'etnamskogo menedzhmenta.* [Ten national peculiarities of Vietnamese management]. [Online]. Available from:

http://www.e-xecutive.ru/management/practices/1594991-desyat-natsionalnyh-osobennostei-vetnamskogo-menedzhmenta [Accessed: 13.02.2017].
33. Vezhbitska A. (2002) Russkie kul'turnye skripty i ih otrazhenie v slovare [Russian cultural scripts and their reflection in vocabulary]. *Russkij jazyk v nauchnom osveschenii. – Russian Language from Scientific Angle*. 2. pp. 6–34.
34. Prohorov Ju.E., Sternin I.A. (2006) *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: communicative behaviour]. Moscow: Flinta: Nauka.
35. Sergeeva A.V. (2015) *Russkie: kak my izmenilis' za 20 let?* [Russians: how have changed in the last 20 years?] Moscow: Flinta: Nauka.
36. Clifton J. *Singapore Ranks as Least Emotional Country in the World.* [Online]. Available from: http://www.gallup.com/poll/158882/singapore-ranks-least-emotional-country-world.aspx#2 [Accessed:10.03.2017].

Received 27 May 2017

УДК 81’255.2 + 81’373.611
DOI: 10.17223/19996195/38/5

ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОЖНОЕ СЛОВО ДЖ. ДЖОЙСА: СПЕЦИФИКА И ПЕРЕВОД

Е.А. Наугольных

Аннотация. Рассмотрена проблема переводимости и / или непереводимости лексических новообразований Дж. Джойса в романе «Улисс», который является одним из сложнейших произведений мировой литературы. Проанализированы особенности образования и функционирования в тексте окказиональных единиц, созданных словосложением, поскольку именно этот способ образования окказионализмов доминирует в романе. Весомый процент окказиональных единиц с двумя и более корнями объясняется высокой степенью компактности структуры английского сложного слова, которая вызывает значительную смысловую нагрузку композита и допускает любые логико-предметные и эмотивные связи между ее элементами. При образовании подобных единиц Дж. Джойс преимущественно руководствуется словообразовательными законами английского языка, поэтому процент окказионализмов, созданных «нестандартным» путем (лексикализация, контаминация, междусловное наложение слов), относительно невелик. Приводятся некоторые результаты углубленного сравнительного анализа возможностей межъязыковой трансляции окказиональных сложных слов автора на другие языки. Исследуются пять переводов романа «Улисс» на немецкий и русский языки, выполненные Г. Гойертом, Г. Волльшлегером, В. Топер, В. Хинкисом, С. Хоружим, С. Маховым. Выбранные переводы разделены значительной временной дистанцией, что делает их изучение еще более интересным. Замечено, что смысловая глубина текста и стилистические особенности окказиональных сложных слов писателя с трудом транслируются на другие языки, и даже творческий подход переводчиков не всегда позволяет полностью передать сложный замысел автора. В целом прослеживается зависимость выбора переводческого приема от структурной близости / дальности языков перевода и оригинала, а также от сложности словообразовательной модели, применяемой Дж. Джойсом.

Ключевые слова: окказиональное слово; языковая игра; словообразовательная модель; словосложение; переводимость.

Введение

Определенно художественный текст, особенно текст писателя модерниста и постмодерниста, является средством актуализации различных сторон словообразовательных механизмов. По мнению Е.С. Кубряковой, художественный текст представляет собой «вербализирующуюся репрезентацию вымышленного мира, первоначально возникающего в сознании автора произведения» [1. С. 27], а сам писатель, выбирая определенную словообразовательную модель, учитывает особенности словообразовательной системы и те знания о словообразова-

тельных моделях и словообразовательных значениях, которые хранятся в сознании читателя.

Словообразование дает возможность концептуальной интерпретации действительности. Уже сам выбор «того или иного явления действительности в качестве объекта словообразовательной детерминации свидетельствует о его значимости для носителя языка» [2. С. 9].

В любой языковой системе имеется потенциал не только для реализации его закономерностей, но и для появления всевозможных отклонений от языковой нормы, которые не деструктивны по своей сути, а отражают ее креативность и особое восприятие реальной действительности автора, создающего эту языковую аномалию. Художник слова, согласно М.М. Бахтину, неизбежно «освобождается от языка в его лингвистической определенности», ведь язык в литературном тексте «раскрывает все свои возможности», «превосходит здесь самого себя» [3. С. 47].

Когда речь заходит об окказионализмах, то в современных исследованиях они определяются как мотивированные творимые единицы художественной речи, т.е. единицы, обладающие динамической природой. Несмотря на то что в процессе трактовки новообразования необходимо в обязательном порядке обращаться к индивидуальному творчеству и категории языковой личности писателя, когнитивные механизмы, лежащие в основе его создания, срабатывают, прежде всего, с учетом ограничений, накладываемых выбранной моделью словообразования, а также всей семантико-грамматической структурой предложения.

Таким образом, в процессе создания окказионализмов в своем произведении автор определенно вынужден подчиняться общей логике и законам языка. Между тем, устанавливая в слове скрытые смыслы, неуловимые для читателя, писатель старается найти свои индивидуальные способы донести их до него путем сложных языковых манипуляций.

В процессе исследования новообразований Дж. Джойса в романе «Улисс» возникает сравнение слова не с ярлыком, но «с щипцами, баграми, сочками», «с инструментом охоты», который «позволяет человеку не просто протоколировать предметы и явления, но и взаимодействовать с миром» [4. С. 201]. Писатель является обладателем бесценного дара – способностью к лингвокреативному мышлению, приводящему к созданию различных неологизмов. Он предлагает своему читателю «языковую партию», которая строится на всевозможных стилистических приемах, благодаря которым и создается искусство, названное Э. Сепиром «специфически языковым и по существу непереводимым» [5. С. 196].

В данной статье производится попытка описания результатов исследования новых единиц, образованных Дж. Джойсом словосложением, поскольку именно этот способ создания окказионализмов доминирует в романе.

Исследование и результаты

Проведенный анализ более 1 000 новообразований, отобранных в романе «Улисс», говорит о том, что на долю словосложения приходится 61%. Это показатель значительно выше, чем процент слов, образованных Дж. Джойсом аффиксацией (16%) или конверсией (3%). Оставшиеся 20% представлены единицами, при создании которых было задействовано несколько способов словообразования одновременно.

Такой весомый процент окказиональных единиц с двумя и более корнями можно объяснить высокой степенью компактности структуры английского сложного слова, которая вызывает значительную смысловую нагрузку композита и допускает любые логико-предметные и эмотивные связи между ее элементами. Благодаря этому эксперименты Дж. Джойса со словами, бесспорно, вызывают интерес и нуждаются в детальном исследовании.

Содержание, семантика, значение языковых единиц, в первую очередь слова, – это соотнесенность некоего звукового (или графического) комплекса с предметом или явлением реального мира. Языковая семантика открывает путь из мира собственно языка в мир реальности [6. С. 17]. Сложное слово обладает разнообразным пучком смыслов и является намного богаче по содержанию, чем обычное слово. При этом сложная структура композитов Дж. Джойса, увязывая неожиданные ассоциации в один клубок, сгущая смысловое содержание, каждый раз рождает новые оттенки и значения. Творческая мысль автора охватывает целые картины внешнего мира и перерабатывает их в неординарные внутренние образы с эмоциональным наслоением окказионального характера [7. С. 17].

Создавая сложные слова, Дж. Джойс, тем не менее, образует их по устоявшимся отработанным правилам. Известно, что английский язык – это «правовершинный» язык, поэтому элемент композита, занимающий в его составе крайнюю правую позицию, обозначает тот объект, понятие или явление, субкатегоризация или обозначение разновидности которого происходят под влиянием компонента, находящегося на левой позиции (*sheepface, glovesilent, sugarsticky, waterjugjug, birdgod*).

Согласно В.Д. Аракину, тип сложного слова можно охарактеризовать четырьмя критериями: числом основ, способом соединения компонентов, характером синтаксической связи, с помощью которой образуется сложное слово, а также положением основного и второстепенного компонентов [8. С. 208].

В ходе исследования романа «Улисс» было выявлено доминирование двухосновного типа сложных слов. При этом объединенные в одну структуру две лексические единицы обеспечивают большую семантическую амплитуду композита. Таким образом, в ходе интеграции

признаков двух разных элементов создается «бленда» – емкая окказиональная единица, поддающаяся, по сути, целому пучку всевозможных трактовок. Именно поэтому перевод подобных окказиональных единиц на другие языки, несмотря на видимую простоту, может стать серьезной проблемой. Таким образом, если автор произведения – этот тот, кто «приумножает какую-либо вещь, то есть сообщает ей движение, силу, крепость, опору и устойчивость», то читатель берет на себя еще более важную функцию. Смысл в его голове «не только арифметически преумножается», но и «заново утверждает себя как таковой, перешагивая через барьер понимания и искажения» [9. С. 122].

Ниже приводится анализ предложения с двухосновными сложными словами из романа «Улисс» и его переводов на русский и немецкий языки. Русские и немецкие переводы следуют в хронологическом порядке по дате их появления. Выбор немецкого языка обусловливается его принадлежностью к одной с английским языком группе, что позволяет предположить его большую «приспособленность» для передачи всех смысловых оттенков, заложенных Дж. Джойсом в первоисточнике.

Angry tulips with you darling *manflower* punish your cactus if you don't please poor forget-me-not how I long violets to dear roses when we soon anemone meet all naughty *nightstalk* wife Martha's perfume [10. P. 75].

Böse Tulpen auf dich Liebling *Mannblume* bestrafen dein Kaktus wenn du nicht bitte armes Vergissmeinnicht wie ich mich sehne Veilchen zu liebe Rosen wenn wir bald Anemone treffen böser *Nachtschatten* Frau Marthas Parfum [11. S. 91].

Böse Tulpen mit Dir mein Schatzilein *Menschenblume* Dich bestrafen Kaktus wenn Du nicht bittebitte Vergissmeinnicht wie ich mich sehne Veilchen nach Rosen Lieber wenn wir uns bald Anemonen treffen alles böser *Nachtschatten* Deine Frau Marthas Parfüm [12. S. 105].

Сердита тюльпан на тебя душка *мужецвет* накажу тебя кактус если ты не пожалуйста бедный незабудка как я жажду фиалка дорогой роза когда мы скоро анемон увидимся все гадкий *белладонна* жена Марты духи [13. С. 347].

Сердились тюльпаны на тебя миленький *мужецвет* проучить твой кактус если ты пожалуйста бедняжка незабудка я так мечтаю фиалки мой милы розы когда же мы анемоны встретимся противный *ночной пестик* жена духи Марте [14. С. 77].

На вас тюльпаны рассердилась миленький *мужецвет* наказать кактус коли не ублажите бедняжку незабудку как я мечтаю фиалки славненький шиповник а когда мы скоро ветреница встретимся все противный *ночной стебелек* жена духи Марте [15. С. 74].

Весь пятый эпизод пронизан смысловой доминантой цветения и цветов как таковых. Впрочем, сама фамилия главного героя Блума тоже вовлечена в эту тему (*bloom – цвести, цветение*). Приведенное в каче-

стве примера предложение представляет собой результат переработки письма, осуществленной утомленным от жары мозгом Блума. Оно является центром цветочной темы всего эпизода и не случайно содержит два окказиональных фитонима, созданных словосложением *manflower* и *nightstalk*. Для выявления содержания языковой единицы, образованной словосложением, решающую роль играет анализ элементов, составляющих ее.

Окказиональный фитоним *manflower*, по-видимому, возник у Дж. Джойсом сложением двух основ по аналогии со многими названиями растений в английской культуре (например, *cornflower (василек), globeflower (купальница), gillyflower (левкой)* и т.д.). В русском языке все переводчики единодушно заменяют его единицей, созданной по словообразовательной модели автора – *мужецвет* (В. Топер, В. Хинкис, С. Хоружий, С. Махов). Что касается немецких переводов, то здесь разница прослеживается на уровне корня первой основы. С одной стороны, в лексеме Г. Гойерта *Mannblume* в большой степени подчеркивается именно мужская составляющая цветка (*Mann* – мужчина; муж; человек), с другой стороны, в новообразовании Г. Волльшлегера *Menschenblumen* (*Mensch* – человек) можно проследить связь с дальним контекстом. Тема «*Übermensch*» (сверхчеловека) уже поднималась Дж. Джойсом в первом эпизоде романа, возможно, в данном случае переводчик пытался выявить и сквозь призму слов продемонстрировать тончайшую взаимосвязь всех элементов замысла писателя.

Деление второго фитонима значительно менее однозначно, поскольку его возможно провести двумя способами: 1) *nights* (ночи) + *talk* (разговор) и 2) *night* (ночь) + *stalk* (стебель, ножка черенок). Трудно предполагать, что имел в виду автор оригинала, имитируя название растения. В разгадках, предложенных переводчиками, имеются существенные отличия. Так, например, *ночной пестик* (В. Хинкис, С. Хоружий) и *ночной стебелек* (С. Махов) не являются названиями растений, а представляют собой кальки окказионального фитонима Дж. Джойса, разложенного вторым способом. В. Топер заменяет окказиональное слово узуальным, в ее переводе появляется известное русскому читателю растение *белладонна*. Подобный выбор основывается на содержательной компоненте эпизода и, несомненно, является примером творческого подхода. Белладонна, или «сонная одурь» в русском языке, продолжает цветочную игру, задуманную Дж. Джойсом, и имеет следующий эквивалент на английском языке – *deadly / sleeping nightshade*. Наличие семы *night* позволяет предположить, почему В. Топер сделал именно этот переводческий шаг. Однако намеренные отклонения от нормы лежат в основе языковых игр Дж. Джойса, их отсутствие в тексте перевода ведет к неизбежным смысловым и стилистическим потерям. Кроме того, без оригинала связь с первой основой «ночь» ока-

зывается невосстановимой. Немецкие переводчики Г. Гойерт и Г. Волльшлегер также подобрали нормативный вариант растения *Nachtschatten* (паслен). Сохранение первой семантической основы «*Nacht*» (ночь), тем не менее, не компенсирует в должной степени потерю своеобразности и необычности, прослеживающихся в самой форме новообразования оригинала.

Слово, функционируя в поэтическом тексте, больше, чем в любом другом, подвергается воздействию своего окружения, т.е. контекста. Знание поэтического контекста, следовательно, является необходимым условием для понимания информативности слова [16. С. 110].

Дж. Джойс также создавал сложные слова из трех (*ragsackman, brainfogfag, whitetallhatted*), четырех (*stickumbrelladustcoat*) и более компонентов (*mangongwheeltracktrolleyglarejuggernaut*). Как правило, чем больше компонентов задействует писателей, тем к более широкому контексту требуется обращение читателя, а следовательно, и переводчика в процессе декодирования «окказионализма-слитка». Более подробное исследование таких случаев приводится в одной из наших предыдущих публикаций [17].

Анализ синтаксической связи при образовании новых сложных слов позволяет утверждать, что наиболее частотным у Дж. Джойса становится простое примыкание, или агглютинация. Такое явление в целом характерно для английского языка. При этом на первом месте по распространенности находятся атрибутивная синтаксическая связь (*lovewords, secondbest, battledog*) и объектная группа лексем (*hipshaker, leavetaker, ropepull, tailtickler*). Наиболее редко отмечена предикативная группа слов (*drumthump, hoofthud*).

Сложные лексико-грамматических словоформы, образованные Дж. Джойсом в результате лексического словосложения существительного и причастия прошедшего времени (*primrose-vested, pop-corked*), а также лексического словосложения, сопровождающегося грамматикализацией полученной лексической единицы по формуле [прилагательное + существительное] + ed (*glassy-eyed, blue-robed, gallant-buttocked*), позволяют писателю по особому стилизовать текст, приблизить его к «Одиссее» Гомера. Пародирование стиля в игровой литературе так или иначе задействует конструирование новой текстовой реальности, поскольку писатель вынужден проводить игровую перекомпановку прежних традиционных художественных форм и элементов. Именно поэтому переводчикам необходимо обращать особое внимание на сложные лексико-грамматические словоформы и особенности их межъязыковой трансляции.

Необходимо также отметить весомое количество сложных единиц, созданных Дж. Джойсом при помощи несвойственной английскому языку редупликации. Она становится инструментом как для переда-

чи интенсивности (*chokeechokee, goodygood, baddybad*), так и для подчеркивания континуальности семантики сложного слова (*spillspilling, taptaptapping*). Очевидна любовь Дж. Джойса к созданию сложных глаголов по модели *V + V +…*(*to seehear, to smilesmirk, to scootlootshoot*), к образованию сложных слов с участием личных местоимений he, she (Pron + X) (*she-souls, shebronze, he-souls, shesaw*).

В отличие от подтипа сложных слов, образованных с соединительной морфемой (*bagstrousers*), который редко присутствует у Дж. Джойса, подтип с соединением с помощью служебных слов (лексикализация или слияние) заслуживает особого внимания. Лексикализация распространена в окказиональном словообразовании и часто встречается в творчестве ирландского писателя. Слияния Дж. Джойса обычно характеризуются более чем двумя основами, напоминая скорее слияние не словосочетаний, а целых предложений (*shesfaithfultheman, outtohelloutofthat, getonouthat, whatdoyoucallhim*).

Еще одним константным способом образования новых слов у Дж. Джойса можно считать приближенную к словосложению контаминацию и междусловное наложение слов. В процессе контаминации происходит смысловая модификация, которая ведет к появлению новой сущности, так как одному предмету придается облик другого, благодаря чему возникает выпуклость восприятия. Новообразования, созданные Дж. Джойсом с помощью контаминации, отличаются яркостью и невероятной емкостью композитов: *nobodaddy (nobody + daddy), mooncarole (moon + barcarole), smellow (smell + mellow), Brutal empire (Britain + brutal), shis (she + his), womoonless (woman + moonless)*. Приведем пример.

Touch and examine *shis* points. Handle *hrim* [10. P. 483].

Befühlen und prüfen *Sie*, alles in Ordnung. Befühlen Sie *sie* nur [11. S. 565].

Fühlt ruhig, prüft alle *sihre* delikaten Stellen. Fasst *sihn* an [12. S. 682].

Можете пощупать *еееего* стати. Провертите *егоее* туда-сюда [14. С. 480].

Трогайте, рассмотрите стати. Прощупайте [15. С. 484].

В отрывке представлено две окказиональные единицы, созданные Дж. Джойсом контаминацией *shis* (*she* + *his*) и *hrim* (*her* + *him*). Героиня, описываемая писателем, таким образом, приобретает черты мужского и женского, стирается гендерная принадлежность. В переводах на другие языка, однако, не всегда удается создать такую же «меткую» и «емкую» единицу, переводчики вынуждены либо прибегать к опущению (Г. Гойерт, С. Махов), либо трансформировать модель образования окказиональных единиц (замена конверсии словосложением) (В. Хинкис, С. Хоружий). Только в переводе Г. Волльшлегера наблюдается конверсия как у Дж. Джойса (*sihre* = sie (она) + ihre (ее); *sihn* = sie (она) + ihn (его)), хотя первая единица не содержит мужской семантики.

В романе также присутствуют окказиональные единицы, созданные междусловным наложением слов. Конец одной основы выступает началом другой в таких случаях, как *figather (fig + gather), priesteen (priest + teen)*, *azureye (azure + eye)*. При этом для сохранения всех особенностей оригинала такая единица требует особенно внимательного анализа и скрупулезного поиска подобного варианта в другом языке.

Заключение

Таким образом, в процессе языковой игры писатель часто улавливает в словах и закладывает в новой окказиональной единице скрытые смыслы, которые неочевидны для читателей его книги. Высокая степень компактности структуры английского сложного слова вызывает значительную смысловую нагрузку композита и допускает любые логико-предметные и эмотивные связи между ее элементами. Благодаря этому эксперименты Дж. Джойса со словами, бесспорно, вызывают интерес и нуждаются в детальном исследовании. Для выявления содержания языковой единицы, созданной словосложением, решающую роль играет анализ словообразовательных микросистем (элементов) сложного слова.

Несмотря на то что окказиональные сложные слова Дж. Джойса характеризуются содержательной и эмоциональной емкостью, анализ романа «Улисс» вывил следующую особенность. Очевидно, что при создании подобных единиц Дж. Джойс, как правило, руководствовался словообразовательными законами английского языка и образовывал лексемы стандартно при помощи соединительной морфемы и без нее (71%). Подвид словосложения слияние, или лексикализация, занимает второе место (12%). Лексемы, образованные «нестандартным» путем контаминации и междусловного наложения слов, составили наименьшую группу (7%).

Смысловая глубина текста и стилистические особенности с трудом транслируются на другие языки. Даже немецкий язык, по предположению, более «удобный инструмент» межъязыковой трансляции окказиональных сложных слов, не всегда позволял переводчикам передать все особенности игры Дж. Джойса со словами, их звучанием и значением. Ведь «удивительное сходство языков можно сравнить только со строением тела», при этом «отпечаток пальцев у каждого разный» [9. С. 51]. В ряде проанализированных немецких переводов английских окказиональных слов, образованных посредством словосложения, наблюдается «стирание» необычности подобных единиц, поскольку такие новообразования более типичны для немецкого языка, чем для английского.

В целом отмечаются особый творческий подход всех переводчиков к поставленной задаче и их невероятное стремление максимально приблизить читателя к разгадке сложнейших ребусов, задуманных Дж. Джойсом.

Литература

1. ***Кубрякова Е.С., Демьянков В.З.*** О ментальных репрезентациях // Когнитивные исследования языка. Вып. II. Проблемы репрезентации в языке : сб. науч. тр. Москва ; Тамбов, 2009. С. 19–35.
2. ***Вендина Т.И.*** Русская языковая картина сквозь призму словообразования (макрокосм). М. : Индрик, 1998. 240 с.
3. ***Бахтин М.М.*** Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М. : Худож. лит., 1975. 504 с.
4. ***Франк И.*** Портрет слова. Опыт мифологемы. М. : Восток – Запад, 2008. 224 с.
5. ***Сепир Э.*** Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, 2001. 655 с.
6. ***Гураль С.К.*** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–22.
7. ***Столярова И.А., Шехтман Н.А.*** Лингвокреативные механизмы словообразования. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2003. 164 с.
8. ***Аракин В.Д.*** Сравнительная типология английского языка. М. : Физматлит, 2005. 232 с.
9. ***Бибихин В.В.*** Слово и событие. Писатель и литература. М. : Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. 416 с.
10. ***Joyce J.*** Ulysses. London : Picador, 1998. 741 p.
11. ***Joyce J.*** Ulysses: Roman / übersetzt von Georg Goyert. Zürich : Rhein-Verlag, 1956. 836 s.
12. ***Joyce J.*** Ulysses: Roman / übersetzt von H. Wallschläger. Frankfurt am Mein : Surkamp Taschenbuch, 2004. 989 s.
13. ***Джойс Дж.*** Избранное: Сборник / пер. с англ. ; состав. К.Н. Атарова. М. : Радуга, 2000. 624 с.
14. ***Джойс Дж.*** Улисс: Роман / пер. с англ. В. Хинкис, С. Хоружий. СПб. : Симпозиум, 2002. 830 с.
15. ***Джойс Дж.*** Сочинения : в 3 т. Т II: ОдиссейЯ. М. : СФК Инвест, 2007. 696 с.
16. ***Гальперин И.Р.*** Избранные труды. М. : Высш. шк., 2005. 255 с.
17. ***Нестерова Н.М., Наугольных Е.А.*** Восприятие и осмысление окказионального художественного слова в контексте психолингвистической теории А.И. Новикова // Вопросы психолингвистики. 2014. № 2 (20). С. 146–153.

Сведения об авторе:
Наугольных Евгения Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермской государственной фармацевтической академии (Пермь, Россия). E-mail: pulina_jane@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

OCCASIONAL COMPOUND WORD OF JAMES JOYCE: CHARACTERISTICS AND TRANSLATION

Naugolnykh E.A., Ph.D., Associate Professor, Foreign Languages Department of Perm State Pharmaceutical Academy (Perm, Russia). E-mail: pulina_jane@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/5

Abstract. The paper deals with translatability and / or untranslatability issue of occasional lexis of James Joyce in *Ulysses* – one of the most challenging novels in the world literature. The features of formation and functioning of occasional compound units in the text are considered, since it is this type of new words formation that dominates the novel. A significant number of occasional compounds with two or more roots is explained by the high degree of structural compactness of an English compound word, which causes a significant semantic load of the composite and allows any logical-objective and emotional connections between its parts. When forming such units James Joyce follows the English language word-formative laws, so the share of occasional lexis created by unconventional word building patterns (lexi-

calization, blending) is relatively small. Additionally, certain results of the deeper comparative analysis of the possibilities of translating author's occasional compounds into other languages are given. Five studied translations into German and Russian languages are produced by G. Goyert, G. Wollshläger, E.A. Kalashnikova, V. Khinkis, and S. Khoruzhiy, S. Makhov. Selected translations are separated by a considerable time distance, which makes their study even more attractive. It is noticed that the semantic depth of the text and stylistic features of the writer's occasional compound words are a challenge for cross-cultural translation, and even the translators' creative skills do not always allow them to convey the author's complex idea to the full. Generally there is some regularity in the choice of translation method, particularly its dependence on genetic relationship between the source and the target languages, as well as word-formation patterns used by James Joyce.
Keywords: occasional word; language game; word-formation model; compounding; translatability.

References

1. Kubrjakova E.S., Dem'jankov V.Z. (2009) O mental'nyh reprezentacijah [On mental representations]. *Kognitivnye issledovanija jazyka – Cognitive language investigations*. Problems of linguistic representation. Moscow: Tambov. pp. 19–23.
2. Vendina T.I. (1998) *Russkaja jazykovaja kartina skvoz' prizmu slovoobrazovanija (makrokosm)* [Russian linguistic picture of the world through the prism of word formation (the macrocosm)]. Moscow: Indrik.
3. Bahtin M.M. (1975) *Voprosy literatury i jestetiki* [Literature and esthetic issues]. Moscow: Hudozhestvennaya literatura.
4. Frank I. (2008) *Portret slova. Opyt mifologemy* [Word portrait. Mythologeme's experience]. Moscow: Vostok – Zapad.
5. Sapir E. (2001) *Izbrannye trudy po jazykoznaniju i kul'turologii* [Selected Works on Linguistics and Culturology]. Moscow: Progress.
6. Gural S.K. (2008) Mirovozzrenie, kartina mira, jazyk: lingvisticheskij aspekt sootnoshenija [World outlook, world picture, language: a linguistic aspect of correlation]. *Jazyk i kul'tura – Language and culture*. 1. pp. 14–22.
7. Stoljarova I.A., Shehtman N.A. (2003) *Lingvokreativnye mekhanizmy slovoobrazovanija* [Linguo-creative mechanisms of word formation]. Orenburg: OGPU.
8. Arakin V.D. (2005) *Sravnitel'naja tipologija anglijskogo jazyka* [Comparative typology of English]. Moscow : Fizmatlit.
9. Bibihin V.V. (2010) *Slovo i sobytie. Pisatel' i literatura* [Word and event. Writer and literature]. Moscow : Russkij fond sodejstvija obrazovaniju i nauke.
10. Joyce J. (1998) *Ulysses*. London: Picador.
11. Joyce J. (1956) *Ulysses*: Roman / übersetzt von Georg Goyert. Zürich: Rhein-Verlag.
12. Joyce J. (2004) *Ulysses*: Roman / übersetzt von H. Wallschläger. Frankfurt am Mein: Surkamp Taschenbuch.
13. Joyce J. (2000) *Izbrannoe* [Selection]. Moscow: Raduga.
14. Joyce J. (2002) *Uliss* [Ulysses]. Translated from English by V. Khinkis, S. Khoruzhiy. St. Petersburg: Simpozium.
15. Joyce J. (2007) *Sochineniya v 3 t.: OdisseyYa* [Works in 3 volumes: OdisseyYa]. Translated from English by S. Makhov. Vol. 2. Moscow: SFK Invest.
16. Gal'perin I.R. (2005) *Izbrannye Trudy* [Selected Works]. Moscow: Vysshaja shkola.
17. Nesterova N.M., Naugol'nykh E.A. (2014) Vosprijatie i osmyslenie okkazional'nogo hudozhestvennogo slova v kontekste psiholingvisticheskoj teorii A.I. Novikova [Perception and comprehension of occasional artistic expression in the context of the psycholinguistic theory of A.I. Novikov]. *Voprosy psikholingvistiki – Issues of Psycholinguistics*. 2 (20). pp. 146–153.

Received 27 May 2017

УДК 811.411.21
DOI: 10.17223/19996195/38/6

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЗАЦИИ АРАБСКОЙ ЛЕКСИКИ

Р.Р. Эль сабрути

Аннотация. Метафоры оживляют язык, придают ему образность, раскрывают его богатство и красоту. Предпринята попытка раскрыть специфику арабской метафоры, выявить наличие свойственных ей прагматических интенций. Изучение метафор углубляет знания об арабском языке и культуре арабского народа. В работе выявлена роль ассоциативных связей метафоры в создании образных конструкций, разобраны ее смысловые механизмы, рассмотрены типы семантических сфер, ставшие источником метафоризации. Проанализированы свойства, позволяющие метафоре выступать продуктивным механизмом в рекламном рынке и этической оценке. В связи с тем, что метафора выполняет не только номинативную, но и смыслообразующую функцию, в исследовании были совмещены структурно-семантическая и когнитивная методика анализа. В процессе восприятия и моделирования действительности смысловые механизмы метафоры обусловливаются влиянием ситуации или контекста, где содержание элементов значения метафоры изменяется в связи с выделением или блокировкой тех или иных компонентов. Нас интересовал, прежде всего, национальный образ, отраженный в метафоре. Здесь объективно фиксируется картина арабского самосознания, отражаются традиционные черты ментальности арабского народа. При исследовании ассоциативных потенций метафоры рассматривались закономерности, диктуемые как самим строем языка, так и национально-культурным сознанием его носителей. В прагматической сфере деятельности людей метафора приобретает категорию оценки. Это обусловливает разносторонний подход к исследованию, определяет стремление автора учитывать достижения многих научных дисциплин, выбирать в качестве методологической базы исследования все лучшее, что было создано представителями современных лингвистических направлений.

Ключевые слова: арабская лексика; ассоциативные связи в создании образных конструкций; смысловые механизмы в процессе метафоризации; лексико-семантический и прагматический аспекты метафор.

Введение

На протяжении многих веков в работах языковедов доминировал традиционный взгляд на метафору как на сокращенное сравнение. В современных гуманитарных исследованиях изучение метафоры расширилось, стали предлагаться новые подходы. Наиболее значимой является теория концептуальной метафоры, где потенциал метафоры представлен как один из способов мышления [1]. Теоретическая основа, затрагивающая метафору, приобрела в современных исследованиях два узловых направления: теория многозначности в рамках структурно-

семантического описания языка и теория концептуальной метафоры в рамках когнитивной лингвистики.

Значение метафоры в структурно-семантическом аспекте делится на дифференциальные, интегральные и ассоциативные признаки. Особое внимание ученых привлекают интегральные и ассоциативные признаки. В структурно-семантическом аспекте главное значение метафоры определяется синтагматическими отношениями его компонентов. Когнитивный подход к метафоре постулирует, что человек реагирует не на саму действительность, а на собственную репрезентацию действительности. В работах по когнитивной лингвистике используются не лексикологические термины (семантический компонент, семантическое поле и т.д.), а когнитивные (понятийная сфера, концепт и т.д.). Значение метафоры обусловливается термином «гештальт», где выделяется его центр и периферия, яркие и слабые признаки.

Язык, как хранилище накопленной языковым коллективом информации, осваивается при постоянно сменяющихся социальных условиях [2]. Предметно-логическое содержание слова представляется образной ассоциацией, которая конкретизируется общественным сознанием, но субъективно комментируется. Одни и те же действия, поступки и качества могут оцениваться языковым коллективом по-разному. Чтобы установить понятие, нужно выяснить, из каких оснований и критериев исходит оценка. Метафоры, приобретая прагматические функции, способны манипулировать сознанием людей. Они фиксируют внимание общества на тех сторонах опыта, которые приводят к заранее заданным и запланированным суждениям.

Образное кодирование информации и ассоциативные связи в создании образных конструкций

Духовная деятельность человека, его способность к игре ума и созданию образов творят культуру [3. С. 637]. Практика использования рисуночного письма в примитивных культурах актуализирует постановку вопроса об образном представлении людей. Образ, являясь формой регистрации и хранения информации, можно расценивать в качестве основы в процессе формирования письменной системы в целом [4]. Смыслы, которые были изложены в рисунчатом письме, способствовали архивизации информации. В Древнем Египте, например, понятия «алчность» и «жадность» изображались в образе крокодила, слово «бдительность» передавалось изображением головы льва (лев, согласно египетским преданиям, спит с открытыми глазами) [Там же].

Важно отметить, что природа картинно-образного мышления не требует детализации. Иногда словами трудно что-то описать, гораздо легче указать на него [5. С. 11]. Воспоминания об увиденном нами

фильме могут представлять собой поток не оформленных словесно ментальных образов-картин [6]. Ментальные образы различаются в зависимости от уровня и содержания жизни людей. Но не следует забывать, что они связаны со стандартизованными общественными понятиями, которые доминируют над субъективным представлением людей и давят на него [7. С. 66].

Практическая деятельность людей, образно отражаясь в их сознании и закрепляясь в языке, формирует языковое сознание [8. С. 34]. Для того чтобы выявить наличие образного элемента, которое обеспечивает целостное восприятие сравниваемых сущностей в процессе метафоризации, возьмем, в качестве примера, номинацию «спинка стула» (ظهر الكرسي). В ней синтезируется визуальная аналогия составной части стула и человеческой спины, а также выявляется функциональное их назначение служить опорой. Ассоциативно-смысловые отношения в процессе метафоризации перекраивают осмысление действительности, на основе сходства реалий происходит синтез нового понятия, появляется новое значение. Часто метафора, дав толчок семантическому процессу, стирается, и на смену первоначального образа приходит прямое значение слова [9].

Языковый образ рассматривается как совокупность языковых средств, эксплицирующих реалию [10. С. 40]. В качестве когнитивных источников информации выступает синтезируемый в образах и ассоциациях человеческий мир. Всякое явление, созерцаемое в природе, делается понятным и доступным человеку через его сближение с собственными ощущениями. Например, черепаха означает для человека медлительность, а трудоемкость движения вверх, в соответствии с физическими законами природы, создает у него ассоциацию с трудоемкостью достижении какой-либо цели [11. С. 98].

Ассоциативные связи языкового образа с другими элементами сознания не имеют устойчивых форм. Например, слово «дружба» (الصداقة), объективируется в сознании носителей языка по-разному. Вопреки этому, образное поле подразумевает наличие инвариантного ядра, и общие правила использования лексики подключаются к понятийному отображению слова [12. С. 70]. Коллективно осознанные факты и образованные на их основании метафоры не требуют расшифровки. Тождество между «человеческой памятью» (ذاكرة الإنسان) и «памятью компьютера» (ذاكرة الحاسوب) формируется моментально в результате их способности сохранять информацию. Исходное значение слова «базар» (السوق) ассоциируется с представлением людей о шуме толпы, несмотря на то, что вокруг инвариантного ядра образного поля существует широкий спектр личностных ассоциаций [13. С. 247].

Ученые отмечают, что процесс метафоризации связан с познавательной деятельностью людей [14. С. 395]. Ассоциативная составляю-

щая метафор, объединяющая денотат и эксплицирующий ее сигнификат, приобретает образный статус [5. С. 11]. Например, когда кто-то выходит из уравновешенного состояния, употребляется слово (جنّ), что означает «уподобиться дьяволу». Здесь чувственное представление носителей языка выражено в осознанной для них стандартной форме. Образные слова с метафорической внутренней формой отрываются от сравниваемого объекта, послужившего источником метафорического переноса, и начинают восприниматься как вполне самостоятельные лексические единицы [15. С. 73].

Ассоциативные связи в формировании метафор наглядно прослеживаются в зооморфизмах. При толковании прямого значения слова «попугай» (الببغاء) словари не будут упоминать пустоту его болтовни, так как данный признак, послуживший основой формирования зооморфной метафоры, не входит в его объективную характеристику. Исходная сема глагола «кусаться» (عضّ) преобразуется в процессе метафоризации в сему «злой».

В соответствии с представлениями когнитивной лингвистики фрагменты языковой картины мира, которые называются фреймами, структурируют концептуальную сферу [23]. Составляющие каждый фрейм слоты являются элементами ситуации. Например, понятие (الحرب) включает в себя такие слоты, как (الجيش، ميدان المعركة، السِّلاح، القتال، الموت). Если использовать метафорический образ слова, то сценарий метафорической модели согласуется с последовательностью кадров кинопленки, где фрейм сопоставляется с отдельным кадром, а слот – с частью этого кадра. Термин «концепт» отражает представления, которыми оперирует человек в процессе мышления, и содержание его опыта. Концепт, в отличие от лексической единицы, является единицей сознания. Всякий концепт является частью понятийной сферы (домена). Концепты, как и домены в целом, отражают обыденные (наивные) представления человека о мире, которые лежат в основе метафор. Совокупность существующих в общественном сознании концептов образует концептуальную систему (концептосферу).

Смысловые механизмы в процессе метафоризации

Значения слов представляют собой гибкие, подвижные образования. Это обусловливает их способность приспосабливаться к любым ситуациям. Однако в их значении, как это было сказано выше, есть устойчивый элемент, позволяющий проявлять себя. Лексика любого языка распределяется между этими двумя полюсами [17. С. 15].

Для метафор, связывающих наблюдаемые или ощущаемые объекты, характерна идентифицирующая функция, когда в сознании людей всплывают физически представляемые образы объектов. Идентифицирующая метафора порождает тот тип значения, который принято назы-

вать дескриптивным или портретным. Спецификой этого типа метафор является аналогия обозначаемого объекта и того образа, который стал внутренней формой метафорического значения. Значение идентифицирующей метафоры не есть продукт семантического синтеза, а отображение отношений уже существующих реалий, передаваемых сквозь визуальные рецепторы. Например, арабские глаголы движения (كبح، شكم، لجم) эксплицируют ситуацию взаимодействия человека с непокорным конем.

Метафора либо носит абстрактное понятие (غابت الشمس، قامت الثورة), либо становится единицей объекта, утратив всякую связь с первоначальным образом (عنق الزجاجة، رجل الكرسي). Чтобы воспринять генетические метафоры, не нужно мысленно возвращаться к исходному их значению (أنف السفينة), (رأس المشكلة). Мы воспринимаем генетическую метафору вне связи с ее первичным образом, давшим импульс к развитию метафорического значения [18. С. 150]. Метафора, где уподобляются гетерогенные признаки, способна создавать новую концепцию в области обозначаемой действительности и продуктивна в тех областях, которые связаны со сферой мышления и чувств:

حل القضية، مجرى الأحداث، طريق النجاح، كبح العواطف، ألم الغربة ..

Синтезирующий характер метафорических процессов ориентирован на заполнение понятийных лакун, где одна языковая единица переосмысляется при опоре на номинативно доминирующее смысловое содержание другой [2]. В процессе метафоризации каждый из сравниваемых компонентов привносит свои ассоциативные смыслы и происходит вкрапление признаков познанной действительности в новый понятийный контекст. Ассоциативные признаки медленного и трудоемкого перемещения сохраняются во вторичном значении глаголов (زحف/ تسلق). В семантике глаголов, связанных с отдачей сил (يعرق، يلهث، يكسّر), отмечается вторичное значение «интенсивности». Глагол «разогревать» (يسخن) генерирует исходное представление в оценочном значении «раскаленной ситуации». Глагол (يظهر) с концептом-значением (على حصان أبيض) передает престижность и торжественность. Глагол перемещения способен обозначать темпоральные изменения (الوقت يجري، تمر الأيام، عاد الصيف), он может также передавать эмоциональное состояние человека (رجعت له الثقة بالنفس).

В процессе метафоризации человек соизмеряет все вокруг себя по своему подобию, переносит собственные признаки и действия на явления природы:

الشمس تضحك، النجوم تتكلم، الأرض تصرخ، الرياح تلعب بالرمال ..

Метафоризация, вносящая наглядно-чувственный элемент в природно-физический мир, переходит в сферу абстрактных явлений и функционирует с экспрессивно-стилистической установкой:

نار (الحب/الغيرة)، نور (الأمل/الإسلام)، ازدهار (الموهبة/الحضارة)، نهوض (الفكر/الاقتصاد)

Процесс метафоризации интенсивно связан с переносом свойства природно-физического мира на действия людей, их психологические и социальные качества:

الفكرالعميق، الرأي الصلب، الخلق الدمث، العظم الهشّ ..

Цветовые метафоры характеризуют иногда объекты на основании соотнесения их с образом-эталоном (رمادي، سماوي، لبني، ذهبي). Сенсорные метафоры основываются на словах, содержащих прямую или косвенную оценку вкусовых, тактильных, осязательных и других ощущений человека. Они порождают новые понятия, где, например, допускается возможность сопоставления острого предмета со слухом или зрением (النظرة الحادة، السمع الحاد). Акустические метафоры проявляют голосовую активность людей:

صوت الضمير، نداء الوطن، همسات الليل، حديث البحر، صرخة الروح، دعاء الكروان ..

Семантическая структура метафорического образа выявляется широким кругом слов. Например, слово «актер» (مُمثل) вмещает в свой метафорический образ следующие компоненты его значения: красивый, умелый, наигранный, неискренний, притворяющийся. В метафорических сочетаниях типа «когти судьбы» (صوت الضمير) и «зов совести» (مخالب الدهر) выравниваются гетерогенные по природе признаки, в результате чего смысловое содержание приобретает образность.

В основе понятийных сфер-основ метафор лежат сформировавшиеся в сознании человека концепты [16]. Для описания метафорической модели необходимо охарактеризовать понятийную сферу-источник, к которой относятся охватываемые моделью слова в их первичном, исходном значении. Исходной сферой метафорических моделей могут служить явления природы:

نهر الحياة، رياح التجديد، عاصفة التغيرات، أمطار الدموع

Метафорические модели черпают свой потенциал из разных сфер общественной жизни. Отсюда источниками метафоризации могут быть военная, экономическая, медицинская и другие сферы общественной жизни:

ضَرْبَةٌ عَسْكَرِيَّةٌ - خَرْقُ الأَجْوَاءِ - الْحَرْبُ الْبَارِدَةُ - الصحافة الصفراء - اِخْتِراق الضَّمائر – خَيْط النَّضَامُن- تَعْرِيَةُ الْفِكْرِ - جَسَّ نَبْض - النَّزِيفُ الْعِلْمِي - الذَّكاءُ الصِّنَاعِيُّ- هَبَطَتْ أَسْهُمُهُ - خُلُوُّ الرِّجْل

Сам метафорический перенос подчиняется общим закономерностям мышления [13. С. 23]. Метафорические модели предопределяют возможность их классификации и по грамматическому признаку. Среди них можно выделить именные конструкции, вмещающие в качестве главных компонентов существительные:

مَرْبِطُ الفَرَس، آخِرُ العُنْقُود، نَسِيجُ الْمُجْتَمَع، خَفِيفُ الظِّلِّ، ابْنُ نُكْتَة، ابْنُ حَلاَل..

Качественную характеристику метафор вмещают в себя определительные конструкции:

قَبْضَة حَدِيدِيَّة، خطُوطُ عَريضة، سوق سوداء، باب خَلْفِيّ، بُرْج عاجيّ، كلام فَارِغ، كلِمة عُلْيا ..

Что касается качественной характеристики действий, то они вмещают в себя глагольные конструкции:

أَخَذَ عَلَى خَاطِرِهِ، أَدْخَلَ شَعْبَانَ فِى رَمَضَانَ، يَنْفُخُ فِي قِرْبَةٍ مَقْطُوعَةٍ، اِضْرِبْ رَأْسَكَ فِي الْحَائِطِ، يَرْكَبُ الْمَوْجَةَ

Метафоризация представлена в идиомах, где выбор исходной понятийной сферы-источника способствует созданию образа [19]. Особенно активно процесс метафоризации проявлен в сфере неологизмов:

غسيل الأموال، سقوط الاقنعة، الْخَطُّ السَّاخِنُ، فَيْرُوسَاتُ الإِنْتَرْنِتْ، الْيُورِيلُ الْفِضِّيُّ..

В контекстах метафорический образ становится многоаспектным, так как используются новые элементы структурирования исходной понятийной сферы [16]. Сама по себе отражаемая действительность бесконечна, и определить границы отражательной природы метафор, связанных с бесконечностью процесса человеческого познания, считается невозможным.

Прагматический и этический аспекты метафоризации

Основанием для классификации метафор могут служить не только их изобразительные свойства, но и интенция субъекта, помещающая метафору в оценочно-прагматическую среду. Метафорический образ может соотноситься со шкалой положительных или отрицательных эмоций, детерминированных антропометричностью [2]. Образ в оценочно-экспрессивной метафоре, будучи стереотипным, окрашивает значение ассоциативно. Слово «собака» (الكلب), вызывающее представление о кусающемся животном, актуализируется с соотносимым значением внутренней формы слова и приобретает доминантное значение «опасный». Многие из оценочно-экспрессивных метафор получают в арабской культуре статус стереотипов, например представление о луне (القمر) как эталоне красоты, о камне (الحجر) как образце бесчувствия и т.д. Важно отметить, что основным механизмом оценочно-экспрессивных метафор является предикативный компонент:

تَلْبِيسُ الطَّوَاقِي، جَرُّ الشَّكَلِ، كَعْب داير، بدون لفّ أو دوران، يموت من الضحك، فرحة الانتصار ..

Рекламная коммуникация активно использует прагматические возможности метафор. Убеждающий эффект метафор связан с актуализацией в сознании людей сегментов концептуальных структур в семиотическом пространстве арабской культуры. Будучи вербальной реализацией стратегии влияния, метафора обеспечивает прагматический эффект эргонимам. Замысел привлечь внимание адресата к именуемым объектам посредством эргонимов осуществляется разными способами. Одни выбирают конкретные названия, другие стремятся привлечь внимание по-

требителя посредством доминирующей в названиях метафоричной образности, где явно выражен прагматический эффект. Эргонимы могут иметь ассоциативно-мотивированную связь с деятельностью рекламодателя: магазин свадебных аксессуаров (زفة العروس), цветочный магазин (جنة الزهور) и т.д. Среди них выделяются ассоциативно-образные наименования, связанные с народными героями, историческим или мифологическим персонажем [20]:

كليوبترا، شهر زاد، ماركوبولو، شجرة الدر، دانتي، علي بابا، زرقاء اليمامة، شكسبير، كاليجولا، فكتوريا، تمر حنه، فينوس، أفروديت، بلقيس، مارلين، المتنبي، دافنتشي..

К наименованиям со значением превосходства можно отнести эргонимы, включающие цветовые метафоры. Подавляющее число таких названий содержит цвет золота:

الحلم الذهبي، الايادي الذهبية، القمر الوردي، الطاووس الذهبي

Часто в эргонимах представлен образно-составляющий компонент «дом»:

بيت المحبة، بيت المقدس، بيت العجائب، بيت الشفاء ..

Метафора не столько указывает на предмет речи, сколько характеризует его [21. С. 19]. С помощью метафоры в эргонимах актуализируются достоинства предлагаемых услуг. Специфика употребления метафор в рекламных текстах связана с тем, что при создании завораживающего образа рекламного продукта они формируют положительное мнение о нем. Метафора, насыщая текст рекламы выразительными образами, привлекает и удерживает внимание людей, способна надолго сохраниться в их памяти. Являясь одним из инструментов воздействия, метафора подчас манипулирует сознанием и мыслительным процессом людей. Недаром сила слова осознается как инструмент информационного контроля над окружающей средой [22].

Актуализация исходных для метафорического переноса оценочных смыслов высвечивает этические стороны людей. Метафорические наименования, отражающие опыт человека с этической оценкой, базируются на конкретно-чувственных ощущениях. Например, слово (فاسد) актуализирует исходное представление об испорченном продукте и является семантическим модификатором результативного значения с оценкой об аморальном человеке. Сенсорные впечатления от острой или горячей поверхности мотивируют отрицательную оценку и, наоборот, впечатления от мягкой или упругой поверхности являются основой положительной оценки.

Метафорическая модель, где этические качества людей связаны с тактильными впечатлениями, выступает семантическим модификатором результативного значения. Исходный признак тактильного впечатления, содержащего денотат (صلب) со значением «твердый», представляет оценочную модальность, которая передает наименованию представление о том, что является непоколебимым и твердым. Глагол с элементом значения

«быть твердым» определяет твердый и непреклонный характер человека (صلب الجنديُّ حتى نهاية المعركة). Эта оценочная маркировка представляет собой положительную оценку, но она также может фиксировать негативные оттенки значения: опасность быть жестким и черствым. Результативное значение того, что потеряло гибкость, начинает осмысливаться по-другому.

В качестве источника метафоризации значения «мягкий» (الناعم) фигурируют свойства тактильно воспринимаемых предметов: гибкость и приятная на ощупь поверхность. Актуализированное в параметрах приятных ощущений исходное значение служит мотивировочной базой для оценки уровня жизни (الحياة الناعمة) или этической оценки поведения человека (الإجابة الناعمة). Переосмысление мягкости может трактоваться и человеческой слабохарактерностью (ناعم العود). В арабском мире концепция «мягкой половины общества» (الجنس الناعم) интерпретируется двояко. На протяжении многих веков арабские поэты воспевали женщину. К сожалению, в противоположность эстетической модели, арабская женщина продолжает играть в арабском обществе второстепенную роль и воспринимается как объект мужского вожделения [23].

Необходимо отметить, что визуальные и слуховые рецепторы, используемые в качестве источника метафоризации, способны черпать информацию на расстоянии. Визуальная категория слова «шелуха, скорлупа» (قشر) генерирует оценочное значение «поверхностный» (قشور الكلام). В метафоре со значением «загрязнять» (يلوث) создается зрительный план, выявляющий эмоциональную оценку и чувство неприязни. Метафорическое соотнесение исходного понятия и переносного значения в выражении (التلوث الفكري) позволяет ощутить то, что унижает человека с точки зрения этической нормы. Символика «света» концептуализирует пространственные ассоциации. В большинстве случаев визуальная информация такого рода актуализирует не сенсорную, а сублимированную этическую оценку (نور الدين، نور الإسلام).

Когнитивный источник рационально-практической информации актуален для метафорической интерпретации этических проявлений человека. Этический концепт «скользкий» (متملّص) приобретает статус метафоры посредством мотиваций, одним из которых выступает скользящая субстанция, ассоциируемая с выловленной рыбой. Лесть и лицемерие ассоциируются со сладкой субстанцией (كلام سكر وعسل). Актуализированная в исходном значении сенсорно-тактильная оценка фиксирует отклонение от этической нормы в понятии «подхалимничать» (مسح الجوخ). При метафорической интерпретации этических проявлений через конкретно-чувственные ощущения учитывается их функция [24]. Актуализация компонентов исходного значения является семантической базой для этически негативной или позитивной оценки. Указывая на сходство предметов в таких случаях, имеется в виду система понятий и ценностей, которая сформировалась в рамках арабской национальной культуры.

Заключение

Человеку свойственно не только выражать свои суждения метафорически, но и мыслить метафорами, познавать с их помощью картину мира. Метафора является средством обновления языка. Элементы, составляющие языковую картину мира и ассоциируемые с ними представления, служат материалом для формирования абстрактных понятий. При рассмотрении специфики арабской метафоры особое внимание уделялось образной категоризации реальности. Метафора, имея системный характер, отражает коллективные предметно-логические связи и выполняет коммуникативно-прагматическую и этическую функции. Общим для языковой метафоры является свойство перенесения наименования с одного предмета на другой на основе их сходства.

Метафора, приобретая образно-ассоциативный потенциал, живописна и не утрачивает национальной самобытности. Использование метафоры является одним из мощных средств экспрессии, эффективным приемом для создания рекламного образа. Метафора представлена также этической нагрузкой, заключенной во внутренней структуре семантики слова. Исследуя метафору, можно сделать выводы о многих психологических и социальных явлениях, о том, какие реалии действительности связываются ассоциациями в сознании языкового коллектива, какие человеческие качества порицаются и какие одобряются. Семантическая интерпретация и анализ оценочной метафоры предоставляют данные для выявления ценностных ориентаций арабских стран.

Литература

1. ***Лакофф Д., Джонсон М.*** Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. ; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с. URL: http://codenlp.ru/books/lakoff.pdf (дата обращения: 13.05.2017).
2. ***Телия В.Н.*** Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. С. 173–203. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_66.shtml (дата обращения: 13.05.2017).
3. ***Никитин М.В.*** Курс лингвистической семантики : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
4. ***Истрин В.А.*** Развитие письма. М. : Издательство Академии наук СССР, 1961. С. 395. URL: http://genling.ru/books/item/f00/s00/z0000005/index.shtml (дата обращения: 13.05.2017).
5. ***Стернин И.А., Розенфельд М.Я.*** Слово и образ. Воронеж : Истоки, 2008. 243 с. URL: http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publikacii/Semasiologija/Slovo_i_obraz_2008.pdf (дата обращения: 13.05.2017).
6. ***Конявский В.А., Гадасин В.А.*** Основы понимания феномена электронного обмена информацией. Аналитическое и образное мышление. URL: http://www.okbsapr.ru/docs/books/opf/21_opf.htm (дата обращения: 13.05.2017).
7. ***Аль-Мясди А.*** Основы лингвистики. ад-Дар аль-Тунисия; аль-Муассаса аль-Ватанийя лиль-Китаб, 1986. 180 с. (на арабском языке)

عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية. الدار التونسية للنشر 1986 – 180 ص

8. ***Алиференко Н.Ф.*** Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М. : Academia, 2002. 394 с.
9. ***Артюнова Н.Д., Журинская М.А.*** Теория метафоры // Метафора и дискурс : сборник статей. М. : Прогресс, 1990. 512 с. URL: http://www.philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.htm (дата обращения: 13.05.2017).
10. ***Илюхина Н.А.*** Метафорический образ в семасиологической интерпретации. М. : Флинта: Наука, 2010. 320 с.
11. ***Уилрайт Ф.*** Метафора и реальность // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 82–110.
12. ***Дьяконов И.М.*** Архаические мифы Востока и Запада. М .: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1990. 247 с.
13. ***Абу аль-Аддус Ю.М.*** Метафора в современной арабской критике. Оман : Маншурат аль-Ахлийа, 1997. 312 с. (на арабском языке)
يوسف مسلم أبو العدوس: الاستعارة في النقد الأدبي الحديث. عمان: منشورات الأهلية 1997 – 312 ص
14. ***Аид Р.*** Философия риторики между механизмами и ее развитием. Александрия : Маншиат аль-Маариф, 1988 511 с. (на арабском языке)
رجاء عيد: فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور. ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية 1988 – 511ص.
15. ***Манкур А.*** Семантика. Дамаск : Союз арабских писателей, 2001. 255 с. (на арабском языке)
منقور عبد الجليل: علم الدلالة. أصوله ومباحثه في التراث العربي. دمشق: اتحاد كتاب العرب 2001 – 255ص
16. ***Чудинов А.П.*** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург, 2001. 238 с. URL: http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm (дата обращения: 13.05.2017).
17. ***Песина С.А.*** Слово в когнитивном аспекте. М. : Флинта: Наука, 2011. 344 с.
18. ***Гак В.Г.*** К проблеме общих семантических законов // Общее и романское языкознание. М., 1972. С. 144–157.
19. ***Фаид В.К.*** Формы идиом в современном арабском языке. URL: http://www. atinternational.org/forums/showthreadphp?t=27.1 (дата обращения: 13.05.2017).
وفاء كامل فايد: بعض صور التعابير الاصطلاحية فى العربية المعاصرة
20. ***Мир*** удивительных номинаций (электронный ресурс на арабском языке). URL: http://alrai.com/article/507265.html (عالم من الأسماء والعبارات المدهشة) (дата обращения: 13.05.2017).
21. ***Скляревская Г.Н.*** Метафора в системе языка. СПб. : Наука, 1993. 152 с.
22. ***Меркулов И.П.*** Древняя «магия слова» и эволюция искусства аргументации // Философия науки 9: Эволюция творческого мышления. М. : ИФ РАН, 2003. URL: http://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/articles/document/HASH3a06ebdadbec49aa7d3c86 (дата обращения: 13.05.2017).
23. ***Кандиль И.*** Стереотипный и отрицательный образ женщины как символ возбуждения в СМИ. (на арабском языке). URL: http://www.albayan.ae/our-homes/2009-05-08-1.431656 (дата обращения: 13.05.2017).
إيمان قنديل: صورة المرأة في الإعلام سلبية ونمطية ورمز للإثارة / البيان 08مايو 2009
24. ***Электронный*** толковый словарь «Муаджам аль-Маани» (معجم المعاني) (на арабском языке). URL: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar (дата обращения: 13.05.2017).

Сведения об авторе:
Эль сабрути Рашида Рахимовна – кандидат наук, доцент кафедры восточных языков и культур Института международных отношений истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).
E-mail: erashida@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

FEATURES OF METAPHORIZATION ARABIC VOCABULARY

Rashida R. El Sabruti, Ph.D. Professor of Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University (Kazan, Russia). E-mail: erashida@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/6

Abstract. Metaphors revive language, give it a figurative character and reveal its wealth and beauty. The study of metaphors deepens knowledge of the Arabic language and the culture of the Arab people. In this paper, an attempt is made to reveal the specifics of the Arab metaphor, to reveal the existence of pragmatic intentions peculiar to it. To do this, it was necessary to identify the role of associative connections of the metaphor in the creation of figurative structures, to disassemble its semantic mechanisms, and also to consider the types of semantic spheres that became the source of metaphorization. An attempt was made to analyze the properties that allow the metaphor to act as a productive mechanism in the advertising market, as well as in the ethical aspect. In connection with the fact that the metaphor fulfills not only the nominative, but also the sense-forming function, the research has combined the structural-semantic and cognitive methods of analysis. In the process of perception and modeling of reality, the semantic mechanisms of the metaphor are determined by the influence of a situation or context, where the content of elements of the value of the metaphor changes in connection with the allocation or blockage of certain components. The author is interested, first of all, in the national image reflected in the metaphor. Here the picture of Arab self-consciousness is objectively fixed and the traditional features of the mentality of the Arab people are reflected. In investigating the associative potencies of the metaphor, the laws, dictated both by the very structure of the language and by the national-cultural consciousness of its bearers, were considered. In the pragmatic sphere of people's activities, the metaphor acquires the category of evaluation. This causes a multifaceted approach to research, determines the author's desire to take into account the achievements of many scientific disciplines, to choose as the methodological base of research all the best that was created by representatives of modern linguistic directions.

Keywords: Arabic vocabulary; associative relations in the creation of figurative constructions; semantic mechanisms in the process of metaphorization; lexical-semantic and pragmatic aspect of metaphors.

References

1. Lakoff D., Dzhonson M. (2004) *Metafory, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. Translated from English and edited by A.N. Baranov. Moscow: Editorial URSS. [Online]. Available from: http://codenlp.ru/ books/lakoff.pdf [Accessed: 13.05.2017].
2. Telija V.N. (1988) Metaforizatsija i ee rol' v sozdanii jazykovoj kartiny mira [Metaphorization and its role in building linguistic picture of the world]. *Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke. Jazyk i kartina mira. – The Role of Human Factor in Language. Language and Picture of the World.* Moscow. pp. 173–203. [Online]. Available from: http://genhis.philol.msu.ru/article_66.shtml [Accessed: 13.05.2017].
3. Nikitin M.V. (2007) *Kurs lingvisticheskoj semantiki : ucheb. posobie.* [Course of linguistic semantics: manual]. SPb. : Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena.
4. Istrin V.A. (1961) *Razvitie pis'ma* [Development of writing]. Moscow : Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR. [Online]. Available from: http://genling.ru/books/ item/f00/s00/z0000005/index.shtml [Accessed: 13.05.2017].
5. Sternin I.A., Rozenfel'd M.Ja. (2008) *Slovo i obraz* [Word and image]. Voronezh : Istoki. [Online]. Available from: http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publikacii/Semasiologija/Slovo_i_obraz_2008.pdf [Accessed: 13.05.2017].

6. Konjavskij V.A., Gadasin V.A. *Osnovy ponimanija fenomena `elektronnogo obmena informatsiej. Analiticheskoe i obraznoe myshlenie*. [Basics of understanding the phenomenon of electronic information exchange. Analytical and image thinking.] [Online]. Available from: http://www.okbsapr.ru/ docs/books/opf/21_opf.htm [Accessed: 13.05.2017].
7. Al'-Mjasdi A. (1986) *Osnovy lingvistiki* [Basis of Linguistics]. ad-Dar al'-Tunisija; al'-Muassasa al'-Vatanijja lil'-Kitab. (in Arabic).
المسدي السلام عبد :اللسانيات وأسسها المعرفية الدار التونسية للنشر 1986 – 180 ص.
8. Aliferenko N.F. (2002) *Po`eticheskaja `energija slova. Sinergetika jazyka, soznanija i kul'tury*. [Poetic energy of word. Synergy of language, conscience and culture.]. Moscow : Academia.
9. Artjunova N.D., Zhurinskaja M.A. (1990) Teorija metafory [Theory of Metaphor]. *Metafora i diskurs : sbornik statej. – Metaphor and Discourse: collection of articles.* Moscow : Progress. [Online]. Available from: http://www.philology.ru/linguistics1/ arutyunova-90.htm [Accessed: 13.05.2017].
10. Iljuhina N.A. (2010) *Metaforicheskij obraz v semasiologicheskoj interpretatsii* [Metaphorical image in semasiological interpretation]. Moscow : Flinta-Nauka.
11. Uilrajt F. (1990) Metafora i real'nost' [Metaphor and reality]. *Teorija metafory. – Theory of Metaphor*. Moscow : Progress,. pp. 82–110.
12. D'jakonov I.M. (1990) *Arhaicheskie mify Vostoka i Zapada* [Archaic myths of East and West]. Moscow: Glavnaja redaktsija vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka».
13. Abu al'-Addus Ju.M. (1997) *Metafora v sovremennoj arabskoj kritike*. [Metaphor in modern Arabic critics]. Oman : Manshurat al'-Ahlija,. (in Arabic).
يوسف مسلم أبو :العدوس الاستعارة في التقد الحديث الأدبي .عمان :منشورات الأهلية 1997 – 312 ص
14. Aid R. (1988) *Filosofija ritoriki mezhdu mehanizmami i ee razvitiem* [Philosophy of Rhetoric between mechanisms and its development]. Aleksandrija : Manshiat al'-Maarif, (in Arabic).
عيد رجاء :فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور .ط2، المعارف منشأة ،الإسكندرية 1988 – 511ص.
15. Mankur A. (2001) *Semantika* [Semantics]. Damask : Sojuz arabskih pisatelej. (in Arabic).
الجليل عبد منقور :علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي .بيروت :دمشق اتحاد كتاب العرب 2001 – 255ص
16. Chudinov A.P. (2001) *Rossija v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory* [Russia in metaphorical reflection: cognitive research in political metaphor]. Ekaterinburg. [Online]. Available from: http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm [Accessed: 13.05.2017].
17. Pesina S.A. (2011) *Slovo v kognitivnom aspekte* [Word in cognitive aspect]. Moscow : Flinta: Nauka.
18. Gak V.G. (1972) K probleme obschih semanticheskih zakonov [To the problem of common semantic laws]. *Obschee i romanskoe jazykoznanie – General and Roman Linguistics*. Moscow. pp. 144–157.
19. Faid V.K. *Formy idiom v sovremennom arabskom jazyke* [Forms of idioms in modern Arabic]. [Online]. Available from: http://www. atinterna-tional.org/forums/ showthread-php?t=27.1 [Accessed: 13.05.2017].
فايد كامل وفاء :المعاصرة العربية في الاصطلاحية التعابير صور بعض
20. Anon. *Mir udivitel'nyh nominatsij (`elektronnyj resurs na arabskom jazyke)* [The world of amazing nominations (electronic resource in Arabic)]. [Online]. Available from: http://alrai.com/article/507265.html (المدهشة والعبارات الأسماء من عالم) [Accessed: 13.05.2017].
21. Skljarevskaja G.N. (1993) *Metafora v sisteme jazyka* [Metaphor in the language system]. SPb.: Nauka.
22. Merkulov I.P. (2003) Drevnjaja «magija slova» i `evoljutsija iskusstva argumentatsii [Ancient "magic of the word" and the evolution of argumentation art]. *Filosofija nauki 9:*

`Evoljutsija tvorcheskogo myshlenija. – Philosophy of Science 9: Evolution of creative thinking. Moscow: IF RAN. [Online]. Available from: http://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/articles/document/HASH3a06ebdadbec49aa7d3c86 [Accessed: 13.05.2017].

23. Kandil' I. *Stereotipnyj i otritsatel'nyj obraz zhenschiny, kak simvol vozbuzhdenija v SMI. (na arabskom jazyke)* [Stereotypical and negative image of woman as a symbol of sexual arousal in mass media (in Arabic)]. [Online]. Available from: http://www.albayan.ae/our-homes/2009-05-08-1.431656 [Accessed: 13.05.2017].

2009 مـايو 08 البيـــان / للإثـــارة ورمز ونمطيــة ســـلبية الإعـلام فــي المـرأة صـورة :قنـــديل إيمـان

24. Anon. *`Elektronnyj tolkovyj slovar' «Muadzham al'-Maani»* (معجم المعاني) *(na arabskom jazyke)* [Electronic explanatory dictionary "Muadzham al'-Maani»"(المعـــاني معجم) (in Arabic)]. [Online]. Available from: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar [Accessed: 13.05.2017].

Received 27 May 2017

УДК 43 (08)
DOI: 10.17223/19996195/38/7

ИЗ ИСТОРИИ УПОРЯДОЧЕНИЯ РУССКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Ю.В. Сложеникина, В.С. Звягинцев

Аннотация. Одной из причин формально-семантической вариантности в медицинской терминологии, с точки зрения авторов статьи, является многовековая история развития и становления подъязыка медицины. Современная медицинская терминология сформировалась из различных языков-источников: греческого, латинского, западноевропейских, арабских и некоторых других. В образовании медицинских терминов используются разнообразный арсенал средств деривации, всевозможные модели терминообразования. Несмотря на наличие международных стандартов, рекомендаций и методических пособий, медицинская терминология характеризуется высокой степенью неупорядоченности. Рассматриваются этапы формирования русской медицинской терминологии, роль российских переводчиков и лексикографов в кодификации отечественного языка медицины, актуализируется авторский вклад ряда выдающихся теоретиков и практиков медицины в процесс медицинской номинации. Особое внимание уделяется рассмотрению международных рекомендаций по упорядочению терминологии. Рассматриваются назревшая проблема образования новой латинской лексики, унификация неологизмов для последующего употребления новых терминов в учебно-справочной литературе.

Ключевые слова: медицинская терминология; кодификация; унификация терминов; метаязык; лексикография.

Введение

Несмотря на наличие международных стандартов, рекомендаций и методических пособий, медицинская терминология характеризуется высоким процентом формально-семантического варьирования. Причины терминологической вариативности лежат в истории становления и развития специального подъязыка медицины.

Современная русская медицинская терминология сложилась в результате «многовекового развития мирового и русского врачевания, медицинской науки» [1. С. 410]. Специальная лексика пополнялась трудом ученых-медиков многих стран мира. Интернациональный опыт врачей и ученых разных эпох и культур отразился в развитии и структуре медицинской терминосистемы. Современная медицинская терминология достигла наибольшей степени упорядоченности по сравнению с терминологией других отраслей знаний. Международные номенклатуры, принятые в большинстве стран мира, способствуют дальнейшему совершенствованию медицинской терминосистемы, ее интернационализации.

Как известно, большинство древнерусских названий болезней и их симптомов со временем вышло из употребления. Современная медицинская терминология почти полностью исключает саму возможность их идентификации. В современных медицинских словарях и энциклопедиях некоторые древнерусские наименования изменили значения. Такова судьба слов «железа», «мозоль», «живот», «сустав», «глаз», «хребет» и т.п. Оригинальные русские названия зафиксированы лишь в лечебниках и травниках и прочих текстах эмпирической русской медицины [2. С. 311].

В медицинской терминологии со времен принятия христианства доминировали грецизмы и латинизмы. Греческие термины анатомического и физиологического содержания встречаются в ранних памятниках древнерусской письменности, прежде всего в переводных текстах [3. С. 469–471]. Различного рода сборники-компиляции включали отрывки из работ Аристотеля, Гиппократа, Галена и других врачей [1. С. 414].

Заимствование латинской терминологии изначально шло путем византийского посредничества. Однако объем этой лексики до XV столетия был незначительным. Только в XV–XVI вв. происходит активное заимствование латинской медицинской терминологии через польский язык. А уже в XVII столетии через украинских латинствующих специальный язык медицины обогащается непосредственно из оригинальных латинских источников.

Одним из таких тестов стал труд Андрея Везалия под названием «Эпитоме». Это краткое авторское извлечение из трактата «О строении человеческого тела» (Везалий, 1974). Его перевел на русский язык Епифаний Славинецкий в 1657–1658 гг. Возможно, перевод мог быть использован как учебное пособие для начинающих русских лекарей при Аптекарском приказе [1. С. 416]. К сожалению, текст данного перевода до нас не дошел, однако другой труд Славинецкого «Полный греко-славяно-латинского лексикон» свидетельствует об определенных предпосылках для освоения терминологии западноевропейской медицины той эпохи. Переводчик использовал только два способа перевода терминов: привлечение русских эквивалентов и калькирование. Собственно заимствование почти не применялось [4. С. 30–40].

Исследование

Подходы к нормализации и кодификации русской медицинской терминологии. Ф.П. Поликарпов, известный лексикограф начала XVIII в., внес значительный вклад в освоение греко-латинской лексики медицинского содержания. В 1704 г. он стал автором «Лексикона трезычного», который содержал большое количество названий болезней и лекарственных трав на трех языках: греческом, латинском и русском. Словарная статья начиналась с русского наименования, затем шли грецизмы и латинизмы [5. С. 156–176].

Латинская научная анатомическая и хирургическая терминология стала активно использоваться выпускниками Славяно-греко-латинской академии при преподавании медицины в Первой госпитальной школе. Это учебное учреждение было открыто Петром Великим в 1707 г. [6. С. 11]. Вся Петровская эпоха и весь век Просвещения – время активного формирования научной медицинской терминологии.

Заметный вклад в разработку русской научной терминологии внесли М.В. Ломоносов и другие профессора и переводчики Академии наук. Они принимали участие в обсуждении самого первого анатомического атласа на русском языке. Перевел его с немецкого А.П. Протасов [7]. Ему и другим русским переводчикам XVIII в. принадлежит заслуга создания русской научной медицинской терминологии. Однако и многим русским врачам приходилось становиться и переводчиками, и лингвистами. Так, главный лекарь Адмиралтейского госпиталя М.И. Шеин стал автором первой сводки русских анатомических терминов [8. С. 87–91]. Названия болезней и их симптомы не вызывали особой трудности у переводчиков, поскольку в народной медицине для них уже были адекватные обозначения. Трудности возникали именно с научной анатомией, так как большинство анатомических образований вовсе не имели русских наименований. Поэтому потребовались словари медицинских терминов на нескольких языках.

Автором первых таких словарей стал Н.М. Максимович-Амбодик – первый русский профессор акушерства. Псевдоним «Амбодик» (лат. ambo dic) был придуман им для того, чтобы напомнить окружающим о тождественности отчества и фамилии Нестора Максимовича [9. С. 19]. В 1783 и 1785 гг. выходят два его медицинских словаря – «Анатомо-физиологический словарь» и «Медико-патологико-хирургический словарь».

Следующий лексикографический труд «Словарь Академии Российской» (1789–1794) уже достаточно полно представлял русскую медицинскую лексику. Более 600 словарных статей включали русскую и греко-латинскую терминологию. Словарь «впервые представил развернутое описание содержательной стороны нашего языка: слов во всей совокупности их “знаменований”» [10. С. 71]. Однако при включении в Словарь специального слова «составители руководствовались двумя основными принципами: 1) известностью специального слова достаточно широкому кругу образованных людей, 2) русским, или “природным”, его происхождением» [11. С. 91]. Медицинские термины сопровождались четкими дефинициями благодаря участию русских ученых-медиков А.П. Протасова и Н.Я. Озерцковского, что было не свойственно русским словарям XVIII столетия [12. С. 162–164].

Русской анатомической терминологией продуктивно занимались П.А. Загорский и Е.О. Мухин, преподававшие на русском языке и давшие русские эквиваленты многом латинским терминам. В 1835 г.

А.Н. Никитиным издается «Врачебный словарь». В нем русская медицинская терминология подвергается уточнению, систематизации и истолкованию.

Однако некоторая часть русского медицинского сообщества придерживалась крайне охранительной позиции по отношению к иноязычной врачебной терминологии. К числу крайних пуристов, которые отстаивали исконно русскую лексику, наделяя ее несвойственным специальным медицинским значением, относился В.И. Даль. Будучи врачом, известный фольклорист и лексикограф в «Толковом словаре живого великорусского языка» предложил целый комплекс подобных замен, но в отечественной медицине ни один из этих терминов не закрепился [1. С. 416].

В конце XIX в. более продуктивной была противоположная тенденция, ориентированная на общепринятую в Европе латинскую терминологию. Так, изданный в 1893 г. перевод «Энциклопедического медицинского словаря» А. Виларе отстаивал преимущество латинских терминов перед русскими, усматривая в этом процесс интернационализации медицинской специальной лексики.

Русская медицинская терминология обогащается интернационализмами на протяжении всего XX в. Зачастую их русские эквиваленты или кальки выступают в качестве синонимов. Большое количество грецизмов и латинизмов заимствуются через западноевропейские языки: английский, французский или немецкий. Множество терминов, получивших статус интернационализмов, первоначально приходят в языковом оформлении языка-посредника, а затем происходит их вторичная формальная латинизация. Однако этот процесс амбивалентен: зачастую латинский по форме термин проходит обратный путь адаптации к его национальному аналогу. Часто происходит процесс гибридизации терминов, когда греческие аффиксы соединяются с латинской основой. Также актуальны и греко-русские гибридные специальные слова. Подобная деривация вполне закономерна для медицинской научной терминологии, поскольку она отражает исторический процесс становления данной отрасли знания в целом.

Относительно небольшое количество исконных западноевропейских специальных слов в русской медицинской терминологии также может быть объяснено исторически. Врачебная теория и практика активно заимствовали их в период конца XIX – середины XX в., конца XX – начала XXI в. Происходит этот процесс в терминологии, связанной с новыми отраслями медицинского знания (физиологией, гигиеной, генетикой) и новыми технологиями и оборудованием. В номенклатуре заболеваний исконные западноевропеизмы практически не встречаются. Однако в нозологии утвердились термины итальянского, испанского и шотландского происхождения. Существуют заимствования из япон-

ского, древнеиндийского языков, даже из племенных языков американских индейцев.

Традиционно научная медицинская терминология придерживается принципа termini technici, когда специальные слова и графически, и грамматически оформляются на латинском языке. Такая лексика объединяется в международные медицинские и биологические номенклатуры и получает официальный международный статус. К ней можно отнести большинство номенклатур биологических и морфологических дисциплин, ботанические и зоологические кодексы, кодекс номенклатуры бактерий. Международные правила фармакопеи указывают в качестве эталонного латинское наименование лекарственных препаратов и средств.

По мысли М.Н. Чернявского, «современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных в понятийном, содержательном отношении систем терминов» [1. С. 420]. Медицинская терминосистема включает термины других наук (биологии, химии, физики, микробиологии и т.п.), в нее входят несколько сот тысяч слов и словосочетаний. Среди них присутствует огромное количество синонимов. По некоторым оценкам, в отдельных областях медицины их до 40% от терминологического фонда.

Стихийный рост терминологического фонда «приводит к его засорению неполноценными, а зачастую ненужными терминами, к неточности, расплывчатости, многозначности многих терминов, обилию синонимов» [Там же].

Как отмечает А.А. Завьялов, «хотя терминологическая работа служит прежде всего практическим целям, в терминографических исследованиях находит приложение и теория» [13. С. 45]. Вопросы упорядочения медицинской терминологии как факт языковой политики были поставлены в конце XIX в. В 1889 г. в Германии была создана специальная международная комиссия, составившая список латинских анатомических терминов. Он был принят на съезде Анатомического общества в Базеле (1895 г.) и получил название Базельской анатомической номенклатуры (Baseler Nomina: Anatomica, BNA).

В основу номенклатуры были положены следующие принципы: 1) каждая часть должна носить одно название – латинское, возможно более короткое и простое; 2) название должно способствовать прочному запоминанию, но не быть описанием или разъяснением; 3) собственные имена при названиях ставятся в скобках (например, tuba auditiva (Eustahii)). Эта анатомическая номенклатура получила признание в странах Европы, России (1898 г.), Америки.

В 1923 г. Немецкое анатомическое общество предложило новый список терминов. Принятый в 1935 г. на съезде Общества список ана-

томических терминов известен как Йенская анатомическая номенклатура (Jenaer Nomina Anatomica, JNA).

В 1950 г. решением V Международного конгресса анатомов в Оксфорде был создан Международный номенклатурный комитет. Его цель заключалась в создании новой международной анатомической номенклатуры, в основу которой была положена BNA. Руководствуясь выработанными принципами, комитет стремился к единообразию терминов. Они должны были быть краткими, простыми и легко запоминающимися. VI Международный конгресс анатомов (Париж, 1955) утвердил список под названием Парижской анатомической номенклатуры – Parisiana Nomina Anatomica (PNA). Парижский конгресс рекомендовал национальным анатомическим обществам руководствоваться официально утвержденным списком и принципами построения PNA.

Первый принцип основан на требовании того, чтобы каждое анатомическое образование обозначалось только одним термином. Не секрет, что в разных национальных анатомических школах одним и тем же морфологическим структурам зачастую давались разные названия, которые сохранялись в виде синонимов. Это было исторически первой формой объединения анатомической терминологии. По мере ее развития исключение из анатомической терминологии абсолютно всех синонимов стало насущной задачей.

Вторым принципом построения PNA стало требование не включать в официальный список анатомических терминов понятия, которые относятся к другим самостоятельным морфологическим наукам. Однако данное требование нельзя признать методически обоснованным и востребованным практикой. Ю.А. Болгов, например, считает, что «более рациональным было бы представить все морфологические номенклатуры в одном общем издании» [14. С. 78].

При создании PNA буквально вынесен за скобки этимологический аспект анатомических терминов: он не должен рассматриваться в числе главных. Однако в дальнейшем этот принцип не был реализован. Напротив, PNA продолжала заниматься «уточнениями этимологии терминов, грамматики терминов различного языкового происхождения, места расположения терминов в ряду официального номенклатурного списка» [Там же]. Проблематика никак не решала действительных теоретических и практических проблем морфологии. Более того, разыскания в сфере этимологии терминов приводили к бесконечной изменчивости номенклатуры.

Список русских эквивалентов был утвержден в 1974 г. на VIII Всесоюзном съезде анатомов, гистологов и эмбриологов в Ташкенте. Утвержденный проект международной анатомической номенклатуры на латинском и русском языках соответствует PNA. В данную номенклатуру были внесены изменения на X Международном конгрессе анатомов, который прошел в Токио в 1975 г.

Заключение

Экспертное сообщество подвергает критическому рассмотрению тенденции развития отечественной научной терминологии [15. С. 32–36]. Так, в 1975 г. в Москве состоялась научная конференция «Проблемы упорядочения и стандартизации медицинской терминологии». По ее итогам было принято решение, предложен ряд мер организационного, методического и научного характера в целях упорядочения отечественной медицинской терминологии [16. С. 1–3]. Базисным принимается положение о назначении и функционировании терминов. Медицинский термин должен «кратко, точно и однозначно выражать научное понятие, служить средством его отождествления и различения в специальном языке» [1. С. 420]. Традиционными основными требованиями являются адекватность, точность, однозначность и однооформленность.

Однако эти идеальные требования не могут быть полностью выполнены по ряду существенных причин, которые скрыты в гносеологии, специфике теоретической и клинической медицины, отсутствии классификационных иерархических схем медицинских понятий [Там же. С. 421].

В современной медицинской лексикографической практике используются латинские термины, которые были приняты на XII Международном конгрессе в Лондоне в 1985 г. В 1989 г. на XIII Международном конгрессе в Рио-де-Жанейро были внесены уточнения в утвержденный список терминов. Термины, которые не вошли в лондонский список, но широко применяются в учебной и научной литературе, в словарях сопровождаются пометами BNA или PNA [17. С. 10].

Процесс непрерывного развития медицинских и медико-биологических наук сопровождается ростом профильной терминологии. Значительная часть новых терминов оформляется на английском языке в связи со все более укрепляющейся его ролью как языка интернационального общения. Это объективная историческая реальность. А.З. Цисык считает, что «организовывая преподавание курса медицинской латыни на английском языке, мы... не должны забывать о самой важной задаче, стоящей перед нами – об укреплении положения медицинской латыни в научной и педагогической сферах, в том числе и о дальнейшем развитии ее лексического состава» [18. С. 185].

Современная медицинская латынь является специфическим научным языком, который развивается не только на основе лексики и словообразовательных элементов классических языков. Медицинская терминология «пополняется также как путем латинизации лексики, заимствованной из других языков, так и релатинизации слов латинского и греческого происхождения, ассимилированных современными европейскими языками» [18. С. 185].

В последние десятилетия актуальны проблемы образования новой латинской лексики. Унификации неологизмов крайне необходима для «последующего употребления новых терминов в учебно-справочной литературе» [19. С. 240–241]. Координацию данной работы взяла на себя «Комиссия по разработке и утверждению латинских неологизмов» во главе с профессором В.Ф. Новодрановой.

Еще одну актуальную проблему обозначили М.С. Жариков и Ю.Н. Антонова: «…при переводе медицинских аббревиатур на другие языки весьма часто возникают довольно существенные проблемы, которые могут привести к медицинским ошибкам. В частности, неверный перевод диагноза пациента или назначения врача могут стоить больному как здоровья, так и его жизни… В процессе перевода медицинских аббревиатур с английского языка на русский возникают трудности, связанные с многозначностью рассматриваемых аббревиатур, а также различным уровнем развития аббревиации в данных языках и их индивидуальным грамматическим строем. Также в некоторых случаях дословный перевод исходной аббревиатуры невозможен либо искажает ее смысл. Поэтому переводчику следует особое внимание уделять контексту, а также сверяться одновременно с несколькими словарями, чтобы не упустить из виду какие-либо важные детали, которые, как правило, всегда имеют место быть. Немаловажным аспектом также является компетентность переводчика в медицине» [20]. Например, ATN – acutetubularnecrosis – острый тубулярный некроз; H.B.D. – has been drinking – болен алкоголизмом и др. [Там же].

Литература

1. ***Чернявский М.Н.*** Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии // Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. / под ред. Б.В. Петровского. М. : Сов. энциклопедия, 1984. Т. 3. С. 411–425.
2. ***Выхрыстюк М.С., Коскина Н.А., Сокоренко Е.О.*** Ботанические, медицинские и фармацевтические номинации в аспекте исторической лексикологии (на материале Тобольского «травника XVIII века») // European Social Science Journal. 2012. № 11-1 (27). С. 311–320.
3. ***Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В.*** Философский диалог об именах: Платон, Сумароков, современное состояние // Онтология проектирования. 2015. Т. 5, № 4 (18). С. 463–471.
4. ***Николаева Н.Г.*** Индивидуальное начало в переводческом творчестве Епифания Славинецкого // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 156, № 5. С. 30–40.
5. ***Рамазанова Д.Н.*** «Лексикон треязычный» Федора Поликарпова в собрании музея книги Российской государственной библиотеки // Вивлиофика. История книги и изучение книжных памятников / сост.: А.Ю. Самарин. М. : РГБ, 2009. С. 156–176.
6. ***Палкин Б.Н.*** Русские госпитальные школы XVIII века и их воспитанники. М. : Медгиз, 1959. 272 с.
7. ***Лукина Т.А.*** А.П. Протасов – русский академик XVIII века. М. ; Л. : АН СССР, 1962. 188 с.

8. ***Романов Н.А., Доросевич А.Е.*** М.И. Шеин – творец русской анатомической и медицинской терминологии (к 300-летию со дня рождения) // Морфология. 2013. Т. 143. № 3. С. 87–91.
9. ***Батаев Х.М., Яхьяева З.И.*** Нестор Максимович Максимович-Амбодик – Отец русского акушерства // Аспирант и соискатель. 2008. № 2 (45). С. 19.
10. ***Кутина Л.Л.*** Вопросы лексической семантики в Словаре Академии Российской (1789–1794) // Словари и словарное дело в России XVIII в. Л. : Наука, 1980. С. 70–89.
11. ***Замкова В.В.*** Специальная лексика в Словаре Академии Российской (лексика ремесел) // Словари и словарное дело в России XVIII в. Л. : Наука, 1980. С. 90–101.
12. ***Малышева И.А.*** Словарь Академии Российской (1789–1794 гг.) как источник Словаря русского языка XVIII века // Чтения Отдела русской литературы XVIII века. 2009. № 5. С. 159–172.
13. ***Завьялов А.А.*** Терминологический словарь международных отношений как лексикографическая задача // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 44–50.
14. ***Болгов Ю.А.*** Парижская анатомическая номенклатура (Ретроспективная оценка) // Морфология. 2010. Т. 138, № 6. С. 78–80.
15. ***Сложеникина Ю.В.*** Вторичная терминологическая номинации: опора на классификационные признаки // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2006. С. 32–36.
16. ***Лидов И.П.*** Актуальные вопросы упорядочения медицинской терминологии // Научно-техническая терминология. 1985. Вып. 1. С. 1–17.
17. ***Анатомия*** человека / под ред. М.Р. Сапина : в 2 т. М. : Медицина, 2001. Т. 1. 640 с.
18. ***Цисык А.З.*** Об унификации оформления неологизмов и заимствованных слов в современной латинской терминологии // Язык медицины : материалы Всерос. науч.-метод. конф. «Методические и лингвистические аспекты международной медицинской терминологии»/ редкол.: Н.Н. Крюков и др. Самара : Порто-Принт, 2013. С. 185–189.
19. ***Цисык А.З.*** К вопросу об образования неологизмов и их унификации // Методические и лингвистические аспекты греко-латинской медицинской терминологии : материалы Всерос. науч.-учеб.-метод. конф. / гл. ред. С.Ф. Багненко. Самара, 2016. С. 238–241.
20. ***Жариков М.С., Антонова Ю.Н.*** Специфика перевода английских медицинских аббревиатур // IX Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум 2017». URL: https://www.scienceforum.ru/2017/2355/32628 (дата обращения: 23.05.2017).

Сведения об авторах:
Сложеникина Юлия Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций, декан филологического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета (Самара, Россия). E-mail: goldword@mail.ru
Звягинцев Вячеслав Сергеевич – аспирант кафедры филологии и массовых коммуникаций филологического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета (Самара, Россия). E-mail: zvs063@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

FROM THE HISTORY OF ORDERING RUSSIAN MEDICAL TERMINOLOGY

Slozhenikina Yu.V., Doctor of Philology, Professor of the Department of Philology and Mass Communications, Dean of the Philological Faculty of the Samara branch of the Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia). E-mail: goldword@mail.ru.
Zvyagintsev V.S., Graduate student of the Department of Philology and Mass Communications of the Philological Faculty of the Samara branch of the Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia). E-mail: zvs063@mail.ru
DOI: 10.17223/19996195/38/7

Abstract. The reason for the formal and semantic variation in medical terminology is the centuries-old history of the development of the language of medicine. Modern medical terminology has been formed from various languages: Greek Latin, Western European, Arabic and some others. In the formation of medical terms, a variety of derivational means and models are used. Despite the existence of international standards, recommendations and methodological aids, medical terminology is characterized by a high degree of disorder. The article studies the stages of the formation of Russian medical terminology, the role of Russian translators and lexicographers in the codification of the Russian language of medicine, the author's contribution of outstanding theorists and practitioners of medicine in the process of medical nomination. The author pays special attention to the consideration of international recommendations for ordering terminology. The problem of the formation of new Latin vocabulary, the unification of neologisms for the subsequent use of new terms in the teaching and reference literature are considered.
Keywords: medical terminology; codification; unification of terms; metalanguage; lexicography.

References

1. Chernjavskij M.N. (1984) Kratkij ocherk istorii i problem uporjadocheniya meditsinskoj terminologii [Brief outline of the history and problems of ordering medical terminology]. *`Entsiklopedicheskij slovar' meditsinskih terminov : v 3 t. / pod red. B.V. Petrovskogo. - Encyclopedic dictionary of medical terms: in 3 v. / ed. by B. V. Petrovsky.* Moscow: Sovetskaya `entsiklopedija, Vol. 3. pp. 411–425.
2. Vyhrystjuk M.S., Koskina N.A., Sokorenko E.O. (2012) Botanicheskie, meditsinskie i farmatsevticheskie nominatsii v aspekte istoricheskoj leksikologii (na materiale Tobol'skogo «travnika XVIII veka») [Botanic, medical and pharmaceutical nomination in the aspect of historical lexicology (based on Tobolsk "Herbal book of The Eighteenth Century"]. *European Social Science Journal*. 11-1 (27). pp. 311–320.
3. Slozhenikina Ju.V., Rastjagaev A.V. (2015) Filosofskij dialog ob imenah: Platon, Sumarokov, sovremennoe sostojanie [Philosophical dialogue about names: Plato, Sumarokov, current state]. *Ontologija proektirovanija – Ontology of projecting*. Vol. 5. 4 (18). pp. 463–471.
4. Nikolaeva N.G. (2014) Individual'noe nachalo v perevodcheskom tvorchestve Epifanija Slavinetskogo [Individual peculiarities of Epiphanius Slavinetskij's translations]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. - Scientific Notes of Kazan University. Ser.: Humanities.* Vol. 156. 5. pp. 30–40.
5. Ramazanova D.N. (2009) «Leksikon trejazychnyj» Fedora Polikarpova v sobranii muzeja knigi Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki ["Trilingual Lexicon" by Fedor Polikarpov in the collection of the Russian State Library Books Museum]. *Vivliofika. Istorija knigi i izuchenie knizhnyh pamjatnikov - Vivliothecs. History of book and study of the literary monuments.* Compiled by A.Ju. Samarin. Moscow: RGB, pp. 156–176.
6. Palkin B.N. (1959) *Russkie gospital'nye shkoly XVIII veka i ih* vospitanniki [Russian hospital schools of the XVIII-th century and their pupils]. Moscow: Medgiz.
7. Lukina T.A. (1962) *A.P. Protasov - russkij akademik XVIII veka* [A.P. Protasov – the Russian academician of the XVIII-th century]. Moscow–Leningrad: AN SSSR.
8. Romanov N.A., Dorosevich A.E. (2013) M.I. Shein - tvorets russkoj anatomicheskoj i meditsinskoj terminologii (k 300-letiju so dnja rozhdenija) [M.I. Shein, the creator of the Russian anatomical and medical terminology (300-anniversary since his birthday)]. *Morfologija - Morphology.* Vol. 143. 3. pp. 87–91.
9. Bataev H.M., Jah'jaeva Z.I. (2008) Nestor Maksimovich Maksimovich-Ambodik Otets russkogo akusherstva [Z. I. Nestor Maksimovich Maksimovich-Ambodik, the Father of Russian obstetrics]. *Aspirant i soiskatel' - Graduate students and applicants.* 2 (45). pp. 19.

10. Kutina L.L. (1980) Voprosy leksicheskoj semantiki v Slovare Akademii Rossijskoj (1789-1794) [Problems of Lexical Semantics in the Dictionary of The Russian Academy (1789-1794)]. *Slovari i slovarnoe delo v Rossii XVIII v. - Dictionaries and lexicography in Russia in the XVIII-th century.* Leningrad: Nauka. pp. 70–89.
11. Zamkova V.V. (1980) Spetsial'naja leksika v Slovare Akademii Rossijskoj (leksika remesel) [Special vocabulary in the Dictionary of the Russian Academy (crafts vocabulary)]. *Slovari i slovarnoe delo v Rossii XVIII v. - lexicography in Russia in the XVIII-th century.* Leningrad: Nauka, pp. 90–101.
12. Malysheva I.A. (2009) Slovar' Akademii Rossijskoj (1789-1794 gg.) kak istochnik Slovarja russkogo jazyka XVIII veka [Dictionary of the Russian Academy (1789-1794). as the source of the Dictionary of the Russian language of the XVIII-th century]. *Chtenija Otdela russkoj literatury XVIII veka – Readings of the Department of Russian literature of the XVIII-th century.* 5. pp. 159–172.
13. Zav'jalov A.A. (2011) Terminologicheskij slovar' mezhdunarodnyh otnoshenij kak leksikograficheskaja zadacha [Terminological international relations dictionary as a lexicographic problem]. *Jazyk i kul'tura - Language and Culture.* 3 (15). pp. 44–50.
14. Bolgov Ju.A. (2010) Parizhskaja anatomicheskaja nomenklatura (Retrospektivnaja otsenka) [The Paris anatomical nomenclature (Retrospective evaluation)]. *Morfologija - Morphology.* Vol. 138. 6. pp. 78–80.
15. Slozhenikina Ju.V. (2006) Vtorichnaja terminologicheskaja nominacija: opora na klassifikatsionnye priznaki [Secondary terminological nomination: based on classification criteria]. *Nauchno-tekhnicheskaja informatsija. - Scientific and technical information. Series 2: Information processes and systems.* pp. 32–36.
16. Lidov I.P. (1985) Aktual'nye voprosy uporjadochenija meditsinskoj terminologii [Relevant issues of ordering medical terminology]. *Nauchno-tekhnicheskaja terminologija - Scientific and technical terminology*. Vol. 1. pp. 1–17.
17. Sapin M.R. (ed.) (2001) *Anatomija cheloveka* [Human anatomy]. In 2 vol. Moscow: Medicina, Vol. 1.
18. Tsisyk A.Z. (2013) Ob unifikatsii oformlenija neologizmov i zaimstvovannyh slov v sovremennoj latinskoj terminologii [On the unification of registering neologisms and borrowed words in modern Latin terminology]. *Jazyk meditsiny: mat-ly Vserossijskoj nauch.-metod. konf. «Metodicheskie i lingvisticheskie aspekty mezhdunarodnoj medicinskoj terminologii - The Language of Medicine: Proceeding of all-Russian scientific.-method. Conf. "Methodological and linguistic aspects of international medical terminology*". Samara: OOO «Porto-Print». pp. 185–189.
19. Tsisyk A.Z. (2016) K voprosu ob obrazovanii neologizmov i ih unifikatsii [To the question of the formation of neologisms and their unification]. *Metodicheskie i lingvisticheskie aspekty greko-latinskoj meditsinskoj terminologii. Mat-ly Vseros. nauch.-ucheb.-metod. konf. ['Elektronnoe izdanie] - Methodological and linguistic aspects of Greek-Latin medical terminology. Proceedings of All-Russian scientific, educational and method. conf. [Electronic edition]*. pp. 238–241.
20. Zharikov M.S., Antonova Ju.N. (2017) Spetsifika perevoda anglijskih meditsinskih abbreviatur [Specifics of translating English medical abbreviations]. *IX Mezhd. stud. 'el. nauch. konf. «Studencheskij nauchnyj forum 2017» - The IX-th International student electronic scientific conference "Student Scientific Forum 2017".* [Online]. Available from: https://www.scienceforum.ru/2017/2355/32628 (Accessed: 23.05.2017).

Received 27 May 2017

УДК 82-822
DOI: 10.17223/19996195/38/8

Е.Г. ЭТКИНД И Ф. ИНГОЛЬД КАК АВТОРЫ-СОСТАВИТЕЛИ НЕМЕЦКИХ АНТОЛОГИЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ: ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ СТРАТЕГИЙ

С.Ю. Стеклянникова

Аннотация. В сравнительном аспекте рассматриваются две различные авторские стратегии представления русской поэзии в немецких антологиях второй половины XX – начала XXI в. Автор антологии рассматривается как фигура, транслирующая индивидуальную имагологическую концепцию и собственное понимание места русской поэзии в мировой литературе. В результате детального изучения выявляются различия в стратегиях выбранных авторов. Эткинд как представитель культуры-отправителя руководствуется русской академической традицией, а также комментирует историю литературы, и специфика его субъективного понимания необычности русской поэзии отражается в его антологии, а также в транслируемом образе русской поэзии в целом. Своеобразие стратегии Ингольда выражается не на семантическом, а структурном и композиционном уровнях, что делает ее понятной для европейского читателя. Оба автора реализуют схожие имагологические установки, включая в антологии свои рассуждения о схождениях и параллелях в развитии двух национальных стихотворных традиций.
Ключевые слова: авторская стратегия; имагология; перевод; антология; русская поэзия; Е.Г. Эткинд; Ф. Ингольд.

Введение

В немецком книгоиздании антология занимает традиционно прочные позиции, «она играет решающую роль при распространении литературы и формировании читательского вкуса как в качественном, так и в количественном отношении» [1. С. 1]. Благодаря разысканиям геттингенской школы освещение получил корпус изданий зарубежной поэзии, вышедших в свет в Германии в XIX – начале XX в. [2. С. 617]. На сегодняшний день особой актуальностью обладает изучение восприятия русской поэзии в немецких антологиях второй половины XX – начала XXI в.

«Перестроечный» период 1990-х гг., когда запрещенная литература увидела своего читателя, и рубеж XX–XXI вв., когда так или иначе предпринимались попытки переосмысления исторических, политических и литературных процессов, стали причинами возродившегося интереса к антологии в последнее десятилетие, что привело к повышению публикационной активности антологий.

Методология

Несмотря на популярность, антология, представляющая определенный срез одной инонациональной словесной культуры, остается малоизученным явлением, в особенности с точки зрения своего потенциала в транслировании имагологического образа другой культуры. В то же время, к примеру, исследованию составных жанровых образований и их значению в истории русской словесности посвящен ряд фундаментальных трудов. Так, В.С. Киселёвым определены основные типы метатекста таких наджанровых образований (журнал, альманах, авторский сборник, цикл), репрезентирующих модели литературной коммуникации эпохи конца XVIII – первой трети XIX в. [3]. Предпринята попытка выявить закономерности в историческом развитии антологии, определить ее место в современном издательском процессе, а также роль в литературном процессе, определены основные принципы построения такого издания [4]. В выбранном нами ракурсе издания инонациональной словесности на материале двуязычных антологий славянской поэзии представлены в статье Д.Ю. Ващенко, которая освещает способы концептуализации определенных реалий внешнего мира в тексте переводных антологий и выявляет пути интерпретации родных и чужих локусов [5. С. 72].

При системном изучении антологий зарубежной литературы основными параметрами выступают монолигвизм / билингвизм издания, выбор типа переводов (нестихотворного / стихотворного, одного автора / нескольких переводчиков), билатеральность / полилатеральность (по количеству представленных инонациональных литературных традиций), рассмотрение фигуры составителя антологии [6. С. 138]. Именно автор издания создает контекст, некое смысловое поле, для трансляции которого он тщательно подбирает поэтические тексты, тип комментария к ним и вариант перевода.

Исследование

На данный момент нами изучено более 40 антологий, выпущенных в Германии во второй половине XX – начале XXI в. и включающих в себя русскую поэзию. В корпусе изучаемых антологий 28 являются антологиями русской поэзии, 13 – антологиями всемирной литературы. Из 28 антологий русской поэзии 10 относятся к билингвальному типу, в двух антологиях – «Русская лирика. От истоков до наших дней» К. Боровского и Л. Мюллера [7] и «Русская лирика» Б. Зелинского [8] – представлен подстрочный перевод; 17 книг принадлежат к монолингвальному типу, а антология К. Дедециуса [9] является изданием смешанного типа, поскольку только первое стихотворение каждого представленного в антологии поэта напечатано на

двух языках (русском и немецком), остальные тексты репрезентуются только в немецком переводе.

16 немецкоязычных антологий русской лирики являются авторскими, т.е. собраны и прокомментированы одним составителем; 3 автора являются представителями культуры-отправителя: Е.Г. Эткинд «Русская лирика. Стихотворения из трех столетий» [10], А. Нитцберг «Цирк самоубийц. Русские стихи модернизма» [11] и «Говорящие голоса» [12], Е. Лебедева «В поисках утраченного бремени. Новая русская литература» [13]. Остальные авторы-составители относятся к принимающей немецко-европейской культуре.

В данной статье мы сопоставим два крупных антологических издания: «Русская лирика. Стихотворения из трех столетий» Е.Г. Эткинда и «Русская лирика с 2000 до 1800» Ф. Ингольда [14].

Цель обеих антологий – наиболее полное репрезентативное представление русской лирики немецкому читателю. Так, Е.Г. Эткинд пишет в своем предисловии: «Der Herausgeber hatte die Absicht, dem deutschen Leser die russische Lyrik aus zweieinhalb Jahrhunderten (1739–1979) möglichst vollständig und auch objektiv darzustellen» [10. S. 23] («Издатель имеет намерение представить немецкому читателю русскую лирику двух с половиной столетий (1739–1979) по возможности полно и объективно». Перевод с немецкого здесь и далее выполнен нами. – *С.С.*).

Ф. Ингольд поясняет: «...kann sie (die vorliegende Gedichtauswahl) den Anspruch erheben, für die russische Lyrik der vergangenen zweihundert Jahre repräsentativ zu sein, dies vorab inbezug auf deren Formbestand, aber ebenso auf ihre thematische Horizontbreite, ihre intertextuelle Vernetzung und ihre historische Evolution [14. S. 8] («...он (предъявляемый выбор стихотворений) претендует на репрезентативность в отношении русской лирики последних двух сотен лет, что относится прежде всего к структуре, а также и к тематическому охвату, интертекстуальным связям и исторической эволюции»).

Однако способы и формы представления поэтических текстов в этих двух авторских изданиях значительно отличаются друг от друга. Данные различия позволяют понять стратегии издателей, представляющих русскую поэзию читателю-современнику. Определяющим фактором в индивидуальном видении способов этой репрезентации выступает биография составителя, тот путь, которым он пришел к замыслу антологии и его воплощению.

Авторская стратегия Е.Г. Эткинда

Ефим Григорьевич Эткинд широко известен как филолог, историк литературы, переводчик европейской поэзии. Будучи лишенным гражданства, он был выслан из СССР в 1974 г. Эткинд поселился в Па-

риже, впоследствии преподавал русскую литературу в ведущих европейских университетах. В годы перестройки ему были возвращены академические звания, он многократно приезжал в Россию, печатался в российской прессе.

Посвятив более 15 лет осмыслению истории русской литературы и художественного перевода, а также преподаванию в европейских университетах, Эткинд пришел к изданию собственной антологии в 1981 г., обратившись, прежде всего, к зарубежному реципиенту. Освещать историю русской литературы он начинает с XVIII в., открывая ее произведениями А.Д. Кантемира («О надежде на Бога»), М.В. Ломоносова («Вечернее размышление о божием величестве при случае великого северного сияния» и «Утреннее размышлении о божием величестве»), М.М. Херсакова («К своей лире»). В антологию вошли стихотворения 130 поэтов и поэтесс, наибольшее число текстов представляют наследие А.А. Ахматовой (29), за ней следуют А.С. Пушкин (25), Б.Л. Пастернак (24), Ф.И. Тютчев (20) и С.А. Есенин (18), что позволяет немецкому читателю определить поэтов, относимых автором-составителем к разряду «великих», исходя из видения составителя. Антологию замыкают известные поэты второй половины XX в.: А.Т. Твардовский, Г.Н. Айги и И.А. Бродский.

Предисловие к изданию имеет в данном случае определяющее для дальнейшего восприятия значение, оно представляет собой интересное в силу своей оригинальности и глубины эссе, в котором Эткинд излагает сокровенные мысли, не скрываясь за формальными комментариями о структуре издания и его справочном аппарате, но и не позволяя вошедшим в антологию персоналиям говорить за себя. Заголовок вступительной статьи не только метафоричен, но и интертекстуален. «Macht des Wortes» («Сила слова») адресует любознательного читателя к конфуцианской сентенции о том, что не знающий силы слова, не способен познать людей.

Автор-составитель антологии предлагает читателю ориентиры, определяя и объясняя основные отличительные характеристики русской поэзии в сопоставлении с иными национальными традициями стихотворства. Таковыми он предлагает считать, во-первых, пару взаимосвязанных качеств: самобытность и открытость, указывая, в сущности, на то, что Ф.М. Достоевский назвал «всемирной отзывчивостью». По мысли Эткинда, «самобытность» русской поэзии сложилась «вопреки» тому, что она оказалась «самой юной в Европе, самой дружественной во всем мире», несмотря на «приятие и подражание» всем возможным «строфам и ритмам». Однако, противопоставляя русскую поэзию другим национальным поэтическим культурам, Эткинд все же проводит параллель к ее «восприимчивости» именно в немецкой словесности, отмечая, что остаться «независимой» ей удалось вопреки огромно-

му количеству переводов, которых оказывается больше, чем у всех других, за исключением поэзии немецкой. Такой ход, определенно, не мог не привлечь читателя немецкоязычной антологии.

Среди прочих характеристик Эткинд выделяет: близость русского стихотворения народному творчеству, авангардное положение лирики в системе других жанров при обозначении острых психологических и социальных проблем, а также свойственное отечественным литераторам понимание собственного высокого предназначения и их незавидная судьба при любом политическом режиме. Необходимо отметить, что последняя характеристика была в полной мере спроецирована и на жизнетворчество самого автора антологии: в послесловии к книге Э.Г. Эткинда «О "барселонской прозе"» С. Лурье охарактеризует автора как «русского советского интеллигента – еврея – персонажа плачевного» [15. С. 228].

Чтобы и далее поддержать живой интерес читателя, составитель антологии как бы вскользь сравнивает каждую особенность русской лирики с характеристиками немецкой поэзии и находит между ними много общего. По мысли автора, немецкая поэзия так же, как и русская, близка народному творчеству, впитывает в себя многие черты других европейских литератур и активно использует формы употребления немецкого языка, характерные для разных слоев общества.

При разделении антологии на 26 глав Е.Г. Эткинд руководствуется сюжетно-тематическим принципом: «Барокко и классицизм», «Сентиментализм и предромантизм», «Золотая эпоха русской поэзии», «Народная художественная поэзия», «Политический романтизм», «Расцвет романтизма», «Социальная поэзия», «Поздний романтизм», «Рождение символизма», «Рококо декаданса», «Символизм», «Акмеизм», «Футуризм», «Пролетарская лирика», «Революционная лихорадка», «Деревенская лирика», «Неофутуризм», «Поэты эмиграции», «Интеллектуальное сопротивление», «Романтизм предвоенной и военной эпохи», «Конец военных иллюзий», «Расправа со временем Сталина», «Новые иллюзии 60-х годов», «Песни», «Идейная лирика» и «Новое поэтическое сопротивление».

Таким образом, композиция сборника по мере приближения к современной для составителя эпохе все интенсивнее выражает сквозь призму словесности культурно-историческое и политическое развитие СССР, обнажая больные точки идеологического противостояния в Западом: иллюзорность ориентиров, поставленных господствующим режимом, протест против диктатуры в сфере литературы и право поэта отстаивать свои взгляды в слове. Смещение акцента наглядно представляется при сравнении вполне традиционного способа номинации первых разделов, имеющих понятные европейскому читателю заголовки («Барокко и классицизм», «Сентиментализм и предромантизм»), с наименованиями последних («Конец военных иллюзий», «Расправа со

временем Сталина», «Новые иллюзии 60-х годов»). Так, в архитектонике издания отражаются автобиографические мотивы, субъективное видение и индивидуальность составителя.

При этом многие поэты XX в. представлены Эткиндом в нескольких частях, например М. Горький, А.А. Ахматова, О.Э. Мандельштам, В.В. Маяковский, то есть разделение отчасти представляет и творческую эволюцию отдельных литераторов в контексте динамики культурно-исторического контекста. Отход от чисто антологического принципа в сторону написания полноценной истории литературы выступает индивидуальным посылом автора, отказавшего от последовательно представления художественной манеры отдельных поэтов в пользу создания общей картины тенденций инокультурного для реципиента развития, данных в динамике.

Проживая за рубежом, Е.Г. Эткинд имеет возможность опубликовать не изданные в Советском Союзе произведения (например, «Реквием» А.А. Ахматовой, тем самым намечая и альтернативную регламентированной в СССР историю русской поэзии), а также выражать свободно свою точку зрения, ориентируясь в перспективе не только на иностранного, но и на русскоязычного читателя.

Особое внимание Е.Г. Эткинд, автор знаковых для русского литературоведения, уже вышедших в свет монографий «Поэзия и перевод» [16] и «Русские поэты-переводчики» [17], уделяет «качеству» опубликованных в издании переводов. Выбирая подходящие варианты в работах 92 переводчиков, среди которых наиболее известны К. Боровски (Kay Borowsky), И. фон Гюнтер (Johannes von Guenther), Р.Д. Кайл (Rolf-Dietrich Keil), Л. Мюллер (Lüdolf Müller), И. Вилле (Irmgard Wille), И. Ракуза (Ilma Rakusa) и др., Е.Г. Эткинд подчеркивает, что руководствуется при выборе именно художественностью перевода и принимает решение непременно включить его, если тот «удачен», даже если автор русского оригинала или само произведение не обладают первостепенностью места в сложившейся истории словесной культуры. Так, к примеру, в издание включаются стихотворения С.Д. Дрожжина «Молитва», «Я для песни задушевной...», «Прими меня, сторонушка родная…» и «В родной деревне», во многом потому, что их переводы выполнил Р.М. Рильке (Rainer Maria Rilke). Палитра переводческой рецепции пополняется составителем за счет включения в эссе-предисловие вариантов переводов, отличных от следующих далее в основном тексте антологии, это позволяет читателю в некоторых случаях определить степень «удачности» самостоятельно.

Итак, Е.Г. Эткинд представляет зарубежному читателю авторскую комментированную историю русской поэзии с 1739 по 1979 г. Его стратегия является субъективной, оригинальной и основывается на личностном видении русской литературы, с одной стороны, и аналити-

ческом изучении ее переводческого восприятия в немецкой словесности – с другой.

В некоторой мере уже известные по другим, написанным им ранее трудам размышления Е.Г. Эткинда о русской поэзии дополняются в соответствии с новой коммуникативной установкой: например, мысль об уникальности некоторых языков, которые ближе к истинному языку поэзии, выраженная в книге «Русские поэты-переводчики» [17] и относящаяся к русскому языку, в предисловии к антологии экстраполируется и на немецкий.

Авторская стратегия Ф. Ингольда

Иную стратегию представления русской поэзии обнаруживает издание Ф. Ингольда, швейцарского слависта, поэта, переводчика и публициста. Ф. Ингольд – обладатель престижных международных наград: премии Петрарки за литературный перевод (1989 г.), премии Эрнста Яндля (2003 г.), премии за поэтический перевод (г. Эрланген, 2005). К последним выдающимся трудам относятся «Очарование чужбиной. Другая культура России» (2009 г.), двуязычное издание русско-швейцарского лирика А. Штейгера «Эта жизнь» (2008 г.) и, наконец, вышедшая в 2012 г. антология русской лирики «Русская лирика с 2000 до 1800», вызвавшая положительные отзывы у критиков.

В этом издании русская поэзия преподносится в реверсивном, т.е. в обратном порядке: от наших дней к истокам. Такое необычное построение дополняется принципом «один автор – одно стихотворение», что, по мнению издателя, уравнивает стихотворения всех поэтов, независимо от занимаемых ими мест в сложившемся в сознании многих читателей каноне. Великие поэты представлены менее известными текстами, позволяющими взглянуть на автора под другим углом зрения. Например, выбран текст К.Д. Бальмонта «Я русский...», который является великолепным образцом поэзии эмиграции, с точки зрения автора издания.

Такие признаки антологии, как репрезентативность и полнота представления заданного периода, реализуются с помощью контраста: во-первых, за счет соседства великих и маргинальных поэтов, во-вторых, тематическим многообразием (философская, религиозная, городская, любовная лирика, стихи о Родине, войне и т.д.), в-третьих, присутствием различных жанровых форм (хитроумные сонеты, забавные случайные стихи, сентиментальные песни и т.п.). Таким образом, Ф. Ингольд ставит перед своим читателем вечные философские вопросы: по каким причинам и в какое время определенные поэты попадают в литературный канон, тогда как другие предаются забвению? В антологии явно заметен интерес автора-составителя к родной немецкоязычной литературе, поэтому он руководствуется при выборе стихов их свя-

зью с немецкой нацией, например, единственное вошедшее стихотворение В.А. Жуковского «Взошла заря...» является переводом первых двух строф стихотворения И.В. Гёте «Zueignung» («Посвящение»).

Ингольд отражает в своей истории русской поэзии поэтический билингвизм национальной литературы. Не ограничиваясь русским языком, он помещает в антологию французское стихотворение «La Neige» М.И. Цветаевой, английские «The Poem» В.В. Набокова и «Letter to an Archaeologist» И.А. Бродского, а также русскоязычное стихотворение Р.М. Рильке «Я такъ усталъ...». Ф. Ингольд обращает внимание читателя на такую особенность русской литературной традиции, как отождествление поэзии и вольных переводов, замечая, что многие переводы, выполненные русскими поэтами, рассматривались как их собственные произведения.

В отличие от издания Е.Г. Эткинда, не включившего русских текстов, антология Ф. Ингольда является билингвальной и более объемной. Являясь одновременно автором-составителем антологии и переводчиком русских поэтических текстов, издатель придерживается определенной стратегии перевода. Он доподлинно передает как исходный вид и форму стихотворения, так и авторскую графику, которые подчас могут вызвать некоторое удивление, например, стихотворение В.А. Бахчаняна «**МОСКОВСКАЯ КРЕМЛЕВСКАЯ ВЕЛИКАЯ СТЕНА**» или В.В. Казакова «**Таблица умножения**». При переводе сохраняются стихотворный размер, рифма, тональные свойства оригинальных текстов. Это представляется возможным, поскольку автор намеренно отказывается от перевода наречий и прилагательных, заменяет многосложные слова односложными, заменяет формы прошедшего и будущего времен на настоящее, например в стихотворении В.Г. Шершеневича «Эпиграф к осужденной книге» строка «Коль хочешь рая досягнуть...» переведена формой настоящего времени «Wer aber nach Paradies sich sehnt...». С авторской точки зрения, такая стратегия перевода помогает в реализации композиции антологии, а именно параллельному представлению «двух слившихся воедино оригинальных текстов, которые всего лишь принадлежат разным языкам» [14. S. 16].

В антологию Ф. Ингольда вошли стихотворения 130 русских поэтов и поэтесс XIX–XX вв., многие из которых впервые представлены немецкому читателю. Личные предпочтения издателя можно проследить по тому факту, что творчество И.В. Кутика, Б.Л. Пастернака, О.Э. Мандельштама, М.И. Цветаевой, В.Ф. Ходасевича, В.Я. Брюсова, В.И. Иванова, И.Ф. Анненского, А.Н. Майкова нашло отражение в двух, а В.В. Набокова – в трех стихотворениях.

Заключение

Из рассматриваемого корпуса антологий второй половины XX – начала XXI в. именно эти две антологии обращают на себя особое вни-

мание: обе охватывают довольно продолжительный период (около 200–250 лет), представляют творчество около 130 поэтов. Маргинальный взгляд советского филолога открывает мир русской лирики, в антологии звучат его искреннее нежное отношение к поэту и восхищение силой его слова, гордость и горечь за судьбу поэта в России, а также вера в высшие силы, которые всегда помогали выжить поэтическому слову. Антология Ф. Ингольда ценна тем, что она вобрала в себя огромное количество стихотворений в разной степени признанных авторов, которые представляют собой «травы на лугу, где не могут расти только цветы» [14. S. 7], тем самым существенно расширяя горизонты восприятия русской лирики.

Различия индивидуальных авторских стратегий составителей находятся при сопоставлении круга представленных русских поэтов одного и того же периода. В издании Эткинда читатель найдет не менее 50 авторов, которые включены и в собрание Ингольда. В действительности же совпадают в этих двух изданиях лишь 4 стихотворения: «Фонтан» Ф.И. Тютчева, «Гойя» А.А. Вознесенского, «Отговорила роща золотая» С.А. Есенина и «Красота» В.И. Иванова.

Е.Г. Эткинд реализует стратегию, близкую русской академической традиции комментированного представления истории литературы, выражая свои размышления, накопившиеся в результате многолетнего опыта лектора, автора ставших классическими монографий о художественном переводе, однако специфика его индивидуального понимания своеобразия русской поэзии обусловливается личным опытом непростых взаимоотношений с родиной, многолетним маргинальным положением на территории межкультурного фронтира.

Ф. Ингольд представляет русскую литературу с современных позиций, понятных нацелившейся на транскультурность европейской словесности. Он размывает границы канона при выборе авторов и текстов, расширяя языковые рамки монолингвизма национальной литературы и увлекая читателя на непривычный для него реверсивный путь восприятия истории, представляет русский оригинал в формате texte en regard. Таким образом, уникальность его авторской антологии, т.е. особенность индивидуальной стратегии составителя, выражается в большей степени не на содержательно-смысловом, но на структурно-композиционном уровне, что соответствует современным тенденциям в эдиционной практике и ожиданиям реципиента.

В то же время Эткинд и Ингольд реализуют сходные имагологические установки, доместицирующие русскую поэзию, приближая ее к немецкому читателю, включая в антологии свои рассуждения о схождениях и параллелях в развитии двух национальных стихотворных традиций.

Литература

1. ***Boedeker B., Essman H.*** Einleitung // Weltliteratur in deutschen Versanthologien des 20. Jahrhunderts. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1997. S. 1.
2. ***Essman H., Schoening U.*** Weltliteratur in deutschen Versanthologien des 19. Jahrhunderts. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1996.
3. ***Киселев В.С.*** Метатекстовые повествовательные структуры в русской прозе конца XVIII – первой трети XIX века : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2006.
4. ***Смирнова Ю.В.*** Антология как разновидность поэтического сборника : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
5. ***Ващенко Д.Ю.*** Система национально-специфических локусов в серии антологий славянской поэзии «Из века в век» // Русский язык и культура в зеркале перевода : VI Междунар. конф.; 13–17 мая, 2016 г., Афины, Греция. М. : МАКС Пресс, 2016. С. 72–83.
6. ***Никонова Н.Е., Стекляникова С.Ю.*** Русская поэзия в немецких антологиях 2000–2010-х гг.: динамика издательских стратегий и читательских ожиданий // Текст. Книга. Книгоиздание. 2016. № 1 (10). С. 138–154.
7. ***Borowsky K., Müller L.*** Russische Lyrik. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Philipp Reclam Jun. Stuttgart, 1983.
8. ***Zelinsky B., Herlth J.*** Die russische Lyrik. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau, 2002.
9. ***Dedecius K.*** Mein Rußland in Gedichten. München :Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2003.
10. ***Etkind E.*** Russische Lyrik. Gedichte aus drei Jahrhunderten. Ausgewählt und eingeleitet von Efim Etkind. München : R. Piper & Co. Verlag, 1981.
11. ***Nitzberg A.*** Selbstmörder-Zirkus. Russische Gedichte der Moderne. Herausgegeben und übersetzt von Alexander Nitzberg. Leipzig : Reclam Verlag, 2003.
12. ***Nitzberg A.*** Sprechende Stimmen: russische Dichter lesen; Originalaufnahmen. Köln : DuMont, 2003.
13. ***Lebedewa K.*** Auf der Suche nach einem verlorenen Leid. Neue russische Literatur. Edition Druckhaus. Berlin, 1994.
14. ***Ingold P.P.*** «Als Gruss zu lesen». Russissche Lyrik von 2000 bis 1800. Zürich : Dörlemann Verlag AG, 2012.
15. ***Лурье С.*** О «Барселонской прозе» // Е.Г. Эткинд «Барселонская проза», «Права людини». Харьков, 2013. 477 с.
16. ***Эткинд Е.Г.*** Поэзия и перевод. Л. : Сов. писатель, 1963. 431 с.
17. ***Эткинд Е.Г.*** Русские поэты-переводчики от Тредиаковского до Пушкина. Л. : Наука, 1973. 249 с.

Сведения об авторе:
Стелянникова Светлана Юрьевна – старший преподаватель кафедры немецкого языка факультета иностранных языков, аспирант филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: stekljannik@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

E.G. ETKIND AND P. INGOLD AS AUTHORS-COMPILERS OF THE GERMAN ANTHOLOGIES OF RUSSIAN POETRY: THE EXPERIENCE OF MAPPING STRATEGIES

Steklyannikova S.Yu., Senior Lecturer, Derpatment of German, National Research Tomsk State University, PhD Student of the first year of philological faculty at the National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stekljannik@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/8

Abstract. The anthology as a form of publication is the object of many studies, and from the point of imagologies view the anthology of foreign literature is seen today only in a few works. For study the anthology of foreign poetry one of the important criteria is a research of the person of the author – compiler. The author of the anthology is regarded as a person with an individual imagologies concept and his own understanding of the place of Russian poetry in world literature. It was studied more than 40 German anthologies of the second half of the XX–XXI centuries and 2 anthologies of E. Etkind and of P. Ingold were selected as the most prominent, representative and unusual. Comparative analysis of author's strategies is carried out by the following characteristics: 1) the curriculum vitae of the authors; 2) the purpose of the anthology; 3) composition of anthological presentation; 4) basis of preparation of the anthology; 5) type of translation; 6) quantitative data of Russian poets and their works, which are presented in the anthologies. The detailed study revealed the methods and the presentation of poetic texts in these two author's editions, which are significantly different from each other, and these differences allow to understand editors strategies of Russian poetry presentation to contemporary readers. The determining factor in an individual vision of the ways this representation is a biography of the originator. E. Etkind as the representative of the sender culture is guided by the Russian academic tradition and commented also the history of literature, but the specifics of his subjective understanding of the originality of Russian poetry is reflected in his anthology, therefore, and in the transmitted image of Russian poetry as a whole. The peculiarity of the strategy of P. Ingold is expressed not on the semantic, but on the structural and compositional level that makes it understandable to the European reader. Both authors implement similar imagologies focuses, including in the anthologies some considerations about the parallels in two national poetic traditions.

Keywords: author's strategy; imagology; anthology; translation; Russian poetry; E.G. Etkind; P. Ingold.

References

1. Boedeker B. & Essman H. (1997) Einleitung [Introduction]. *Weltliteratur in deutschen Versanthologien des 20. Jahrhunderts - World literature in German poetic anthologies of the 20th century*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, pp.1.
2. Essman H. & Schoening U. (1996) *Weltliteratur in deutschen Versanthologien des 19. Jahrhunderts* [World literature in German poetic anthologies of the 20th century]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
3. Kiselev V.S. (2006) *Metatekstovye povestvovatel'nye struktury v russkoj proze kontsa XVIII - pervoj treti XIX veka* [Metatextual narrative structures in the Russian prose of the end of the 18th – the first third of the 19th centuries]. Abstract of Philology Dr. Diss. Tomsk.
4. Smirnova Ju.V. (2003) *Antologija kak raznovidnost' poeticheskogo sbornika* [Anthology as a type of poetic collection]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.
5. Vashchenko D.Ju. (2016) Sistema natsional'no-spetsificheskikh lokusov v serii antologij slavjanskoj poezii «Iz veka v vek» [System of national specifics spaces in anthologies of Slavic poetry «From century to century»]. *Russkij jazyk i kul'tura v zerkale perevoda:VI Mezhdunarodnaja konferentsija; 13-17 maj, 2016 g., Afiny, Gretsija: Materialy konferentsii - Russian Language and Culture Reflected in Translation: Proceedings of the 6-th International conference; May, 13–17, 2016, Athens, Greece*. Moscow, MAKS Press. pp. 72–83.
6. Nikonova N.E., Stekljannikova S.Ju. (2016) Russkaja poezija v nemetskikh antologijakh 2000-2010-kh gg.: dinamika izdatel'skikh strategij i chitatel'skikh ozhidanij [Russian poetry in the German anthologies of the 2000s-2010s: dynamics of publishing strategies and reader expectations]. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie. - Text. Book. Publishing*. 1 (10). pp. 138–154.

7. Borowsky K., Müller L. (1983) *Russische Lyrik. Von den Anfängen bis zur Gegenwart* [Russian lyrics. From the beginnings to the present]. Philipp Reclam Jun. Stuttgart.
8. Zelinsky B. & Herlth J. (2002) *Die russische Lyrik* [Russian lyrics]. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
9. Dedecius K. (2003) *Mein Rußland in Gedichten* [My Russia in poems]. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München.
10. Etkind E. (1981) *Russische Lyrik. Gedichte aus drei Jahrhunderten* [Russian lyrics. Poems from three centuries]. R. Piper & Co. Verlag, München.
11. Nitzberg A. (2003) *Selbstmörder-Zirkus. Russische Gedichte der Moderne* [Suicide Circus. Modern Russian poetry]. Leipzig: Reclam Verlag Leipzig.
12. Nitzberg A. (2003) *Sprechende Stimmen: russische Dichter lesen; Originalaufnahmen* [Speaking Voices: Reading Russian poets. Original recodings]. Köln: DuMont.
13. Lebedewa K. (1994) *Auf der Suche nach einem verlorenen Leid. Neue russische Literatur* [In search of lost burdens. New Russian literature]. Edition Druckhaus. Berlin.
14. Ingold P.P. (2012) *«Als Gruss zu lesen». Russisssche Lyrik von 2000 bis 1800* [«To read as greeting». Russian poetry from 2000 to 1800]. Dörlemann Verlag AG, Zürich.
15. Lur'e S. (2013) O «Barselonskoj proze» [Barcelona's prose]. *E. G. Etkind «Barselonskaja proza», «Prava ljudini». – E.G. Etkind "Barcelona's Prose", "Human Rights"*. Khar'kov.
16. Etkind E.G. (1963) *Poezija i perevod* [Poetry and translation]. Leningrad: Sovetskij pisatel'.
17. Etkind E.G. (1973) *Russkie poety-perevodchiki ot Trediakovskogo do Pushkina* [Russian poets-translators from Trediakovskij to Pushkin]. Izdatel'stvo «Nauka». Leningrad.

Received 27 May 2017

УДК 81.373.2
DOI: 10.17223/19996195/38/9

МОСКОВСКИЕ РЕСТОРОНИМЫ В АСПЕКТЕ ГРАФИКИ

Хоанг Тхи Хонг Чанг, Г.Н. Старикова

Аннотация. Рассмотрены особенности графического оформления названий заведений общественного питания Москвы. Материал статьи – около 5 400 наименований, собранных на различных сайтах столицы. Проведенное исследование подтверждает значимость графического аспекта при изучении имен предприятий. В данной сфере бизнеса выявлены широкое использование лексических средств разных языков, перевод их с одной графической системы на другую, сочетание в ресторонимах знаков и параграфемных средств различных алфавитов, манипулирование нормами правописания и др. Указанные приемы графической игры служат созданию креативных имен и позволяют многократно использовать в нейминге наиболее актуальную для этой сферы деятельности лексику («Russe» – «Русский» и «Русскій»). С помощью графики устраняется одноименность («Sky» – «Небо» – «Nebo»), вместе с семантикой названий она создает условия для выполнения ресторонимами информативной, аттрактивной и зачастую одновременно – выразительной (экспрессивной) функций.

Ключевые слова: ономастика (ономатология); эргонимы; трофонимы (ресторонимы); графика; параграфемика; латиница; кириллица.

Введение

Эргонимы – названия деловых объединений людей (фирм, магазинов, банков и др.) – относятся к наиболее активно изучаемым сегодня именам собственным в силу своей многочисленности, разнообразия структурных типов и семантических моделей. Не случайно авторы монографии, характеризующей состояние русского языка на рубеже тысячелетий, не обошли вниманием активные процессы в сфере городских наименований [1. С. 126–151]. О серьезном интересе языковедов к данной группе онимов свидетельствует также не только научная литература последних лет (см., напр.: [2–6]), но и включение раздела об именах на вывесках в учебно-методические пособия по русской ономастике (ономатологии) на равных с топонимами и антропонимами – традиционными объектами исследования в русле указанного направления [7. С. 99–131].

Объект настоящего анализа – имена заведений питания (ЗП) Москвы, которые предлагается называть *ресторонимами*, поскольку данный тип деятельности все чаще называется ресторанным бизнесом, что превращает слово в родовое наименование для таких предприятий. Предмет изучения – формальная сторона наименований, а именно графика, что объясняется ее значимостью в связи с размещением названий

на уличных вывесках, следствием чего явилось использование в именах знаков различных алфавитов, а также разного рода параграфемных средств. Теоретической основой анализа послужили исследования языка рекламы, в которых дан понятийный аппарат данного исследовательского направления [8, 9], а также работы ономатологов, где тем или иным образом, с разной степенью полноты, представлен указанный аспект [6, 10]. Всего к анализу привлечено около 5 400 собранных на ряде московских сайтов трофонимов, в написании которых мы следуем за источниками.

История вопроса

Активизация с конца XX в. графо-орфографических игр в СМИ, рекламе, следствием чего стало появление неолексики, экспрессивно-номинативный потенциал которой в полной мере реализуется лишь при ее визуальном восприятии (ИМПОрТЕНЦИЯ, цЕнизм, ВЕЕRЛОГА, ФаршМаг), обратило к ней исследовательское внимание языковедов, заговоривших о новых направлениях в лингвистике – графической стилистике [9. С. 65] и графическом словообразовании (графодеривации) [11, 12]. С недавних пор манипуляции графическим материалом заняли при их описании равноправное с другими типами языковой игры положение [9]. В рамках данного направления изучается воздействующий потенциал не только графических систем разных алфавитов, но и других средств: слитного-раздельного написания слов и их сегментов, подчеркиваний, цветовых выделений, ненормативного употребления прописных букв и знаков препинания, различных символов и т.д. Подобные знаковые элементы, приемы их использования называют метаграфемикой [13], но чаще – параграфемикой [9, 14]. Среди параграфемных средств в специальных работах могут выделять сингрaфемные (знаки препинания и близкие к ним по функциям апостроф, звездочки, кружочки, галочки и т.п.), супраграфемные (шрифтовое варьирование), топографемные (механизмы варьирования плоскости и пространства текста) [14. С. 62]. Во избежание терминологического нагромождения будем называть их родовым наименованием (параграфемикой), как это принято в большинстве языковедческих работ.

Терминология этого аспекта исследования разработана в трудах маркетологов, рекламистов, поскольку именно для данных типов дискурса она наиболее актуальна. Из собственно лингвистических наиболее информативной нам представляется небольшая статья Т.В. Поповой, в которой дан критический обзор терминологических обозначений подобных слов (*креолизованные слова, слова-каламбуры, слова-кентавры, графогибриды, графоварианты* и др.), выявлены аспекты и тенденции осмысления данного явления (от метафорических номина-

ций к более точным прямым, соотнесенным с явлениями других языковых уровней) [8. С. 161–163]. Исследовательница предлагает называть их *графиксатами*, понимая их как «варианты слов, их дериваты и вербоиды (образования текстоподобного типа), форма которых вовлекается в графические модификации, обычно языковые игры», соответственно, *графиксация* – это процесс их образования [8. С. 161]. Здесь же ею обоснован переход к указанному гипероним для обозначения данного феномена вместо *графодеривация*, представленного в более ранних работах этого автора [11, 12]. В последнем утверждении Т.В. Поповой для нас важна мысль о том, что графические модификации не всегда преследуют достижение эффекта выразительности, т.е. не всегда это собственно языковая игра, что подтверждается нашим материалом исследования, где, например, транслитерация (кириллизация, латинизация) названий может решать ряд задач номинаторов, но не выступает следствием их графических игр. Не менее важно, что в указанной статье приведена логичная, учитывающая многие основания для классификации система типов графиксации [8. С. 162], определения большинства которых следует искать в других работах автора [11, 12]. Так, согипонимами в ней выступают: монографиксация (манипуляции в рамках одной графической системы, например дефисация, квотация, эксклямация – разбиение слова на части (дефисами, кавычками, восклицательным знаком) с приданием ему другого значения), полиграфиксация (манипулирование разными алфавитами), кодографиксация (привлечение неалфавитных символов – цифр, различных знаков, рисунков), типографиксация (шрифто-, цветографиксация, курсивизация и др.), а также комбинированная графиксация, название которой говорит само за себя.

Итак, максимально полно выявленные способы манипулирования графическими средствами и их результаты представлены в медиарекламном дискурсе, что доказывается материалами монографии С.В. Ильясовой и Л.П. Амири, где освещены графические игры в указанной сфере [9. С. 56–115]. В ономастических работах данный аспект описания названий также присутствует, хотя и не в такой степени, что объясняется спецификой материала, поскольку имена в коммуникативных практиках чаще произносятся, чем читаются, при этом одновременно их графический облик весьма актуален в связи с охраной коммерческих интересов владельцев бизнеса. Каждый из ономатологов приходит к данной теме своим путем, руководствуясь собственными научными интересами.

Так, о графике могут говорить при характеристике формальной стороны имен, способов их образования [4. С. 49, 133–138]. При этом ограничение материала исследования может иметь как региональный, так и тематический характер: например, в работе Е.С. Самсоновой освещение вопросов графической репрезентации, транслитерации дается на томской эргонимии иноязычного происхождения [2. С. 17–18], а в

статье Е.В. Тихоненко отмечены словообразовательные приемы языковой игры в минском материале на основе графики [5. С. 56–57]. Вполне логично данный аспект связывается с семантикой и прагматикой имен, напрямую определяемыми мотивацией – основополагающим для них явлением, которое актуализируется графическими модификациями [9. С. 62–67]. В частности, И.В. Крюковой он служит основанием для разговора о языковой моде в номинации деловых объектов, в связи с чем она отмечает характерные для новейшего времени приемы языковой игры с использованием средств графики и (возможностей) орфографии: компьютерные клубы «КамЧАТка» и «П@утин@», боди-арт салон «СтатуЯ», т.е. «с тату я», магазин «СупермарКИТ», в логотипе которого есть изображение этого животного [10. С. 127]. Указанный аспект может стать отправной точкой для разговора о функциях эргонимов [4. С. 113–114]. Значительное место графическому оформлению эргонимов отведено в диссертации Н.А. Гусейновой, выполненной в соответствии с теорией, изложенной Т.В. Поповой [6. С. 147–160]. Приведенные факты свидетельствуют о значимости указанного в названии статьи аспекта описания ресторонимов.

Анализ материала

Как показало исследование, все названия ЗП с точки зрения использования графических элементов делятся на следующие группы, исполненные:

1) кириллицей;

2) латиницей;

3) цифрами;

4) различными комбинациями графических, графических и парафемных (синграфемных, супраграфемных) элементов.

В процентном выражении это соотношение выглядит примерно как 60 : 29 : 1 : 10. Как ожидалось, наиболее представительной группой является **первая**: использование кириллицы в эргонимической системе российской столицы мотивировано здравым смыслом и оправдано геополитической необходимостью. Этим алфавитом передаются названия с исконной лексикой («Вечер трудного дня», «Государь», «Жили-были», «Любимый город», «Люди как люди», «Московское небо», «Недальний Восток», «Поварская лавка», «Три правила», «У Палыча»), в том числе окказиональной («Дворный пивик», «Долмама», «Италония», «Парижск», «Укулелешная» (от *укулеле* – ‘гавайская гитара’), «Хачапурия» и др.). Кириллицей же оформлены освоенные заимствования («Бифштекс», «Гобелен», «Коктейль», «Метро», «Сандал» и др.), включая культурно нагруженную лексику различных семантических разрядов: «Варадеро», «Виндзор», «Луизаина», «Нардин», «Тбилисо»,

«Киликия» (топонимы); «Марко Поло», «Гулливер», «Дориан Грей», «Труффальдино» (антропонимы, чаще литературные); «Баба Марта», «Реми» (агионимы – имена святых); «Кимчи», «МоМо», «Якитория» (названия национальных блюд) и др. Часть этого лексического состава остается экзотической для русской культуры.

Сохраняют налет экзотики и имена, в основе которых лежит лексика языков, в чьей графике используется кириллица: «Богата хата», «Куманьок», «Смачна хата», «Фортецца» (укр.), «Скадарлия», «Суботица» (серб.), «Сэлэнгэ» (бурят.). Отдельной подгруппой следует признать очевидные варваризмы, переданные русской графикой: «Брудер» – ʻбрат’, «Гутен таг» – ʻдобрый день’, «Зер Гут!» – ʻочень хорошо’, «Натюрлих» – ʻконечно, естественно’, «Хенде Хох» – ʻруки вверх’ (нем.); «Ай Лав Кейк» – ʻЯ люблю торт’, «ДЕЛИКАТЭ ФРЕШ» – ʻизысканная свежесть’, «Делишес» – ʻвкуснятина’, «Крейзи Милк» – ʻсумасшедшее молоко’, «Файв о’клок» – ʻ5 часов; пятичасовой чай’ (англ.); «Де Вилль» – ʻв городе’, «КРЕПЕРИ ДЕ ПАРИ» – ʻПарижская блинная’, «Ля Гурмэ» – ʻгурманы’ (франц.); «Прэго» – ʻпожалуйста, прошу вас’, «Пикколино» – имя художественного персонажа, «Пронто» – ʻготов’, «Ньокки» ʻклецки’) (итал.); «Карамбас» – ʻЧерт возьми’, «Тапа де Комида» – ʻкусок еды’ (исп.); «Сахли» – ʻдом’ (груз.); «Эдоко» – ʻтокиец’ (япон.); «Нихао» – ʻздравствуйте’ (кит.) и др. Подобное графическое оформление названий вызвано стремлением номинаторов привлечь внимание потенциальных клиентов к заведениям и одновременно сделать ресторонимы более понятными для восприятия, поскольку звучание большинства этих слов и фраз для носителей русской культуры вполне обычно в силу их частотности. Подобный способ образования имен мы называем кириллизацией.

Вторая группа названий, исполненная латиницей, тоже значительна в составе столичных ресторонимов: «De Paris», «Gallery Gourme», «Good News», «Il Camino», «MONTIS’Friends», «Papa’s Place», «Wine Religion» и др. Подобные имена представлены многими языками, из которых самыми распространенными на московских вывесках являются 5: *английский* («BLUE ELEPHANT» – ʻголубой слон’, «Buy The Way» – ʻкупить в дорогу’, «DON’T TELL MAMA» – ʻне говори маме’, «CHECKPOINT» – ʻконтрольный пункт’, «Hooligan» – ‘хулиган’, «The Standard» – ‘стандарт’, «The Waiters» – ʻофицианты’ и др.); *итальянский* «CIAO BELLA» – ʻпривет, красавица’, «Cibo e Vino» – ʻеда и вино’, «A Tavola» – ʻза столом’, «La Bella Societa» – ʻпрекрасное общество’, «Mi Piace» – ʻмне нравится’, «Sesto Senso» – ʻшестое чувство’, «SOPRANO», «Tutta La Vita» – ʻвсю жизнь’, «Vivace» – ʻяркий’ и др.); *французский* («Blanc de Blancs» – ʻбелый-белый’, «Bon appetite» – ʻприятного аппетита, на здоровье’, «CAFÉ DES ARTISTES» – ʻкафе художников’, «Comme à Paris» – ʻкак в Париже’, «LE CHEVAL

BLANC» – ʻбелая лошадьʼ и др.); *немецкий* («Bierdorf» – ʻпивная деревняʼ, Wildschwein – ʻкабанʼ, «Sehr schön» – ʻотлично, прекрасноʼ и др.); *испанский* («Calicano» – ʻамериканец мексиканского происхожденияʼ, «Chicha» – ʻслабоалкогольный напиток из кукурузыʼ, «EMPORIO» – ʻторговый город, центр; средоточие чего-л. ʼ и др., «Tapa De Comida» – ʻобложка еды (меню?)ʼ). Существенно реже встречаются другие языки: *японский* («Misato» – ʻмалая родинаʼ), *датский* («Björn» – ʻмедведьʼ), *тайский* («Baan Thai» – ʻтайский домʼ), *иврит* («Mitzva» – ʻзаповедьʼ; перен. ʻнечто хорошееʼ), *хинди* («Khajuraho» – комплекс древних храмов), *армянский* («Noor» – ʻгранатʼ), *азербайджанский* «Quzu» – ʻбаранинаʼ), *узбекский* («ESHAK» – ʻоселʼ) и др. Их размещение на вывесках служит выполнению эргонимами информативной функции, поскольку зачастую именно язык названия заведения выражает тип его кухни, как в случае с приведенными выше ресторонимами. Дополнительными доказательствами этого утверждения служат имена, в которых используются специфические графемы: «Namə» (ʻлюбовное письмоʼ) – азербайджанский ресторан, «Старый пафоΣ» – кипрская таверна, «Чеховъ» – кафе классической русской кухни.

Латинскими буквами передаются и некоторые русские названия: «BABOCHKI», «BELOCHKA», «BELUGA», «BOLSHOI», «CHITAL-CAFE», «Divan», «Dvor», «DUPLO», «Dusha», «Lapti», «MOLOKO», «SAVVA», «Sekta», «Semenov», «SMOLA», «SMOLENKA», «Sushilka», «VALENOK», «Volna», «ZAVTRA», «ZEBRA» и др. Причины латинизации могут быть разными: влияние на письменную практику интернет-коммуникации – как частное проявление современных процессов глобализации, общая европеизация российской жизни, возможно, желание владельцев бизнеса расширить круг клиентов заведения, повысить его статус в их глазах, на что не раз указывалось в литературе [9. С. 58]. Немаловажным представляется нам и стремление рестораторов не допустить совпадения названий ЗП (см. ниже).

Третья, собственно «нумерологическая», группа в нашем материале немногочисленна – около 50 названий. Поскольку семантический аспект представления трофонимов не входит в задачу данной статьи, лишь укажем, что мотивом для номинации в таких случаях служит реестровый номер ЗП при его регистрации («317»), адрес (номер дома) («13», «25»), разного рода знаменательные для данного вида деятельности даты («1516» – год принятия Германией «закона о чистоте пива»), код Москвы («495») и многое другое. Значительно чаще цифры в названиях сочетаются с лексическими («2 льва», «Studio 46», «12 столиков», «15 сестер», «90 градусов», «5642 Высота», «Житная 10») и параграфемными средствами («45/60», «10+», «4x4», «21º»), их комбинацией («2x2=Друзья», «3/9 царство»). Многие из них носят прецедентный характер («1001 ночь», «8 марта», «1812 годъ», «Опять25»),

что объясняет высокую востребованность ряда числительных в названиях заведений: «7», «7X7», «777», «7 SISTERS», «7 вечеров», «7 окон», «7 хлебов» и др.; «5 Spices», «5 дней», «5 звёзд», «5 литров» и др. Сочетание различных графических средств представляет варианты комбинированной графиксации, тогда как нумерографиксация является частным случаем кодографиксации. О способности цифр выражать особые символические значения, основанные на их звучании, говорят названия «Face2Face (= face to face – лицом к лицу), «Cafe4you» (= café for you – кафе для тебя), «100ловка». А в записи «3,1415926535» закодировано название кафе «Пи».

Четвертая группа, упомянутая в связи с использованием в названиях цифр, представлена несколькими подгруппами гибридов. Самая значительная из них является лексогибридами – неоднословными ресторонимами, в состав которых входят одно- или разноязычные лексемы, оформленные в разных графических системах или же в общей. Примеры первого подтипа: «Вкус & Mind», «СТОЛОВКА & PARTY», «ИЗБУШКА family», «Proviant. Еда&Еда», «ТАГАНКА LIVE», «New Васюки», «Пицца Best», «BIG Тарталетка», «Кофе ON», «Erwin. РекаМореОкеан», «THE Американский», «IL Патио», «Dr. Живаго» и др. При этом возможна передача слов русского языка, исконных или освоенных заимствований, с помощью латиницы, а английского – кириллицей: «Probka на Цветном», «Vino&Мясо», «VODKA СЕЛЕДКА», «МАРИ VANNA», «Pelmeni & Пельмени», «Суши Wok», «БИГ LOVE», «THE ФИШ» и др. Второй подтип иллюстрируют «Нью Хамовники», «Солнце Хауз», «Восточный хаус», «КОФЕ РУМ», «Sorry, babushka», «PROSTO CATERING». В терминологии Т.В. Поповой, в первом случае имеем дело с полиграфиксацией, во втором – с монографиксацией.

Морфогибриды представляют собой слова, в которых: а) морфемы переданы разными алфавитами («VODНЫЙ», «ХИЩNIK», «GEOТОРИЯ», «Стейк’s», «Funki-Банки», «СушиStore», «ШампуRoom»); б) морфемы разноязычного происхождения, которые могут быть переданы средствами общей графики («KITCHENETTE», «БУБЛИКШОП», «Игралайф», «Кулинариум», «Экспериментаниум», «Бавариус», «Бутербродус»). В ряде названий выделением заглавными буквами (капитализацией), средствами другого алфавита, дефисацией и др. происходит графоморфоактуализация – выделение в слове несуществующих морфем, что должно порождать в нем новые смыслы: «АМбар», «Питер-Бургер», «DeFAQto», «КунЖут», «РеПАБлик», «VinoGrad», «BANdeROLL», «Варвары», «Занзи-Бар» и др. Так, «БлинОК» можно понять как уменьшительно-ласкательную форму к слову *блин* или как выражение высокой оценки этого блюда, если ОК соотнести с *о’кей*. Соответственно, название «PieOK» допускает понимание «пирог хо-

рош» или же «пирожок», и тогда мы имеем дело с морфогибридами. Данная группа подробнее будет рассмотрена позже в русле теории деривации имен («Beerokratiya», «Гастронавт», «Delicatering», «Кафеман», «Пиццетория», «Пьяниссимо»).

Отдельного разговора заслуживают антропоэргонимы русского происхождения (эргонимы, в основе которых лежат фамилии, реальные или вымышленные), оформляемые по-разному: «Борщёв», «Бутербродов», «Доможилов», «Пивков», «Рассольников», «САЛАТОВ», «ГурмановЪ», «Пивоваровъ», «Харчевниковъ», «ХмельновЪ», «Пирогоф», «Чайкоф», «Утесоф», «Добролюбофф», «Каравайцефф», «Колбасофф», «Косоухофф», «Симонофф», «БИФ & СТРОГАНОФФ», «Шашлыкофф», «Гусятникоff», «Ёжикоff и К°», «Поваroff», «РоллОфф», «Хинкалоff», «Angelov», «Novikov», «Semenov», «Edakoff», «Kalyanoff», «Dymoff», «Denis Simachëv». Ресторонимы на -оф(ф), -of(f) тоже могут быть квалифицированы как морфогибриды, поскольку содержат европеизированный графикой формант, придающий русским фамилиям налет иноязычности. Формы с удвоенной конечной согласной буквой еще соответствуют такому приему графической игры, как грамма-редупликация, также представленному в ресторанном нейминге: «Letto», «Che Bazza» «РrогноZZ Рогоды», «СТАFFКА», «Буффет», «ЖИРAFF», «КАФФЕ», «Пiffной», в части из которых тоже присутствует формант -off, но не суффикс, а флексия: «Галерея поваroff», «12 FUTOFF», «БЕЗ ПОНТOFF».

Как следует уже из приведенных выше эргонимов, последние могут быть буквогибридами (это имена типа «Колібрі», «Бакинские Вечера», «Denis Simachëv», «Хинкалъ-Паласъ» и подобные). Современные кириллические знаки вводятся в названия в случае транслитерации лексики русского языка, и чаще всего это буквы, передаваемые в латинице диграфами: **Ё** («UGOLËK»), **Ш** («# FARШ»), **Я** («OrangereЯ», «GLЯNEЦ») или не имеющие устойчивой практики замещения: «**Э**toleto», «S D**Ы**M.KOM». В кириллическую графику чаще других вносятся латинские буквы со свойствами симметрии в начертании – это **V** («VАНИЛЬ», «VИЛЛА ГУСТО», «Voяж», «Vуаля», «Подмоскоvные vечера», «ЦVет», «КЛЮКVА», «Жукоvка»), **Z** («Zамания», «ШЛЮZ», «БаZа», «СкаZка», «ТрапеZа», «Zю», «Zолотой», «Zoo Парк»), **D** («СамарканD», «TOPHADO»), **S** («КУSТЫ», «Skвер», «SПБ»), **I** («ЧАIКА», «АКІБА БАР», «Цінк»), что говорит о значимости эстетического облика слов на вывеске.

Особую подгруппу в списке наименований этой группы образуют трофонимы, в написании которых используются архаичные, «досоветские», кириллические графемы, окончательно отмененные реформой 1918 г., в нашем случае это *и десятеричное*, *ять*, а также *ер* в позиции конца слова после согласных. Так, ять в нашем материале встретился

лишь в одном названии («Хлѣб Насущный»), і – немногим чаще («Грандъ Имперіалъ», «ГРіЛЬЯЖЪ», «Жестокій романсъ», «РУССКІЙ»). Как показал материал, наиболее частотным является включение в название Ъ: «Альдебаранъ», «БанкетЪ», «Вагонъ», «Винный буфетъ», «Гончаровъ», «Ив. ДУРДИНЪ», «КОМПОТЪ», «ПельмешкинЪ», «Саратовъ», «Табуретъ», «Хлестаковъ-Трактир», «ЭДЕМЪ» и некоторые другие. В таких эргонимах прежде всего используется культурно нагруженная лексика: с корнем рус-/рос- («Россичъ», «Русский БаринЪ»), своего рода этнографизмы («Есаулъ», «КВАСъ», «Самоваръ», «СПОТЫКАЧЪ»), в том числе прописального происхождения («Годуновъ», «Китежъ», «Князь Багратионъ», «Ломоносовъ», «Пушкинъ», «САЛТЫКОВЪ», «Столыпинъ», «Суворовъ», «Театръ Корша», «Тютчевъ», «Шуваловъ», «Шустовъ», «ЯРЪ»). Как понятно из перечня, это имена деятелей русской истории, культуры, известные в прошлом (или издавна) реалии: город, сорт коньяка, трактир и проч.

С идеей прошлого также связаны семантика ряда слов («Антикваръ», «Крестьянинъ», «Тифлис»), их общая архаика («Альковъ», «Ландринъ», «Манеръ»), что дополняется устаревшей графикой имени, порой согласованной и в части номенклатурного термина: пивной клубъ «Столыпинъ», ресторанъ-салонъ «Грандъ Имперіалъ», ресторанъ «Семь пятницъ». Помимо аттрактивной ретроресторонимы выполняют информативную функцию, сообщая о следовании старинным традициям в приготовлении пищи в подобных заведениях. Вполне логично, что это обычно русская кухня, но имя может вносить свои коррективы: так, ресторан «1812 годъ» обещает лучшие традиции русско-французского застолья, а ресторан «Старый Тифлисъ» и духанъ «Тифлисъ» – грузинского. Как следует из информации рекламных сайтов ресторанов, в их интерьере, одежде официантов также поддерживается идея архаики. Например, «АльбомЪ» – «уютное место отдыха с разнообразной кухней (русской, итальянской, европейской)» – сообщает о себе: «На стенах кафе Вы сможете увидеть интересные фото-постеры знакомых Вам улиц, площадей и достопримечательностей, но только старой Москвы. Отсюда и название нашего кафе-бара – АльбомЪ» [15].

Выявленной тенденции не в полной мере соответствуют своим лексическим составом и / или графикой названия типа «Буровъ и Сова», «Суриковъ-Hall», «Бестужевъ холл», но они также обращают на себя внимание, как и редкие ресторонимы, в которых Ъ помещен в середину слова: «Беръlога», «Этажеръка», «Русъпай», «УДОНъяСАН». Подобные написания с Ъ вызваны необходимостью преодолеть одноименность с другими заведениями (первые два имени), отразить произношение (последнее), а в «Русъпай» – возможно, выделить значимые морфемы, выступив в роли дефиса.

В целом в употреблении знаков дореволюционного варианта кириллицы нет последовательности («Хлѣб насущный», «Грандъ Александр», «Граф Орловъ», «Хлестаковъ-Трактир» – почему не *хлѣбъ, грандъ Александръ, графъ Орловъ, Хлестаковъ-Трактиръ*?), наблюдаются ошибки («Грільяжъ», «ЧАІКА»), что свидетельствует о желании номинаторов привлечь внимание к своим заведениям через их названия, а не возродить правила старой орфографии, с нормами которой Л.Р. Махиянова предлагает знакомить учеников на уроках русского языка на материале вывесок [16. С. 24]. К сожалению, следует признать, что в дореформенном правописании путаются даже лингвисты – достаточно указать на их частое требование писать в словах мужского рода после Ч букву ерь (Ь) [17. С. 107], хотя, как и сегодня, это была прерогатива имен женского рода (ночЬ, но русичЪ). Автору близка позиция Т.И. Григорьевой, которая сожалеет о том, что дореформенная орфография стала «предметом развлечения малообразованных» [18. С. 405].

Графогибридизация (полиграфиксация), представленная лексо-, морфо- и буквогибридами, в том числе ретрогибридами, отражает поиски номинаторами соответствующего их запросам имени, способного как минимум необычной формой привлечь к себе внимание потенциальных клиентов. Одновременно такие имена могут выполнять и другие функции, например информативную: так, «The Столовка» указывает на то, что это не рядовая забегаловка, а место, достойное проведения пафосных банкетов. Владельцы ресторана «Барashka» объясняют его название концепцией ЗП: «Несколько лет назад Аркадий Новиков решил открыть в Москве сугубо этническое заведение с национальной кухней, в полной мере отражающее кулинарные обычаи Азербайджана. Предполагалось, что называться оно будет “Барашек”. Но со временем тяжелую азербайджанскую кухню решили европеизировать, облегчить, стилизовать, а вместе с кухней изменилось и название ресторана. В результате трансформации появилось новое умильное слово, которое поменяло род и происхождение, а именно “Барashka”: половина слова пишется кириллицей, половина – латиницей» [19].

Помимо привлечения в названия букв других алфавитов, цифр, графогибридизация может выражаться применением других знаков. Одни из них могут сочетаться только с определенными по форме типами ресторонимов, в употреблении других не выявлено зависимости по отношению к формальной характеристике имен. Так, к последнему виду относятся символы + и **&**, выражающие идею дополнительности, соединения: «10+», «Цемос+», «Чай+хона», «Чебуреки+», «КАФЕ+», «8&8», «a&b», «Beef&Beer», «Beer & Brut», «Wine & Crab», «BUY & FLY», «Day & Night», «Пив&Ко», «Плюшка & Ватрушка», «Ритм & Блюз», «Чай & Плов», «Гриль-бар & Точка» и др. Нумерографиксация сопровождается знаками умножения и равенства («4x4», «7X7»,

«2х2=Друзья»), слешем (слэшем), который выступает в разных значениях в названиях: ‘от – до’ («45/60» – в интервале этих температур вялится мясо); символ подзначения в адресе дома («23/15» – на ул. Малая Дмитровка); ‘и, +’ (?) («37/37» – возможно, бар назван как реакция на имя бара «37 холостяков», т.е. не только для неженатых мужчин, но и незамужних женщин? Поскольку бар имеет просторную летнюю веранду, можно также предположить, что указано число посадочных мест в зале и вне его). Последнее значение (как вариант – *или* в отождествляющем значении, ‘то есть’) подтверждается в названиях типа «SEIJI» / «Сейджи», «Сковородка» / «Skovorodka», где даны два графических облика слова.

В словных наименованиях используются символы интернет-коммуникации, апостроф, знаки препинания, соединение слов в одну лексему (интеграция), разбиение их на отдельные сегменты (графоморфоактуализация). Знак # (hashtag, он же хэш / хеш, диез и др.) часто заменяет в англоязычной письменной практике знак номера, входит в число знаков служебных навигационных команд мобильной связи, поэтому выступает меткой конца сообщения в SMS, его начала на сайтах социальных сетей, по которой легко найти высказывания на определенную тему. Из этого можно заключить, что «решетка» может служить своего рода опознавательным знаком для своих, символическим пожеланием бизнесу обрести своих клиентов. Поскольку его форма напоминает крест, который врачи ставили в рецептах, выражая упование на высшие силы, не только на лекарства (=‘с Божьей помощью’), эта метка призвана выполнять охранную функцию, т.е. быть оберегом, талисманом. Вполне возможно, что номинаторов привлекла всего лишь форма знака, никаких символических значений они ему не приписывали. В любом случае, такие названия есть, хотя их немного: «#FARШ», «#Fish Bazaar», «#Пропельмени», «Каша#Малаша», «#МосКальян». Еще меньше названий, стилизованных под интернет-дискурс: «Ед@.ru», «Собак@.ru», «Perekusim.ru». Выделение буквы регистром (размером) служит указателем ударения в слове: «За пивОм», «СЕМЬ СОРоК».

Апострофизация может выполнять свое прямое предназначение – указывать на принадлежность («Ulliam’s», «Papa’s Place», «Папа Джон’с», «Churchill’s», «MONTIS’Friends») и на множественное число («Стейк’с», «Чебурека’с», «Seed’s») перед англ. **S** – выразителем этих значений, служить знаком сокращения слов («Bake’n’Roll», «Let’s Rock», «ВИ’Н’ВУД»). В словах же русского языка апостроф выполняет другие функции, порождая дополнительные смыслы при восприятии названий, образованных с его участием: «О’Кино», «О’Шалей», «О’Мар», «АМ’БАРЧИК», «Cook’kareku» и др. Ту же роль выполняет и дефизация («AU-Room», «Ess-Thetik», «Фа-соль-ка»). Актуализация ложных морфем может достигаться делением слова на части («Кофе

Ин», «Pub Lo Picasso», «Золотой Бар Хан», «Zig Zag», «Бо Монд», «En Joy Life», «Zoo Парк»), постановкой точки между частями слова (пунктуализацией): «ПирО.Г.И.», «Ко.Вор-Даш» (< коворкинг). Не менее выразительно слияние слов («ПРОСТОПЛОВ», «ПятьПятниц», «НеПоследниеДеньги», «СушиВёсла», «ДОНБАТОН», «ВИНОСЫР», «ДжонДжоли», «ДомУдон», «ВиноЛавка», «ТОДАСЁ», «Этoleto», «GoodbeeF», «SoupMe», «Cutfish», «DeParis», «ExLibris», «Дом8А», «Вгости», «ДоЗари», «БеЗЗабоТ» и т.д. Например, «ФАРТУНАС» можно прочитать как *фарт у нас*, но также возможно усмотреть в названии модификацию *фортуна*, из «BeerMood» можно вывести *пивное настроение*, но также – *Бермуды*.

Знаки препинания не свойственны эргонимии, поскольку предполагают длинные названия. Тем не менее в нашем материале они встретились, самым частотным из которых оказались восклицательный и вопросительный знаки: «Федя, дичь!», «Ah! Beatrice», «Вай Мэ!», «Cheers!», «Ура!», «Ура-Еда!», «ЖУЙ!», «Алло! Пицца», «За Столом!!!!», «Зер Гут!», «А Где Я?», «What the Food?», «Why Not Wine?», «Натюрлих!», «В ТЕМНОТЕ?!», «Чё? Харчо!» и др., что свидетельствует о фатической (контактоустанавливающей) функции ресторонимов, позволяющей признать их текстовую природу. Об этом же красноречиво свидетельствует многоточие: «…и Талия», «...НИЧЕГО ЛИЧНОГО», «Караван из...», «Вечера на хуторе...». Запятые в названиях могут пропускаться, и сложно сказать, что является тому причиной – безграмотность создателей вывесок или отсутствие традиции размещать их на вывесках: «Sorry, Babushka», «Страна, которой нет», «Дорогая, я перезвоню», «Shell, Yes». В ряде случаев знаки служат средством членения слов на смысловые сегменты: «Стой!ка», «СТАВЬ:КА», «Стардог!s», роль которого в указанных выше названиях выполняли дефис и апостроф. Сходную функцию выполняют точки, служа сигналом раздельного восприятия элементов названия: «9.1.1.» – это 9, 1, 1, а не 911; «Х.Л.А.М.» – это аббревиатура (художники, литераторы, артисты, музыканты), а не *хлам*.

Такое разнообразие графических средств, используемое на вывесках при создании гибридных имен, может приводить к номинативным неудачам. Тот факт, что ряд графем кириллицы и латиницы совпадает хотя бы в одном варианте начертания (строчные или прописные буквы), вызывает затруднения при восприятии названий, подобных «Bari», «МРАВ», «CLEVER CLUB», «Тор», «ΜΟΛΩΝ ΛΑΒΕ» (греч. ‘придя, возьми’), «ВЕМТО ЛУК», «Вера PARK», «Х.О.», «Pipe» и некоторых других. К тому же не всегда понятно, с чем имеем дело в названии – с единицей конкретного языка или его транслитерацией, иногда исполненной не в соответствии со строгими правилами. Например, ресторан «Bystro» (Охотный ряд) кириллицей передается то как

«Быстро», то как «Бистро», сложно вывести требуемое «Буккафе» из исходной формы имени «Bookафе», а «Овца» – из «oVca», в то время как кто-то запустил в соцсети «Дунькины донаты», назвав так сеть кофеен «Dunkin' Donuts». Нельзя признать удачным написание наименования сети кафе-суши как «РоллОфф», поскольку англ. off допускает в данном случае двоякое прочтение – не только как предлог «с» (= <кафе> с роллами), но и наречие «вон, долой, выключено» (= <кафе> без роллов, роллов нет), ср. мясной ресторан «Рыбы нет». Правильно прочесть «3/9 царство» как «Тридевятое царство» может только носитель русской культуры, а «4etaj» – как «Четвертый этаж», «4 в 1» – как «Четыре в одном» не сразу получится и у него. Подобные примеры подтверждают мысль об увеличении доли идеографического письма в ряде стилей русского языка [20. С. 20].

Вполне закономерно графический аспект рассмотрения эргонимов продолжается ортологическим – собственно орфографическим, потому что результатом графиксации часто становятся образование неолексики – окказионализмов, одной из характеристик которых является неустойчивость правописания. Желая привлечь внимание клиентов, нейминговые агентства преднамеренно идут на нарушение разного рода норм, в том числе орфографических. В этом плане наш материал не явился исключением, о чем свидетельствуют некоторые названия с Ъ, і, а также «ПАНАЕХАЛИ», которое так и просит восклицательного знака, «Нэцкэ», «Тапчан», «Синьор Джуниор» и «Синьор Кебаб» (хотя «Сеньор»), есть варианты написания у «Глясе» / «Гляссе» (ул. Пятницкая), чему имеются свои причины в каждом случае. Так, в некоторых именах можно предположить явление языковой интерференции: узбекское *tapchan* – из «кулинарной» темы ('мера, панировочные сухари, гренки'), хотя завлекают в кафе именно лежаками – топчанами, сЕньор по-итальянски пишется через I (signore). Последнее из приведенных слов сейчас стало тяготеть к написанию с одной С – по аналогии с французским, из которого пришло (glace), а *нэцкэ* отражает современную тенденцию написания Э после твердых согласных в заимствованных словах. «ПАНАЕХАЛИ» позиционируют как «интеллигентно-ироничное кафе-бар, объединивший в себе множество разных культур, традиций и настроений» [21], и подобные ему названия отражают тенденцию размещения на вывесках разговорной лексики, ставшей притчей во языцех при изображении акцента лиц «кавказской» или «азиатской» национальностей: «Павлин Мавлин», «Шашлык Машлык», «ДАНДЫР-КАБАБ», «Суши-Муши», «ХАЛАСЁ», а также речи пьяных («HLSTK» – холостяк).

Заключая рассмотрение материала, следует отметить, что современная эргонимия демонстрирует активные процессы разрушения норм кириллического письма, его варваризацию. Этим объясняется не моти-

вированное правилами русского языка употребление заглавных букв в названиях – не только в знаменательных словах («Вкусная Жизнь», «Кофе Пью», «Рыбы Нет»), что свидетельствует о влиянии правописательных норм английского языка, но и в служебных («Ай Да Вок», «Еда и Только», «А Где Я?»). Отсюда написания, не соответствующие полностью ни одному из популярных в ресторанном нейминге языков: «LEMONAD» / «Лемонад» при нем. Limonade, фр. limonade, англ. lemonade, исп. limonada, итал. Limonata, греч. λεμονάδα, аналогично: «Chokkolatta», хотя исп., англ. chocolate, итал. cioccolato, фр. chocolat, нем. Schokolade, греч. σοκολάτα и т.д. Из сказанного следует, что к окказионализмам не приложимо понятие *правильно-неправильно*, ведущим критерием в выборе написания является их неповторимость.

Результаты исследования

Предпринятый анализ показал, что подбор имени – важный момент в организации бизнеса, на что постоянно указывается на соответствующих сайтах и форумах прецедентным высказыванием «Как вы яхту назовете…». Удачное имя должно соответствовать формату заведения, быть точным и емким, кратким, благозвучным, запоминающимся, с положительными ассоциациями, одновременно оригинальным. Последнее требование предполагает, что оно может быть похоже на другие названия, но это сходство не должно быть абсолютным, иначе эргоним не будет зарегистрирован, поскольку в этом случае нарушается чужое авторское право на имя, а созвучие может нанести ущерб репутации заведений. Не случайно на официальных сайтах ЗП размещаются предупреждения, подобные объявлению владельцев «Antrecote & Co» – «просьба не путать с рестораном “Антрекот”, что находился в гостинице “Метрополь”» [22]. Из этого следует, что идентификация заведений питания посредством названий одновременно преследует цель преодоления возникающей одноименности, которая достигается с помощью разных языков и возможностей графики и параграфемики, как в случаях «LEMONAD» / «Лемонад» (бар-ресторан на ул. Киевской), поскольку «Лимонад» – кафе на ул. Вятской, и подобных.

1. Так, в московских ресторонимах отражено использование слов одного значения, но принадлежащих лексическим системам разных языков, чаще – русского и английского: «FRIENDS» – кафе в Солнцево, а «Друзья» – пивной ресторан на Автозаводской; «Sky» – панорамное кафе на Ленинском пр., «Небеса» – кафе на ул. Профсоюзной, «Небо» – ресторан, ночной клуб на пр. Мира, «Nebo» – ресторан, кальян-бар на пр. Свободном. Разные адреса имеют в Москве кейтеринговые компании «Fish Day» и «Рыбный день», рестораны «КОТЛЕТА» и «CutLet», «Гарден» и «The Сад», бары «Cheers!» и «Ура!». Та же ситуация с

предприятиями, чьи названия представляют другие языки: ресторан «GIOVEDI» (итал.) – это Озерковская наб., а «Четверг» – Рязанский пр.; кафе «Куманьок» (укр.) – пр. Мира, Мытищи, а кафе-закусочная «Куманёк» – Ореховый бульвар. Аналогично: «Noor» (армян.) – «Гранат», «СушиТун» – «СушиХаус» – «Дом Суши», «Russe» (франц.: «русская кухня в интерпретации французского шеф-повара») – «Русский» и «Русскій» и др.

2. Как в случае с названными выше «Небо» и «Nebo», одноименность устраняется применением графем разных алфавитов. Например, «Белуга» – ресторан в Спиридоньевском пер., а «BELUGA» – икорный бар на ул. Петровка; «Leto» – кафе на Шарикоподшипниковской ул., а «Лето» – на Петровке. Аналогично: «Butterfly» и «Баттерфлай» («Баттерфляй»), «VKUS» и «ВкуS». Нередко ресторонимы различаются всего одной буквой: «Zолотой» (Кутузовском пр.) – «Золотой» (ул. Пречистенка», «Самарканд» (пр. Мира) – «СамарканD» (ул. Дубининская), «СкаZка» – бар, а «Сказка» – семейное клубное кафе. Подобное противопоставление возможно в рамках единой графической системы («Leto» – «Letto», «Анталия» – «Анталья») или разных («LEMONAD» – «Лимонад», «Лафа лафа» – «Laffa Laffa»). В случаях «ЧАIКА» – «ЧАЙКА», «Русский» – «Русскій» возможно двоякое толкование. Особо укажем на дифференцирующую роль Ъ в названиях: «Гастрономъ» – кулинарная студия на Волоколамском шоссе и «Гастроном» – брассерия на Новом Арбате; «КОМПОТЪ» – кафе на Алтуфьевском шоссе и «КОМПОТ» – сеть кафе быстрого питания; «Шуваловъ» – ресторан на Мичуринском пр. и «Шувалов» – кафе-столовая МГУ на Моховой.

3. Привлечение параграфемных средств также помогает преодолеть одноименность: «КислО$_2$род» – кафе ул. Бауманская, «О$_2$» – ресторан на ул. Тверской, на крыше отеля «Ритц»; «ENJOY!» – Пекарня-кондитерская на Б. Марфинской ул., «ENJOY» – кофейня на ул. Мытной и др. Сюда же можно отнести случаи деления слова на ложные морфемы: «ШексПир» – ресторан выездного обслуживания на пр. Водников, «Шекспир» – паб в Камергерском пер.; «ТепЛица» – кафе в Орликовом пер, «Теплица» – эко-кафе-столовая в Нескучном саду; «ФОРТЕ & ПЬЯНО» (Форте пьяно, Форте-Пьяно) – кафе в гостинице «Восход», «ФортепЬяно» – кафе-бар на ул. Лавочкина; «Хуан Хэ» – китайский ресторан в 1–м Балтийском пер., «Хуанхэ» – фьюжн-ресторан на ул. С. Радонежского. Необходимо также помнить, что ресторонимы не должны повторять названий предприятий и в других сферах деятельности, что тоже может стать причиной графических модификаций имени: напр., в Москве Дом антистрессового общения называется «Лицом к лицу», типография – «Face to Face», а бар – «Face2Face», «Apricot», «Abricot» – сетевые интернет-магазины, а «Априкотт» – гриль-бар.

Возможны и более сложные случаи, совмещающие в себе ряд решений (перестановка слов и букв, удвоение слогов, графогибридизация, транслитерирование или транскрипция названий, использование лексики разных языков и др.), особенно когда номинативный ряд состоит более чем из двух единиц: «Суши-Муши» – «MUSHI SUSHI», «Пивной дворик» – «Дворный пивик», «Balalaika» – «Balalalayka», «Д'иван» – «Divan» – «Диван», «MiKS» – «MIX» – «Микс», «PARADISE» – «ПАРАДАЙZ» – «Парадиз», «СТАВЬ:КА» – «СТАFFКА», «Shashlykoff» – «Шашлыкофф» – «Шашлыков» – «ШашлыкоFF», «Чинар» – «Чинар-А» – «Чинара». Наиболее длинным оказался следующий ряд: гастропаб «BEER&ЛОГА» (Осенний бульвар), пивной ресторан «BierЛога» (ул. Туристская), трактир «Берлога» (Студеный проезд), пивной бар «BeeRлога» (Станционная пл.), русский ресторан «Берълога». Он может быть продолжен названиями точек продажи разливного пива в Москве: «Beerloga», «BeerLoga», «Бирлога», «Beer Лога», «BERLOGA», в именах которых еще шире проявился диапазон номинативного потенциала графики востребованного неймингом слова.

Таким образом, можно констатировать, что указанные лексикографические модификации ресторонимов, сходных по форме или имеющих общее значение апеллятивов, которые легли в основу названий, нередко обусловлены необходимостью решать правовые проблемы одноименности предприятий бизнеса. При этом наибольшей дифференцирующей способностью для потребителей обладают разноязычные эргонимы («Amici» – «Друзья» – «FRIENDS»), остальные выполняют эту функцию только при их визуальном восприятии, поскольку звучат они одинаково, а графика имеет принципиальное значение лишь для регистрирующих органов, вносящих название в общий реестр предприятий: «Aurum» («Золото» – кафе-бар, ул. Розанова), «AU-Room» (клуб-ресторан, ул. 3-я Ямского Поля), ср. с «Gold» (арт-кафе, пер. Козицкий). Вполне закономерно от омофонных наименований стараются отказываться или регистрируют сразу несколько вариантов написания названий. В частности, ресторан «Zолотой» в настоящее время переименован в «Кутузовский, 5» – по месту расположения, а владельцы сети австрийских сосисочных «Ess-Thetik» / «Эстетик» зарегистрировали свой товарный знак также в виде: ESSTHETIK, ESS THETIK, ESTHETIC, ESS THETIC (от нем. essen + Ästhetik).

Собственно игр, связанных с графикой, в названиях немного – скорее всего, это обусловлено ограничениями регистрирующих органов, не имеющих технических возможностей или не желающих использовать таковые при постановке ЗП на учет. Кроме того, сдерживающим фактором является невозможность воспринять эту игру на слух. Безусловно, при размещении названий на вывесках владельцы бизнеса при желании используют весь набор параграфемных средств, включающий

разнообразие шрифтов, цветовую гамму букв и фона, возможности изменения плоскости и пространства надписей, включение рисунков в формат букв (А в виде Эйфелевой башни в названии «Парижск», I в форме пальмы в «RIO» и др.), но данная проблема не входит в предмет нашего, собственно лингвистического, исследования.

Заключение

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Графический аспект для данного типа имен в силу их размещения на уличных вывесках важен и принципиален, что подтверждается активными графико-правописательными играми номинаторов, создающими оригинальные названия для заведений питания – одно из требований успешности бизнеса. Условиями для проявления креативности в нейминге стало отсутствие законодательных запретов на словотворчество, а также современные полиграфические (технические) возможности.

2. При преобладании русскоязычных названий в этой эргонимической группе столичного города велика доля иностранных имен, что определяется спецификой ресторанного предпринимательства, в котором в числе важнейших характеристик заведений отмечаются их формат (ресторан – бар – кофейня – джелатерия – таверна и др.) и тип кухни (русская – итальянская – вьетнамская – турецкая и др.). Использование лексических средств разных языков, перевод их с одной графической системы на другую не только расширяют данное ономастическое подпространство, но и позволяют многократно использовать в нейминге наиболее актуальные для данной сферы деятельности образы.

3. Графодериваты образуются сочетанием графем различных алфавитов (прежде всего кириллицы и латиницы), их удвоением, нарочитым нарушением норм правописания, манипулированием знаками пунктуации, шрифтовым выделением сегментов слов, употреблением прописных букв, слитным-раздельным написанием слов и их фрагментов, привлечением параграфемных средств. Самым частотным из них является первый способ.

4. Данный аспект выявляет ряд функций у ресторонимов. Так, несомненна взаимозависимость между языком иностранного названия и типом кухни заведения, для русских наименований она не столь очевидна, но может быть подчеркнута использованием старокириллических букв. Помимо указанной информативной функции разнородные графические средства призваны привлекать внимание потенциальных клиентов к названиям, т.е. выполнять аттрактивную и зачастую одновременно – выразительную (экспрессивную) и фатическую функции. Большая часть манипуляций с графическим обликом слов свидетельствует о дифференцирующей роли эргонимов, поскольку их результатом является устранение одноименности в данной сфере бизнеса.

Все сказанное свидетельствует о значимости указанного аспекта для текста на вывеске, центром которого служит имя предприятия.

Литература

1. ***Китайгородская М.В.*** Активные социолингвистические процессы в сфере городских наименований: московские вывески // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М. : Языки славянской культуры, 2003. С. 126–151.

2. ***Самсонова Е.С.*** Функционирование иноязычных средств в эргонимии // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 6. С. 16–20.

3. ***Алистанова Ф.Ф.*** Эргонимы современного русского языка как микросистема : автореф. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2011. 22 с.

4. ***Курбанова М.Г.*** Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика : дис. … канд. филол. наук. Астрахань, 2014. 191 с.

5. ***Тихоненко Е.В.*** Языковые игры в номинации внутригородских объектов// Весці Нацыянальнай Акадэміі Навук Беларусі. Серыя гуманитарных навук. 2015. № 4. С. 54–58.

6. ***Гусейнова Н.А.*** Современная российская эргонимия в аспекте иноязычных заимствований : дис. …канд. филол. наук. М., 2014. 253 с.

7. ***Шмелёва Т.В.*** Ономастика : учеб. пособие. Славянск-на-Кубани : Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.

8. ***Попова Т.В.*** Графиксация как новое явление в языке и когниции // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 24 (239). Филология. Искусствоведение. Вып. 57. С. 160–163.

9. ***Ильясова С.В., Амири Л.П.*** Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. 3-е изд. М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. 296 с.

10. ***Крюкова И.В.*** Названия деловых объектов с точки зрения языковой моды // Экономическое обозрение. 2007. № 1. С. 120–131.

11. ***Попова Т.В.*** Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка : тр. и материалы. М. : МАКС Пресс, 2007. С. 230–231.

12. ***Попова Т.В.*** Графодеривация: варьирование слова или словообразование? // Предложение и Слово. Кн. 2: Материалы IV Международного научного семинара «Развитие словообразовательной и лексической системы русского языка». Саратов : Научная книга, 2010. С. 196–206.

13. ***Баранов А.Н., Паршин П.Б.*** Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемики // Проблемы эффективности речевой коммуникации. М. : ИНИОН, 1989. С. 41–115.

14. ***Кузьмич В.В.*** Применение элементов параграфемики при оформлении упаковки // Наука и техника. 2014. № 2. С. 62–66.

15. URL: http://www.cafebaralbom.ru/ (дата обращения: 12.03.2017).

16. ***Махиянова Л.Р.*** Чему может научить вывеска? (Работа с урбонимами на уроках русского языка) // Русский язык в школе. 2014. № 6. С. 22–26.

17. ***Мигранова Л.Ш.*** Графико-орфографическое иноязычие в рекламных вывесках // Филология и культура. 2015. № 4 (42). С. 106–108.

18. ***Григорьева Т.И.*** Новая жизнь старой орфографии // Жизнь языка : сб. ст. к 80-летию М.В. Панова. М. : Б.и., 2001. С. 398–405.

19. URL: http:// www.dostavka1.com/restorants/barashka_na_petrovke/ (дата обращения: 12.03.2017).

20. ***Будейко В.Э.*** Графическая деривация: логограммы в современной русской письменности (1990–2014 годы) // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 16 (345). Филология. Искусствоведение. Вып. 91. С. 15–21.

21. URL: http:// www.nightparty.ru/kafe-panaekhali/ (дата обращения: 12.03.2017).

22. URL: http://www.moscow-restaurants.ru/restaurants/antrecote_co.html (дата обращения: 12.03.2017).

Сведения об авторах:
Хоанг Тхи Хонг Чанг – аспирант кафедры русского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: hongtrang791@gmail.com
Старикова Галина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gstarikova@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

RESTORONIMS OF MOSCOW IN THE ASPECT OF GRAPHIC

Hoang Thi Hong Trang, postgraduate student of the Russian Language Department of Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: hongtrang791@gmail.com
Starikova G.N., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department of Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gstarikova@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/8

Abstract. The objective of this article is to explore the special features of graphical presentation of the catering enterprises in Moscow. The study is based on 5400 names collected from a variety of capital websites. The completed feasibility study reported the importance of the graphical aspect in the research about names of enterprises because they have visual character. Cyrillic has been used in 60 % of the analysed ergonims, latin alphabet in less than 30%, in about 11% the alphabet mixture («Хинкалоff») and paragraphemical means («Pelmeni & Пельмени») have been reaveled. The assay showed the wider use of the words from different languages alongside with the prevalence of Russian vocabulary. English, Italian, French, German and Spanish are the most often used in this business field. The names transfer from one graphical system to another («Брудер», «MOLOKO»), combination of characters and paragraphemical means of diverse alphabets in restoronims («Стой!ка», «Ед@.ru»), manipulation of spelling rules («Панаехали», «SoupMe»), false morphems actualization («VinoGrad», «ШексПир») and etc. are usual for this ergonim group. The mentioned receptions of graphical game serve the construction on creative names and allow using the most current vocabulary («Russe» – «Русский» и «Русскій») in the naming of this area repeatedly. The namesake («Sky» – «Небо» – «Nebo», «КОМПОТ» – «КОМПОТЪ») which is tackled under the help of graphics and semantics of the names makes restoronims to implement informative, attractive, and also expressive functions. Thus, the connection between the foreign language name and the enterprise cuisine type is obvious, for Russian name it is not so evident, but it can be intensified with the help of old cyrillic letters.

Keywords: onomastics (onomatology); ergonims; trophonims (restoronims); graphics; paragraphemics; latin and cyrillic alphabets.

References

1. Kitajgorodskaja M.V. (2003) Aktivnye sotsiolingvisticheskie protsessy v sfere gorodskih naimenovanij: moskovskie vyveski [Active socio-linguistic processes in naming city objects: Moscow signs]. *Sovremennyj russkij jazyk. Sotsial'naja i funktsional'naja different-*

siatsija. – Modern Russian Language. Social and Functional Differentiation. Moscow: Languages of Slavic Culture. pp. 126–151.
2. Samsonova E.S. (2010) Funktsionirovanie inojazychnyh sredstv v `ergonimii [Functioning of foreign language means in ergonomics]. *Vestnik TGPU. – Vestnik: Tomsk State Pedagogical University Journal.* Issue 6. pp. 16–20.
3. Alistanova F.F. (2011) *`Ergonimy sovremennogo russkogo jazyka kak mikrosistema* [Modern Russian ergonyms as a microsystem]. Abstract of Philology Cand. Diss. Mahachkala.
4. Kurbanova M.G. (2014) *`Ergonimy sovremennogo russkogo jazyka: semantika i pragmatika* [Modern Russian ergonyms: semantics and pragmatics]. Phолology cand. diss. Astrahan'.
5. Tihonenko E.V. (2015) Jazykovye igry v nominatsii vnutrigorodskih ob"ektov [Language games in naming city objects]. *Vestsi Natsyjanal'naj Akad`emii Navuk Belarusi – Belarus National Sciences Academy Journal*. Ser.: Humanities. 4. pp. 54–58.
6. Gusejnova N.A. (2014) *Sovremennaja rossijskaja `ergonimija v aspekte inojazychnyh zaimstvovanij* [Modern Russian ergonomy: borrowed words aspect]. Philology cand. diss. Moscow.
7. Shmeljova T.V. (2013) *Onomastika : ucheb. posobie* [Onomastics: manual]. Slavjansk-na-Kubani : Izdatel'skij tsentr filiala FGBOU VPO «KubGU».
8. Popova T.V. (2011) Grafiksatsija kak novoe javlenie v jazyke i kognitsii [Gratification as a new phenomenon in language and cognition]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik: Cheljabinsk State University Journal*. Philology. Art studies. 24 (239). Issue 57. pp. 160–163.
9. Il'jasova S.V., Amiri L.P. (2013) *Jazykovaja igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy* [Language game in communication space of mass media and advertisement]. 3d edition. Moscow: FLINTA: Nauka.
10. Krjukova I.V. (2007) Nazvanija delovyh ob"ektov s tochki zrenija jazykovoj mody [Names of business objects from the point of view of language fashion]. *`Ekonomicheskoe obozrenie. – Economic Review.* 1. pp. 120–131.
11. Popova T.V. (2007) Grafoderivatsija v russkom slovoobrazovanii kontsa XX – nachala XXI v. [Graphic derivation in Russian word-building of the late XX-th – early XXI-st cent.]. Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'. *III Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo jazyka : tr. i materialy. – The Russian Language: history and present times. The III-rd International Congress of Russian Language Researchers*. Moscow: MAKS Press,. pp. 230–231.
12. Popova T.V. (2010) Grafoderivatsija: var'irovanie slova ili slovoobrazovanie? [Graphic derivation: word variance or word-building?]. *Predlozhenie i Slovo. Kn. 2: Materialy IV Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «Razvitie slovoobrazovatel'noj i leksicheskoj sistemy russkogo jazyka». – Sentence and Word. Book 2: Proceeding of the IV-th International scientific seminar "Development of word-building and lexical systems of the Russian language"*. Saratov : Nauchnaja kniga. pp. 196–206.
13. Baranov A.N., Parshin P.B. (1989) Vozdejstvujuschij potentsial var'irovanija v sfere metagrafemiki [Influential potential of variance in metagraphemics]. *Problemy `effektivnosti rechevoj kommunikatsii. – Problems of oral communication efficiency*. Moscow: INION, pp. 41–115.
14. Kuz'mich V.V. (2014) Primenenie `elementov paragrafemiki pri oformlenii upakovki [Applying paragraphemics elements in packaging design]. *Nauka i tehnika. – Science and Technology*. 2. pp. 62–66.
15. Anon. [Online]. Available from: http://www.cafebaralbom.ru/ [Accessed: 12.03.2017].
16. Mahijanova L.R. (2014) Chemu mozhet nauchit' vyveska? (Rabota s urbonimami na urokah russkogo jazyka) [What can a sign teach? (Work with urbonyms on Russian language lessons)]. *Russkij jazyk v shkole. – Russian Language at School*. 6. pp. 22–26.
17. Migranova L.Sh. (2015) Grafiko-orfograficheskoe inojazychie v reklamnyh vyveskah [Graphic and orthographic use of foreign words in advertisements]. *Filologija i kul'tura. – Philology and Culture*. 4 (42). pp. 106–108.

18. Grigor'eva T.I. (2001) Novaja zhizn' staroj orfografii [New life of old orthography]. *Zhizn' jazyka : sb. st. k 80-letiju M.V. Panova. – Language Life: collections of papers in honor of M.V. Panov's 80 anniversary*. Moscow : B.i.,. pp. 398–405.
19. Anon. [Online]. Available from: http://www.dostavka1.com/restorants/ barash-ka_na_petrovke/ [Accessed: 12.03.2017].
20. Budejko V.`E. (2014) Graficheskaja derivatsija: logogrammy v sovremennoj russkoj pis'-mennosti (1990–2014 gody) [Graphic derivation: logograms in modern Russian writing (1990-2014)]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik: Chel-jabinsk State University Journal*. 16 (345). Philology. Art Studies. Isuue. 91. pp. 15–21.
21. Anon. [Online]. Available from: http:// www.nightparty.ru/kafe-panaekhali/ [Accessed: 12.03.2017].
22. [Online]. Available from: http://www.moscow-restaurants.ru/restaurants/ antrecote_co.html [Accessed: 12.03.2017].

Received 27 May 2017

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.1:811
DOI: 10.17223/19996195/38/10

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.А. Ариян

Аннотация. Рассматривается проблема социально-эмоционального развития школьников на уроке иностранного языка. Под эмоциями в современной психологии понимают процессы, которые в форме переживаний отражают значимость внутренних и внешних ситуаций в жизнедеятельности человека. Важнейшим принципом гуманизации лингвистического образования является ориентация на развитие не только мыслительной, но и эмоциональной сферы обучающихся. По утверждению А.Н. Леонтьева, любая человеческая деятельность имеет в своей основе эмоциональные переживания. Анализируются различные функции человеческих эмоций, такие как регулятивная, подкрепляющая, компенсаторная, коммуникативная. Замечено, что эмоциональное состояние обучающегося влияет на успешность запоминания слов, фраз, текстов, способствует овладению учебным материалом. В психологической науке также существуют данные, согласно которым даже ситуации, окрашенные отрицательными эмоциями, легко «застревают» в памяти и удерживаются в сознании значительно дольше, чем эмоционально безразличные. Поэтому учебный процесс по иностранным языкам должен быть эмоционально насыщенным. В современной методике обучения иностранным языкам большое значение придается созданию благоприятной образовательной среды. В значительной степени это достигается учителем при помощи тщательного отбора словаря и интонационных моделей, а также общей положительной эмоциональной модальности высказываний, что способствует эмоциональному развитию обучающихся. Под социальным развитием предлагается понимать процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности, в ходе которого обучающиеся овладевают разнообразными способами эмоционального реагирования на широкий круг объектов и субъектов, способность осознавать собственные эмоции и управлять ими в различных жизненных ситуациях, а также умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с другими людьми. Качественное языковое образование, в частности в сфере обучения неродному языку, предполагает эмоциональную насыщенность учебного процесса, поддержание у школьников чувства успеха, радости от успешно выполненной деятельности и общения. Обучающиеся приходят к пониманию того, что такое чувства и эмоции, к осознанию собственных и чужих эмоций, а также путей и способов управления ими. Особое внимание в статье уделяется коммуникативным заданиям, направленным на социально-эмоциональное развитие обучающихся.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие; эмоциональная насыщенность; управление эмоциями; функции эмоций; эмоциональная реакция.

Введение

Задачи, поставленные перед педагогическим сообществом страны Федеральным государственным образовательным стандартом, направлены, в первую очередь, на всестороннее развитие обучающихся средствами каждой из осваиваемых в школе учебных дисциплин. В психологической литературе фиксируется зависимость направленности развития личности от испытываемых ею эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.). При этом развитие происходит не во всякой деятельности, а только в той, которая насыщена элементами творчества, вызывает у обучающегося интерес и эмоциональный отклик.

Языковое образование, в частности в сфере обучения неродному языку, связывается в последние годы не только с присвоением знаний, навыков, умений, но и с изменениями в мотивационной и эмоциональной сферах школьников, которые сопровождают приобретение опыта творческой деятельности, широкого социального опыта. Поскольку язык (в первую очередь родной, но в значительной мере также и изучаемый иностранный) является основным фактором социализации личности, рассмотрение дисциплины «иностранный язык» в контексте проблемы социального развития школьников представляется оправданным.

В ходе иноязычного общения обучающийся опирается на осознаваемую ориентировочную деятельность, что позволяет ему фиксировать в сознании те особенности социально-коммуникативного взаимодействия, которые проходят мимо его внимания при общении на родном языке. Можно предположить, что социальный опыт, «присваиваемый» в ходе изучения иностранного языка, способен существенно обогатить картину мира школьника, придать «многомерность» его представлениям об окружающей социальной действительности. По справедливому утверждению М.И. Бобневой, все процессы развития личности (культурного, нравственного, эстетического, интеллектуального, эмоционального) реализуются и приобретают завершенный характер только в ходе социального развития. Свидетельством роста личности в указанных направлениях является проявление соответствующих свойств в социальном поведении человека [1].

Эмоции как фактор регуляции активности субъекта

Познающий и изменяющий мир человек, как указывал С.Л. Рубинштейн, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг, ни бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины [2]. Все, что происходит в окружающем пространстве, что совершается самим человеком, вызывает у него то или иное отношение, переживается им. Эти переживания и составляют сферу человеческих чувств и эмоций.

Под эмоциями в психологии принято понимать процессы, которые в форме переживаний отражают личную значимость для человека и его жизнедеятельности складывающихся внешних и внутренних ситуаций. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что любая человеческая деятельность имеет в своей основе эмоциональные переживания. Эмоции имеют выраженный ситуационный характер и отражают субъективное оценочное отношение к складывающимся или потенциально возможным ситуациям, а также к собственной деятельности внутри этих ситуаций. Каждая конкретная речевая ситуация осмысливается и оценивается с непосредственным участием эмоций. Последние также играют важную роль в формировании того или иного отношения к внешним воздействиям, которые «преломляются» через личностную позицию человека, систему его ценностных ориентаций, в том числе и эмоциональных [3].

К процессам, характеризующим главное содержание эмоциональной жизни человека и составляющим его эмоциональный опыт, А.Н. Леонтьев относил интеллектуальные, эстетические и социальные процессы. Отмечается, что эмоциональный опыт человека значительно шире опыта его личных переживаний, так как он формируется также и в процессе общения с другими людьми. Эмоционально развивающее значение имеет и другая, косвенная, или опосредованная, форма общения, которая находит выражение не в личном контакте общающихся, а через посредство созданных людьми духовных продуктов – книг, живописи, произведений музыкального искусства и др.

Подчеркивая значимость эмоций в жизни человека, В.К. Вилюнас пишет: «Какие условия и детерминанты ни определяли бы жизнь и деятельность человека – внутренне, психологически действенными они становятся лишь в том случае, если им удается проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней» [4. С. 3].

В психологической литературе описаны разнообразные и очень важные проявления эмоций, хотя единая точка зрения относительно места эмоций в жизни человека не сформулирована. Отмечается, что положительные эмоции обеспечивают человеку некое «предстартовое состояние», необходимый эмоциональный тонус. В эмоциях выражается личностное отношение к выполняемой деятельности, к себе и другим. Они проявляются во всех видах человеческой деятельности, выступая как внутренние побуждения, и существенно влияют на само ее протекание. Результат деятельности также переживается эмоционально, поскольку осознается либо как достижение, либо как неуспех, провал, крах.

В отечественной и зарубежной науке фиксируется полифункциональность эмоций. С.Л. Рубинштейн отмечал регулятивную функцию. Например, эффективность работы обучающегося определяется не только тем, что учебные задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, т.е. какой они нашли отклик и опорную точку в его пере-

живании. Эта функция сохраняется на всех ступенях обучения. А.Н. Леонтьев, как известно, указывал на способность эмоции «ставить задачу на смысл», вызывать сложную и развернутую работу сознания по ее объяснению, одобрению, осуждению и пр. Отмечается, что эмоциональная насыщенность учебно-воспитательного процесса способствует повышению его эффективности. В связи с этим К.Д. Ушинский писал о подкрепляющей функции эмоций.

Эмоциональные переживания рассматриваются как один из важнейших источников познания окружающего мира. Существуют исследования, доказывающие, что эмоции являются важным фактором регуляции процессов познания, формирования интеллектуальной и речемыслительной активности, осуществляя связь между разными компонентами психического отражения действительности (Н.В. Витт). Предложено рассматривать эмоциональную форму регуляции поведения как некий «фильтр», избирательно пропускающий сквозь себя отдельные воздействия окружающего мира и придающий им определенную «окраску», субъективную значимость и модальность [5].

Эмоции облегчают ориентацию человека в различных ситуациях, опережая их осознание за счет прогнозирования возможного исхода событий. Другими словами, при отсутствии всей полноты информации, необходимой для принятия решения, эмоции способны выполнять компенсаторную функцию (В.К. Вилюнас).

Коммуникативная функция эмоций обеспечивает способность лучше понимать других людей и на этой основе выстраивать взаимоотношения. В своих исследованиях психологи указывают, что общение – это «непременно и отражение людьми друг друга во время взаимодействия… одновременно это отношение их друг к другу (если понимать под отношением эмоциональный отклик, который вызывает человек и его дела у других участников общения). И, наконец, общение – это всегда поведение, которое на основе данного отражения человек выбирает по отношению к тем, с кем он общается» [6. С. 8–9]. Общение сопровождается обменом эмоциональными состояниями, что позволяет устанавливать необходимый эмоциональный контакт. Вербальное общение носит активный двусторонний характер, степень эмоциональности которого во многом определяет поведение личности в социуме.

Коммуникативная функция эмоций позволяет также, не используя речь, сообщать другим о своих эмоциональных состояниях и переживаниях, своем отношении к предметам и явлениям действительности, поступкам окружающих. Для этого человеку необходимо владеть всей палитрой паралингвистических средств: мимика, интонация, жесты, позы, выразительные взгляды и вздохи, наполненные смыслом речевые паузы, выражающие «недоговоренные чувства и полутона». Способность к эмоциональному общению, эмоциональная экспрессия

являются важнейшими показателями коммуникативной состоятельности личности [7].

Под коммуникативной состоятельностью мы понимаем такое качество личности, которое обеспечивает ей возможность, пользуясь различными средствами коммуникации, проявляя психологическую гибкость и умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, реализовывать собственное коммуникативное намерение и добиваться взаимопонимания, в том числе в ситуациях межкультурного общения. Необходимым условием установления взаимопонимания являются эмоциональная и личностная «открытость» для общения, сформированность умения осознавать собственное эмоциональное состояние и управлять своими эмоциональными реакциями.

Замечено, что эмоции принимают непосредственное участие в процессах памяти. Эмоциональное состояние обучающегося влияет на успешность запоминания слов, фраз, текстов. Все, что вызывает положительные эмоциональные реакции, быстро и надолго запечатлевается в памяти. Вместе с тем в психологии существуют данные, согласно которым неприятное надолго «застревает» в памяти и удерживается в сознании значительно дольше, чем эмоционально безразличное. Доказано также существование эффекта избирательного (селективного) запоминания «эмоциональных» слов. Положительные эмоции обеспечивают концентрацию всех сил организма, необходимых для достижения цели, и это позволяет обучающемуся успешно справляться с трудностями. Более того, по свидетельству П.К. Анохина, возникшие при достижении цели положительные эмоции закрепляются в сознании и при соответствующей ситуации могут облегчать достижение такого же положительного результата. Не случайно дидактическая игра, в ходе которой обучающиеся не только расширяют знания, приобретают необходимые навыки и умения, но также переживают яркие эмоции, получила большое распространение в школьной и вузовской методике преподавания иностранных языков [8].

Эмоции, влияя на характер мотивации обучающегося по отношению к выполняемой деятельности, облегчают порождение собственных текстов, стимулируют способность человека к реализации творческих задач в ходе учебной деятельности. Хорошо известно влияние эмоций на процессы воображения и фантазии. Другими словами, эмоционально насыщенная деятельность оказывается значительно более эффективной, чем эмоционально ненасыщенная. Особенно это касается младших школьников, яркая эмоциональность которых сказывается в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Итак, включение обучающихся в деятельность, развивающую их эмоциональную сферу, имеет особое значение для оптимальной организации учебного процесса.

Условия социально-эмоционального развития обучающихся

Под социально-эмоциональным развитием будем понимать процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности, в ходе которого обучающиеся овладевают разнообразными способами эмоционального реагирования на широкий круг объектов и субъектов, способность осознавать собственные эмоции и управлять ими в различных жизненных ситуациях, а также умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с другими людьми.

Развитие эмоциональной сферы школьника, по свидетельству С.Л. Рубинштейна, осуществляется путем, аналогичным его интеллектуальному развитию: с единичных частных объектов эмоции перемещаются в область общего и абстрактного; одновременно чувство становится избирательным. Исследования П.М. Якобсона показали, что эмоциональное развитие ребенка осуществляется в нескольких направлениях: преодоление импульсивности поведения; возникновение наряду с чувствами, имеющими ситуационный характер, более стойких чувств; усиление регулирующих моментов в эмоциональной сфере ребенка, проявляющихся в переживании и выражении чувств; социализация чувств [9].

Как известно, в современной отечественной и зарубежной методической науке большое значение придается формированию качественно новой образовательной среды [10]. Проектирование эффективной образовательной среды при обучении иностранным языкам, как известно, непосредственно связано с реализацией демократического стиля общения. Последний характеризуется не только личностным подходом к школьникам, отсутствием негативных установок и т.п., но и положительной эмоциональной насыщенностью всего учебного процесса. Большое значение имеет эмоциональная окрашенность речи учителя, достигаемая за счет особой речевой интонации, специально отобранных лексических средств, а также общей эмоциональной модальности содержания высказываний. Поэтому учитель иностранного языка должен свободно и осознанно владеть выразительными средствами любого уровня. В его речи должны преобладать комментарии подбадривающего характера: *That's correct; I like that; You've got the idea; Jolly good; You've made a very good job of that; You've made a lot of progress; You are getting better at it all the time etc.*

В эмоциональном окрашивании устной речи важнейшее место занимает речевая интонация, которая передает различные состояния говорящего: радость или печаль, возбужденность или апатию, уверенность или неуверенность в себе. Формулируя то или иное коммуникативное задание, учитель не только сообщает школьникам параметры предметного содержания ожидаемого высказывания, но и «транслирует» определенные эмоции.

К условиям социально-эмоционального развития обучающихся следует также отнести созвучие (синтонность) эмоциональных состояний учителя и обучающихся и, как следствие, установление доверительных отношений в коллективе, стремление радовать и умение радоваться успехам друг друга, высокую учебную мотивацию. Положительные эмоции приводят к воодушевлению школьников и способны обеспечивать высокий уровень их психической активности. Интонации, передающие утомление учителя, печаль, безразличие, неуверенность в себе и отсутствие веры в успех, создают у школьников эмоциональную напряженность, приводят к потере интереса к выполняемой деятельности, общей апатии.

В психологии фиксируется наличие существенных психических различий между людьми по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности и другим особенностям поведения и деятельности. Эти различия во многом определяют индивидуальный стиль деятельности учителя иностранного языка. К наиболее эффективным относят индивидуальные стили, объединяющие рассудительность с эмоциональностью. Очевидно, что актуальное эмоциональное состояние учителя, как и человека любой другой профессии, в разные периоды времени может быть неодинаковым. Однако профессия предъявляет повышенные требования к доминирующей эмоциональной модальности педагога, поскольку, передаваясь обучающимся, эмоции учителя существенно влияют на ход учебного процесса и развитие эмоциональной составляющей личности школьника.

Для диагностики доминирующей эмоциональной модальности педагога может быть использован, например, тест Л.А. Рабинович в модификации Т.Г. Сырицо. Тест позволяет выявить устойчивые эмоциональные переживания респондентов, их склонность к оптимистичности или пессимистичности, к позитивному или негативному эмоциональному фону. Приведем фрагмент теста, относящийся к эмоции «радость».

Инструкция к тесту: «Перед вами ряд утверждений. Выберите тот вариант ответа, который вам больше всего подходит. Варианты ответов: Безусловно, да; Пожалуй, да; Пожалуй, нет. Безусловно, нет».

1. Можно ли сказать, что перед уроком вы всегда чувствуете себя бодрым и веселым?

2. Легко ли вы заражаетесь радостным настроением своих учеников?

3. Приносит ли вам ваша работа много радости?

4. Вы охотно организуете в классе веселые развлекательные мероприятия?

5. Вам свойственно чувство удовлетворенности своей профессией?

6. Склонны ли вы предаваться невеселым, мрачным мыслям, встречая непонимание со стороны администрации?

7. Можете ли вы сказать о себе, что вы – педагог-оптимист?

8. Часто ли вы испытываете радость в течение рабочего дня?

9. Можете ли вы присоединиться к мнению, что в работе педагога больше радости, чем печали и невзгод?

10. Любите ли вы веселую суету и оживление детей вокруг себя?

11. Испытываете ли вы радость, когда находите общий язык с родителями своих учеников?

Обработка и интерпретация результатов.

Ключи:

Ответы «Да» на вопросы 1–5, 7–11.

Ответ «Нет» на вопрос 6.

Количество баллов за каждый ответ: «безусловно, да» – 4; «пожалуй, да» – 3; «пожалуй, нет» – 1; «безусловно, нет» – 0.

Средние показатели изучаемого состояния позволяют судить о доминировании данной эмоциональной модальности [11].

Следует заметить, что полный «эмоциональный штиль» на уроке иностранного языка также опасен, как и создание ситуации «собственно эмоциональной напряженности» (А.А. Леонтьев), которая возникает у обучающегося на фоне аффективных следов от прошлых неудач, истощает его и дезорганизует его деятельность. Поэтому отечественная психологическая наука акцентирует внимание на социально-психологической оптимизации учебного процесса по иностранным языкам. К приемам, позволяющим снимать эмоциональную напряженность, относят переключение внимания с ожидаемого результата деятельности на особенности решаемой задачи, поиск вариативных способов ее решения, помощь одноклассников друг другу и пр.

Важным условием эффективной организации развивающего обучения иностранным языкам является также создание необходимой обстановки (условий социального взаимодействия), в которой осуществляется социально-коммуникативная деятельность. В.И. Шаховский справедливо отмечает: «Обучающее речевое действие говорящего (т.е.высказывание и рефлексия) в эмоциональной коммуникативной ситуации всегда, в конечном счете, является социальным, т.е. все-таки надличностным, а не индивидуальным действием, направленным на коммуниканта» [12. С. 102]. Поэтому для организации развивающего обучения особое значение имеет социально заостренная проблемная ситуация, понимаемая нами как ситуация, порождающая психическое состояние интеллектуального и эмоционального затруднения, в которой решение проблемы требует от обучающегося обозначить собственную социально-нравственную позицию. В определенной степени она влияет на сам факт возникновения речевого взаимодействия, его характер, эмоциональную насыщенность, предметное содержание, продолжительность. Активизация рефлексии, которая следует непосредственно

после высказывания, приводит к тому, что школьник анализирует собственное речевое и неречевое поведение: уместны ли использованные средства общения, адекватно ли его поведение в социокультурном плане, удалось ли установить и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, показать готовность выслушать и понять его, успешно ли он менял линию своего поведения в соответствии с поведением партнера и т.д.

Условия социального взаимодействия могут различаться также по характеру проигрываемых ролей, определяющих взаимоотношения собеседников и в некоторой степени программирующих их речевое и неречевое поведение: социальная, психологическая, межличностная. Среди свойств личности, которые успешно развиваются в ходе ролевого общения, можно называть такие, как социальное воображение, социальный интеллект, социальная рефлексия, включающие в себя значительную эмоциональную составляющую.

Таким образом, содержание обучения иностранным языкам, включающее эмоционально-оценочный компонент, позволяет на основе лучшего понимания своих и чужих эмоций, эмоционального контекста взаимоотношений людей, способности управлять эмоциями и пр. более эффективно участвовать в социально-коммуникативном взаимодействии. Формирующийся эмоциональный («эмоционально-социальный» Р. Бар-Он) интеллект делает поведение человека социально обусловленным и рассматривается как подсистема социального интеллекта.

Приемы социально-эмоционального развития обучающихся

В многочисленных лингвистических исследованиях отмечается неотъемлемость эмоциональности (эмотивности) от любого речевого акта, подчеркивается тесная связь рационального и эмоционального в системе языковой личности (В.И. Шаховский, И.А. Стернин и др.). Поэтому развитию эмоциональной сферы обучающихся способствует выполнение разнообразных коммуникативных заданий, которые стимулируют то или иное эмоциональное состояние, ставят школьника перед необходимостью выразить его, осознать его адекватной ситуации, установить и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, прогнозировать его эмоциональную реакцию и пр. Приведем ряд примеров таких заданий.

1. Расскажи, какое событие в жизни страны, города (села), школы, твоей семьи, твоих друзей может вызвать у тебя чувство радости (гордости, сочувствия, печали)?

2. Какие чувства ты испытываешь, когда

– видишь…

– слышишь…

– узнаешь о…

– понимаешь, что… (речь может идти о людях, фактах, событиях, произведениях искусства, литературы и т.д.).

3. Проект на тему «Наш класс – самый лучший» очень порадует вашего любимого классного руководителя и будет прекрасным подарком к 8 Марта. Вперед! За дело!

4. Ты – новичок в классе. Коротко переговори с несколькими из своих новых одноклассников так, чтобы они поняли: с тобой можно подружиться. Придумай, о чем лучше поговорить с каждым.

5. Твоего друга подозревают в неблаговидном поступке, но он не мог так поступать. Убеди в этом родителей и учителя. Хотя это будет тебе нелегко.

6. Ура! Ваш класс выиграл школьные соревнования по шахматам! Расскажи друзьям, как вам это удалось. Если ты прочитаешь текст и запомнишь все эмоциональные слова, тебе будет легче выразить свою радость и гордость.

Эффективность ролевого общения как фактора эмоционального развития обучающихся зависит от того, в какой степени корректно отобраны и грамотно распределены для проигрывания учебно-ситуативные роли.

Приведем примеры ролевых упражнений, направленных на овладение разнообразными способами выражения эмоционального состояния, управление эмоциями, оценки эмоционального состояния собеседников, установление и поддержание эмоционального контакта.

1. Какую из перечисленных ниже фраз мог бы сказать: учитель, одноклассник, мама, близкий друг. И с каким отношением (с сочувствием, радостью, огорчением, гордостью)?

Everyone liked your project; In your written work you have problems concentrating; At last you have come; Martin is a very bright student; The lesson went well; Oh, no. Not this topic, please.

2. «*Every athlete hopes to become World Champion*». Как бы эту фразу произнес: робкий, начинающий спортсмен; заслуженный спортсмен; сердитый тренер ленивого игрока; восторженный болельщик? Поясни свою точку зрения. Пусть одноклассники догадаются, какие чувства ты при этом испытываешь.

3. Друг зовет тебя погулять, но ты занят. Откажись от прогулки вежливо, но твердо.

4. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Кого из них можно назвать приятным собеседником? Объясни, почему.

5. Прослушай рассказ. Ты одобряешь поведение этого человека? Что, по-твоему, может послужить ему оправданием? Как бы ты повел себя в подобной ситуации?

6. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Ты согласен, что вспыльчивость одного из них не позволила собеседникам договориться? Приняв роли этих персонажей, проявите больше терпения. Контролируйте свои эмоции, и это поможет вам прийти к соглашению.

7. Прослушай разговор двух коллег. Один из них очень успешен в жизни и профессии. Как ты думаешь, второй собеседник завидует его успеху? Как это проявляется? Как бы ты повел себя в такой ситуации? Разыграйте диалог между людьми, которые радуются успехам друг друга.

8. Прослушай разговор двух школьников, которые планируют совместные каникулы. Почему им трудно договориться (не умеют слушать друг друга, не уважают чужое мнение, не терпеливы, по другим причинам)? Воспроизведите разговор, исправляя все ошибки, которые привели к взаимному непониманию.

9. Ты – учитель. Расскажи своей семье о любимых учениках так, чтобы стало понятно, почему ты ими гордишься.

10. У тебя произошла ссора с одноклассником. Ты чувствуешь себя незаслуженно оскорбленным и готов вступить в драку. Но ты придерживаешься принципа «никогда не начинать драк первым». Объясни свою позицию.

11. Ты много лет учишься в одном классе (дружишь, живешь по соседству) с ребятами нерусских национальностей. Правда ли, что у вас много общего? Расскажи, какие чувства ты к ним испытываешь.

12. Представь себя на месте своей мамы (папы). Объясни своей дочери (сыну), что у тебя есть все основания гордиться своим ребенком.

Приведенные ниже коммуникативные задания отчасти заимствованных из театральной педагогики.

13. Задание «*Метод бессловесных действий*». Посмотрите фрагмент видеофильма. Скажите, какие чувства испытывают участники разговора. Как они выражают свои чувства (словами, мимикой, жестами, интонацией, позами, выразительными взглядами, вздохами, речевыми паузами). Воспроизведите беседу, но без слов. Выражайте свои чувства иными средствами.

14. Задание «*Оценка факта*». Твердо и уверенно разъясни маме: ты очень прилежный ученик, но учитель к тебе не справедлив. В середине разговора ты заметил, что за спиной мамы появился учитель. Продолжай говорить, но имей в виду: учитель все слышит. У тебя изменились настроение, голос, интонация, характер аргументов?

15. Задание «*Горжусь тобой*». Твой одноклассник – победитель международной олимпиады по спортивному программированию. Ты очень рад и горд за него. Скажи об этом. Объясни, почему ты не сомневался в его успехе.

Заключение

В данной работе сделана попытка педагогического моделирования социально-эмоционального развития личности обучающихся в процессе иноязычного образования в общеобразовательной школе. Социальный опыт, приобретаемый в ходе овладения иностранным языком, который организуется как процесс социального взаимодействия, может существенно обогатить эмоциональную сферу обучающихся и обеспечит:

– психологическую гибкость, умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником / собеседниками;

– открытость, доброжелательность к людям, независимо от личных свойств, положения в обществе, национальности; выраженное стремление к преодолению психологических барьеров;

– способность улавливать эмоциональную подоплеку взаимоотношений людей;

– умение корректно оценивать сложившуюся ситуацию и возможные направления ее развития на основе анализа эмоциональных переживаний ее участников;

– умение эмоционально и адекватно реагировать на действия и высказывания других людей, различные явления окружающего мира;

– умение правильно оценивать эмоциональные состояния других людей и действовать, исходя из этой оценки;

– способность осознавать собственное эмоциональное состояние;

– умение сообщить собеседнику / собеседникам о своем эмоциональном состоянии и переживаниях при помощи речевых и / или паралингвистических средств; владение широкой палитрой способов эмоционального реагирования;

– широкий спектр и глубину переживаемых эмоций, возникающих как результат взаимодействия с другими людьми и различными объектами окружающего мира.

Особое значение имеет отбор в состав содержания обучения социально заостренных проблемных учебно-речевых ситуаций, которые стимулируют эмоциональный подъем, обогащают качество и расширяют палитру переживаний школьников; учат контролировать и регулировать эмоции; обеспечивают условия для тренировки в поддержании устойчивых контактов с людьми и миром.

Литература

1. ***Бобнева М.И.*** Социальное развитие личности: Психологическая проблема // Общественные науки. 1980. № 1. С. 89–101.
2. ***Рубинштейн С.Л.*** Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
3. ***Леонтьев А.Н.*** Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М., 1971. 40 с.

4. ***Вилюнас В.К.*** Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 3–29.
5. ***Витт Н.В.*** Эмоциональная регуляция речевого поведения студента // Сборник научных трудов. М. : Изд-во МГПИ им. М. Тореза, 1980. Вып. 162. С. 135–152.
6. ***Бодалёв А.А.*** О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания : науч. тр. Кубан. ун-та. Краснодар, 1977. Вып. 235. С. 48–54.
7. ***Ариян М.А.*** Социальное развитие школьников средствами иностранного языка // Нижегородское образование. 2016. № 2. С. 89–96.
8. ***Гураль С.К., Шильнов А.Г.*** Обучение иноязычному дискурсу посредством интеллектуальной игры Jeopardy! // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 137–147.
9. ***Якобсон П.М.*** Психология чувств и мотивации. Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. 304 с.
10. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
11. ***Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.*** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. М. : Психотерапия, 2009. 544 с.
12. ***Шаховский В.И.*** Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008. 416 с.

Сведения об авторе:
Ариян Маргарита Анастасовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

STUDENTS' SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Ariyan M.A., Ph.D., Ed.D., Professor of the Department of Linguodidactics and Methodology of Foreign Languages Teaching, English Language Department, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/10

Abstract. The article looks at the problem of learners' social-emotional development in a foreign language class. Under "emotions" modern psychology means the process which in the form of strong feelings reflects the importance of internal and external situations in a person's life activity. It is a key principle of humanistic foreign language teaching that instruction should focus on both thinking and feeling. According to A.N. Leontyev, any activity of a person has feelings and emotions as its basis. The paper also looks at different functions of emotions, such as regulation, support, compensation, communication. It is noted that students' emotional state invariably influences the process of memorization of words, abstracts and whole texts, enhances students' learning. Also, there is psychological evidence that even the situations which provoke negative emotional reactions, are imprinted upon one's memory for a longer time than those provoking no emotions. Thus, the teaching-learning process in a foreign language class should be emotionally saturated. Modern foreign language teaching methodology attaches great importance to the construction of positive learning environment in the classroom. To a great extent it can be achieved through the appropriate selection of intonation patterns and vocabulary, as well as overall positive emotional mode of the teacher's utterances, which enhances the students'

personal development. Social-emotional development is defined in the paper as a process of formation and perfection of socially valued qualities which allow the person to master different ways of emotional response to a wide range of objects and people, ability to realize own emotions and control them in various life situations; ability to establish and maintain emotional contact with other people. Effective language education in general and foreign language learning in particular involve emotional saturation of the teaching-learning process, students' inexhaustible sense of achievement, excitement and satisfaction over successful activity and communication. Students come to understand what feelings and emotions are, learn how they happen, recognize their own emotions and those of other people, and also develop realization of how to manage them. Special attention is paid in the paper to the communicative tasks aiming at learners' social-emotional development in a foreign language class.

Keywords: social-emotional development; emotional saturation; managing of emotions; functions of emotions; emotional response.

References

1. Bobneva M.I. (1980) Sotsial'noe razvitie lichnosti: Psihologicheskaja problema [Social development of a personality: Psychological problem]. *Obschestvennye nauki. – Social Sciences*. 1. pp. 89–101.
2. Rubinshtejn S.L. (2002) *Osnovy obschej psihologii* [Basics of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter.
3. Leont'ev A.N. (1971) *Potrebnosti, motivy i `emotsii: konspekt lektsij.* [Needs, motives and emotions: summary of lectures]. Moscow.
4. Viljunas V.K. (1984) Osnovnye problemy psihologicheskoj teorii `emotsij [General problems of psychological theory of emotion]. *Psihologija `emotsij. Teksty. – Psychology of emotion. Texts*. / ed. by V.K. Viljunas, Ju.B. Gippenrejter. Moscow: Izda-vo Mosk. un-ta. pp. 3–29.
5. Vitt N.V. (1980) `Emotsional'naja reguljatsija rechevogo povedenija studenta [Emotional regulation of student's speaking behaviour]. *Sbornik nauchnyh trudov. – Collection of scientific papers.* Moscow: Izd-vo MGPI im. M. Toreza. Issue 162. pp. 135–152.
6. Bodaljov A.A. (1977) O sostojanii i napravlenijah razrabotki psihologii poznanija ljud'mi drug druga [On current state and development branches of psychology of people's mutual cognition]. *Voprosy psihologii poznanija ljud'mi drug druga i samopoznanija : nauch. tr. Kuban. un-ta – Issues of Psychology of people's mutual cognition and self-cognition. Scientific papers of Kuban' University.* Krasnodar. Issue 235. pp. 48–54.
7. Arijan M.A. (2016) Sotsial'noe razvitie shkol'nikov sredstvami inostrannogo jazyka [Social development of school pupils through a foreign language]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. – Education in Nizhegorodsk*. 2. pp. 89–96.
8. Gural' S.K., Shil'nov A.G. (2016) Obuchenie inojazychnomu diskursu posredstvom intellektual'noj igry Jeopardy! [Teaching foreign discourse by means of an intellectual game Jeopardy!]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (33). pp. 137–147.
9. Jakobson P.M. (1998) *Psihologija chuvstv i motivatsii* [Psychology of feelings and motivation]. Voronezh: MOD`EK ; Moscow : Institut prakticheskoj psihologii.
10. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlja obuchenija mezhkul'turnoj kommunikatsii [Conceptual grounds of developing educational environment for teaching intercultural communication]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 4 (20). pp. 83–96.
11. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. (2009) *Sotsial'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and psychological diagnostics of personal and small groups' development]. 2-nd edition. Moscow : Psihoterapija.
12. Shahovskij V.I. (2008) *Lingvisticheskaja teorija `emotsij* [Linguistic theory of emotion]. Moscow : Gnozis.

Received 27 May 2017

УДК 378.046.4
DOI: 10.17223/19996195/38/11

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, Б.А. Крузе

Аннотация. Описаны особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в контексте концепции полиподходности основания современного высшего образования в логике постнеклассической научной парадигмы. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разрешения ряда взаимосвязанных и объективных противоречий, таких как сложившаяся обширная научно-теоретическая база профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе и отсутствие научного описания процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих бакалавров и магистров (учителей иностранного языка) в логике уровневого высшего образования; потребность в эффективных методиках обучения иностранному языку профессионального общения в бакалавриате и магистратуре и их дефицит в образовательном процессе вуза. Целью исследования являлись разработка и практическое внедрение в образовательный процесс вуза научно обоснованной, экспериментально верифицированной методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов – будущих учителей иностранного языка. Рассматривается двухчастная структура исследуемой компетенции, инвариантная часть которой представлена компонентами готовности (мотивационным, эмоционально-волевым, установочно-поведенческим, оценочным) и способности (когнитивный и поведенческий аспекты), а вариативная часть является совокупностью профессиональных и коммуникативных компетенций, обусловленных ФГОС ВО. Выявленные в процессе исследования теоретические закономерности легли в основу методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, позволили определить цель образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре, направленную на формирование исследуемой компетенции у будущего учителя иностранного языка. Сформулированные цель, задачи образовательного процесса, направленного на формирование исследуемой компетенции, позволили обозначить принципы обучения иностранному языку студентов бакалавриата и магистратуры, выявить содержание обучения, описать адекватные содержанию образовательные технологии.

Ключевые слова: бакалавриат и магистратура; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; постнеклассическая научная парадигма; полилингвальная и поликультурная личность; образовательная технология.

Введение

Актуальность предложенного исследования обусловлена новыми требованиями к выпускнику вуза – бакалавру и магистру в условиях полилингвального и поликультурного общества. Это должен быть профессионально и психологически адаптированный работник, обладающий хорошо сформированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией и умеющий интегрировать ее в структуру своей профессиональной деятельности. Иностранный язык стал не только средством профессиональной коммуникации работников различных направлений, но и средством развития отдельных «приоритетных» направлений науки, техники и технологий.

Основными методами исследования в современной постнеклассической научной парадигме становятся синергетические методы, концентрирующие внимание на специфических особенностях поведения сложных саморазвивающихся систем, пронизанных многочисленными нелинейными обратными связями между подсистемами (К.Э. Безукладников, С.К. Гураль, В.В. Рыжов). Постнеклассическая научная парадигма остро диктует необходимость сотрудничества и сотворчества ученых всего мира в различных научных направлениях, что требует развития и интенсификации профессиональной и академической коммуникации [1, 2]. Возникает необходимость более тщательного изучения коммуникативных процессов, специфики иноязычной профессиональной коммуникации во всей ее полноте [3–7].

Переход на уровневое образование направлен на формирование высококомпетентных выпускников вуза – бакалавров и магистров, способных к самоорганизации, саморазвитию в течение всей жизни [8–11].

Этому способствует формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров, которая рассматривается в современной отечественной и зарубежной методической литературе как многоаспектная (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, И.И. Халеева, R. Bader, W. Hutchmacher и др.) с позиций разных концепций формирования коммуникативной и профессиональных компетенций в контексте деятельностного образования (D. Hymes); теории и практики обучения неродному языку (Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, L. Bachman, R. While), психологии мотивации и труда (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен и др.). Концептуальной основой являются исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, T. Hutchinson, A. Waters и др.). В европейских научных школах доминирующее концептуальное положение по данной проблеме занимают исследования Я. Ван Эка (Van Ek,

1986, 1987). Актуальность представляют работы, посвященные формированию различных компетенций студентов (прежде всего будущих учителей иностранного языка) в логике Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, М.А. Викулина, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, В.П. Фурманова, А.Н. Шамов и др.).

Проведенный системный анализ основной философской, психолого-педагогической, методической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, эмпирический анализ, основанный на рефлексии студентов языкового вуза, результаты диагностики уровней сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров; собственный практический опыт обучения английскому языку для специальных целей, наблюдение за организацией процесса языковой и методической подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе позволили в логике концепции уровневого высшего иноязычного образования поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у выпускников вузов и выявить ряд существенных противоречий между:

– социальным заказом на выпускников вуза, владеющих иностранным языком как средством профессиональной коммуникации и недостаточной разработанностью научных методических основ их подготовки;

– сложившейся обширной научно-теоретической базой профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе и отсутствием научного описания процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих бакалавров и магистров в логике уровневого высшего образования;

– потребностью в эффективных методиках обучения иностранному языку профессионального общения в бакалавриате и магистратуре и их дефицитом в образовательном процессе вуза;

– потребностью в контрольно-измерительных материалах оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции при обучении и их недостаточной разработанностью.

Необходимость разрешения данных противоречий определила проблему исследования: какова методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров?

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего учителя иностранного языка: структура и определение

Целью исследования являлись разработка и практическое внедрение в образовательный процесс вуза научно обоснованной, экспериментально верифицированной методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза.

Для достижения цели было проведено рассмотрение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция» с учетом требований ФГОС ВО на основе анализа современной отечественной и зарубежной научно-методической литературы, компетенций будущих выпускников ПГГПУ – студентов бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование».

Проведенный анализ компетенций студентов бакалавриата и магистратуры позволил соотнести их с определениями и структурами иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций, представленными в работах отечественных и зарубежных ученых, и определить компонентный состав конструкта исследуемой иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Данный конструкт наглядно представлен на рис. 1.

Основными характеристиками данной структуры являются ее открытость, незамкнутость, вариативность. Структура может быть скорректирована в зависимости от направления подготовки будущих выпускников.

Представленная структура в логике ФГОС ВО позволила уточнить и сформулировать определение исследуемой компетенции: «Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего бакалавра и магистра – это личностное психологическое новообразование, представленное совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного профессионального компонентов включает в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке».

Соотнесение видов научно-исследовательской деятельности со ступенями вузовского образования (табл. 1) актуализировало необходимость развития репродуктивно-подражательной, поисково-исполнительской и творческой самостоятельности в бакалавриате как основы готовности к самостоятельному решению научно-исследовательских задач на уровне магистратуры.

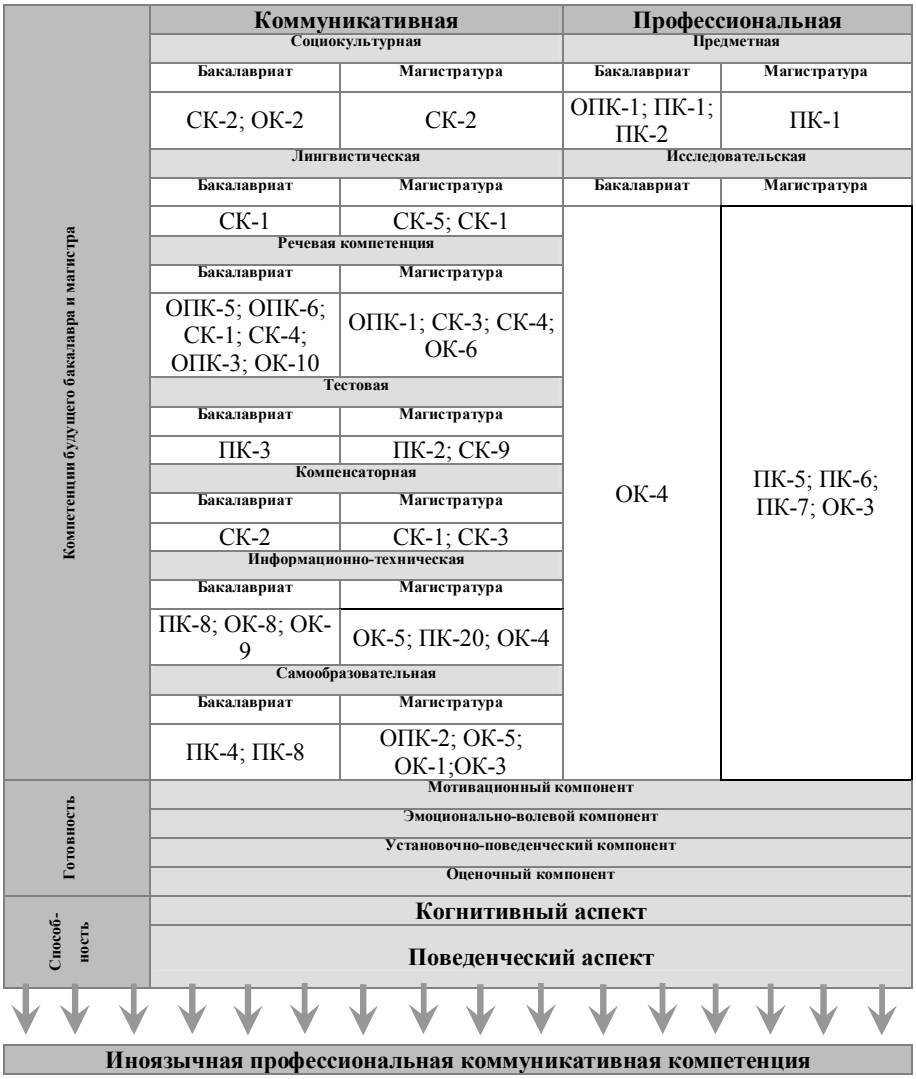


Рис. 1. Структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

Таблица 1

Соотнесение видов научно-исследовательской деятельности со ступенями вузовского образования

Ступень	Курс	Вид исследовательской деятельности
Бакалавр	I	Учебно-исследовательская
	II	Учебно-исследовательская; начально-исследовательская под руководством
	III	Исследовательская; научно-исследовательская под руководством
	IV	Научно-исследовательская под руководством
Магистр	I	Научно-исследовательская деятельность
	II	Научно-исследовательская деятельность

Подходы к формированию исследуемой компетенции

Изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного научного опыта детерминировали выбор подходов к формированию исследуемой компетенции. Помимо компетентностного подхода, методологическую основу исследования составили основания синергетического, междисциплинарного, когнитивного, аффективного, личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов: открытость, нелинейность, самоорганизация, саморазвитие, междисциплинарность, взаимопроникновение, индивидуальный и дифференцированный подход к решению педагогических задач, диалог культур, коммуникативная и когнитивная направленность образовательного процесса, ориентированного на формирование исследуемой компетенции [10, 12–17].

Системной основой построения образовательного процесса в вузе, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, являются принципы: антропоцентрической направленности иноязычного образования в бакалавриате и магистратуре; междисциплинарного единства лингвистической и методической подготовки; единства развития и саморазвития будущего бакалавра и магистра; блочно-модульного обучения в контексте субъектной творческой самостоятельности; диагностической основы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка

Выявленные в процессе исследования теоретические закономерности легли в основу методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, позволили определить цель образовательного процесса, произвести отбор содержания обучения иностранному языку и адекватных образовательных технологий.

Цель образовательного процесса в бакалавриате направлена на формирование базовых основ иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, дающая студенту возможность осуществлять иноязычную деятельность на занятиях по иностранному языку и в профессиональном общении (прямом и опосредованном). В магистратуре акцент ставится на подготовке к научно-исследовательской деятельности на иностранном языке. Задачи обучения в магистратуре по сравнению с бакалавриатом расширяются в соответствии с поставленной целью и дают возможность осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию на новом диалектическом уровне.

Достижению вышеуказанных целей способствует решение следующих задач, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Задачи образовательного процесса, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

Бакалавриат	***Магистратура***
– дополнить теоретические знания, сформированные у студентов в процессе изучения дисциплин базовой и вариативной частей Блока (Дисциплины и модули); – совершенствовать практические умения межъязыковой, межкультурной, межличностной и профессиональной коммуникации; – совершенствовать аналитические умения студентов, необходимые для осуществления эффективной иноязычной профессиональной коммуникации, учитывая ее специфику в родном и иностранном языках; – совершенствовать владение стратегиями и нормами межкультурного профессионально-ориентированного общения; – актуализировать языковой и речевой материал, детерминированный профессиональной сферой общения; – формировать культуру иноязычного общения	– накопление, закрепление и тренировка и применение вокабуляра деловой, профессиональной, академической и научно-исследовательской направленности; – развитие умений делового общения в академической, профессиональной и научной среде; – формирование умений монологической речи в деловом, профессиональном, академическом и научном общении; – совершенствование умений ведения диалога и полилога на профессиональные, академические, научные темы, обсуждение услышанного (прочитанного, увиденного); – формирование умений выступления с научными докладами (презентациями) на тему, связанную со своим исследованием (5–10 минут); – овладение и развитие умений работы с иноязычными текстами профессиональной, академической и научной направленности (поисковое и просмотровое чтение, передача краткого содержания, аннотирование, реферирование, умение делать выводы и высказывать свое суждение о прочитанном); – развитие умений делового письма

Выявленные цели, задачи, подходы и принципы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и магистратуры позволили определить виды профессиональной деятельности студентов бакалавриата и магистратуры, соотнести их с видами речевой деятельности, учебными умениями и компонентами исследуемой компетенции и раскрыть содержание обучения (табл. 3).

В рамках исследования созданы новые курсы дисциплин: «Язык профессионального общения», «Деловой иностранный: методический аспект», «Деловой иностранный язык», «Работа с иноязычным научным текстом», направленные на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Структура курсов состоит из блоков и модулей. В логике синергетического подхода носит гибкий, открытый, незамкнутый и междисциплинарный характер. Опора на принцип блочно-модульного обучения дает возможность студентам

самостоятельно с учетом индивидуального стиля и темпа работы, собственной занятости отбирать из тематических блоков разных дисциплин те модули, которые соответствуют их потребностям, варьировать последовательность их изучения, выстраивать свою собственную образовательную траекторию, формировать структуру «собственной» учебной дисциплины [18].

Таблица 3

Соотнесение видов профессиональной деятельности будущего бакалавра и магистра с видами речевой деятельности, учебными умениями и компонентами иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в бакалавриате и магистратуре

БАКАЛАВРИАТ				
Виды профессиональной деятельности		Виды (учебной) речевой деятельности и речевые умения	Компоненты компетенции	
1. Информационно-аналитическая работа				
Чтение	Чтение печатных, рукописных и электронных текстов на иностранном языке с целью извлечения нужной информации, ее анализа, реферирования и оценки	Умение пользоваться различными видами чтения печатных, рукописных и электронных текстов: просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим, включая умения	СК-1; ОПК-5; ОПК-6; СК-4; ПК-4; ПК-8; ОК-8; ОК-9; ОПК-1; ПК-1; ПК-2; ОК-4	***Готовность и способность***
Аудирование	Восприятие на слух высказываний, сообщений, аудио- и телевизионных материалов различных жанров на иностранном языке	Способность понимать аутентичную монологическую, диалогическую и полилогическую речь, включая умения, связанные: – с лингвистическими и экстралингвистическими компонентами высказывания; – функционированием психологических механизмов восприятия и с индивидуальными особенностями речи говорящих и условиями ее предъявления	СК-1; СК-2; ОПК-5; ОПК-6; СК-4; ПК-4; ПК-8; ОК-8; ОК-9; ОПК-1; ПК-1; ПК-2; ОК-4	***Готовность и способность***
Перевод	Письменный перевод с иностранного на русский и с русского на иностранный (с использованием словаря) программ, методических рекомендаций дидактических	Умение адекватно переводить с иностранного языка на русский и с русского на иностранный тексты, относящиеся к сфере основной профессиональной и академической деятельности (с использованием словаря), включая умения преодолевать дискурсивные,	СК-1; ОПК-5; ОПК-6; СК-4; ОК-8; ОПК-1; ПК-1; ПК-2; СК-2; ОК-2	***Готовность и способность***

Виды профессиональной деятельности		Виды (учебной) речевой деятельности и речевые умения	Компоненты компетенции	
	материалов, текстов сообщений и выступлений по профессиональной и академической тематики, нормативных и других документов, писем, заявлений и пр.	лексико-фразеологические, грамматические и стилистические трудности с учетом вида перевода, его целей и условий осуществления (в рамках заданного уровня владения иностранным языком)		
Реферирование и аннотирование	Реферирование и аннотирование на русском или иностранном языке содержания информации, полученной на иностранном или русском языке	Умение аналитически обрабатывать информацию, включая умения изложить в письменной или устной форме, кратко или более подробно, и составить в профессиональных и академических целях аннотацию основного содержания, прочитанного или прослушанного на русском или иностранном языке	СК-1; ОПК-5; ОПК-6; СК-4; ПК-8; ОК-8; ОК-9; ПК-4; ПК-8; ОПК-1; ПК-1; ПК-2; ОК-4	***Готовность и способность***
2. ***Профессиональная деятельность в процессе личного контакта с носителями языка***				
Говорение и аудирование	Ведение целенаправленной (в том числе дискуссионной) беседы на общие, профессиональные, академические темы	Умение воспринимать на слух аутентичную речь в официальной и неофициальной ситуации в процессе диалога или полилога, включая умения, связанные с функционированием психологических механизмов говорения и с лингвистическими и экстралингвистическими компонентами высказывания	СК-1; ОПК-5; ОПК-6; СК-4; СК-2; ОК-2; ОПК-1; ПК-1; ПК-2	***Готовность и способность***
МАГИСТРАТУРА				
1. Информационно-аналитическая работа				
Чтение	Чтение иноязычных аутентичных печатных, рукописных и электронных текстов по проблеме научного исследования с целью извлечения нужной информации, ее анализа, аннотирования, реферирования и оценки	Умение пользоваться различными видами чтения печатных, рукописных и электронных текстов: просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим, включая умения	СК-5; СК-1; ОПК-1; СК-3; СК-4; ОК-6; ПК-2; СК-9; ОК-5; ПК-20; ОК-4; ОПК-2; ОК-5; ОК-1; ОК-3; ПК-1; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ОК-3	***Готовность и способность***

Виды профессиональной деятельности		Виды (учебной) речевой деятельности и речевые умения	Компоненты компетенции	
Перевод	Письменный перевод с иностранного на русский и с русского на иностранный (с использованием словаря) текстов сообщений и выступлений по научной тематике, нормативных и других документов, писем, заявлений и пр.	Умение адекватно переводить с иностранного языка на русский и с русского на иностранный тексты, относящиеся к сфере основной научно-исследовательской деятельности (с использованием словаря), включая умения преодолевать дискурсивные, лексико-фразеологические, грамматические и стилистические трудности с учетом вида перевода, его целей и условий осуществления	СК-1; СК-2; СК-3; СК-4; СК-5; ОПК-1; ОПК-6; ОК-5; ПК-20; ОК-4; ОПК-2; ОК-5; ОК-1; ОК-3; ПК-1; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ОК-3	***Готовность и способность***
Реферирование и аннотирование	Реферирование и аннотирование на русском или иностранном языке содержания информации, полученной на иностранном или русском языке	Умение аналитически обрабатывать информацию, включая умения изложить в письменной или устной форме, кратко или более подробно, и составить в научных целях аннотацию основного содержания, прочитанного или прослушанного на русском или иностранном языке	СК-1; СК-2; СК-3; СК-4; СК-5; ОПК-1; ОПК-6; ОК-5; ПК-20; ОК-4; ОПК-2; ОК-5; ОК-1; ОК-3; ПК-1; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ОК-3	***Готовность и способность***
2. Профессиональная деятельность в процессе личного контакта с носителями языка				
Говорение и аудирование	Ведение целенаправленной (в том числе дискуссионной) беседы на научные темы	Умение воспринимать на слух аутентичную речь в официальной и неофициальной ситуации в процессе диалога или полилога, включая умения, связанные с функционированием психологических механизмов говорения и с лингвистическими и экстралингвистическими компонентами высказывания	СК-1; СК-2; СК-3; СК-4; СК-5; ОПК-1; ОПК-6; ОК-5; ПК-20; ОК-4; ОПК-2; ОК-5; ОК-1; ОК-3	***Готовность и способность***

В образовательном процессе у студентов **бакалавриата** предусмотрено изучение модулей «Профессия “Учитель иностранного языка”»; «Существующие подходы и методы в обучении»; «Обучение видам речевой деятельности»; «Обмен профессиональным опытом и профессиональное развитие учителя иностранного языка». У студентов **магистратуры**: «Работа с иноязычным научным текстом»; «Международное сотрудничество и международные научные конференции»; «Научные публикации»; «Академическое письмо (научная переписка, аннотация, заявка на грант, обзор научной статьи)». Сказанное обусло-

вило выбор технологий формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, отличительными признаками которых являются личностно-ориентированная, развивающая и деятельностная направленность; направленность на развитие билингвальной (полилингвальной) и бикультурной (поликультурной) языковой личности в процессе обучения и преподавания иностранных языков. Наиболее значимыми являются технологии модульного обучения, технология электронного профессионального портфолио, критериального оценивания, моделирования педагогических ситуаций, проектные технологии [10, 11, 13, 16, 19].

С целью повышения интереса и мотивации студентов каждый модуль предполагает создание актуальных в контексте иноязычной академической, профессиональной и научной коммуникации речевых ситуаций (табл. 4).

Таблица 4

Соотнесение модулей дисциплин с речевыми ситуациями

Модули дисциплин	Речевые ситуации
Профессия «Учитель иностранного языка»	Презентация профессионального опыта и траектории дальнейшего профессионального развития
Существующие подходы и методы в обучении	Чтение подборки статей в современных зарубежных и отечественных журналах по указанной проблеме, их оценка, запись тезисов для сообщения коллегам, обобщение материалов прочитанных статей и их обзор на заседании методического объединения, выступление на научно-практической конференции учителей
Обучение видам речевой деятельности	Сообщение на заседании методического объединения учителей иностранного языка о современных средствах обучения видам речевой деятельности
Обмен профессиональным опытом и профессиональное развитие учителя иностранного языка	Участие в телекоммуникационных проектах по современным методическим проблемам в Интернете в контексте участия в международных сетевых профессиональных сообществах
Работа с иноязычным научным текстом	Оценка новизны, оригинальности, полноты и ценности научной и практической информации конкретного печатного источника с целью участия в его обсуждении на семинаре, коллоквиуме, дискуссии, заседании круглого стола, в методическом кружке новых направлений
Международное сотрудничество и международные научные конференции	Выступление на семинаре, международной конференции
Научные публикации	Работа с информацией из разных научных источников и выполнение подробных выписок для написания обзора литературы, обзорного реферата по конкретной теме, заявки на грант; подготовка и публикация научной статьи
Академическое письмо (научная переписка, аннотация, заявка на грант, обзор научной статьи)	

Эффективность и оптимизация образовательного процесса, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выпускников вуза, зависят от учета как внутренних факторов (психолого-педагогические особенности субъектов), так и совершенствования внешних условий (среды).

Организационно-дидактическим условием формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является двухчастная система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование исследуемой компетенции, реализацию названной методики в практике подготовки будущего бакалавра и магистра (создание иноязычной профессионально-ориентированной инновационной образовательной среды, включающей информационный, социальный, технологический компоненты, и обеспечение профессиональной иноязычной деятельности студентов).

Проверка эффективности разработанной методики

Проверка эффективности предложенной методики проводилась в ходе обучающего эксперимента, в ходе которого предстояло решить следующие задачи:

1. На основании разработанных критериев и отобранных диагностических методик провести предэкспериментальные, текущие и итоговые срезы, выявив уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров (уровень выраженности рефлексивности, сумма показателей долговременной готовности к профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке и способности к иноязычной профессиональной деятельности).

2. Сравнить результаты методической диагностики и обработать их методами описательного анализа, выявив уровень статистической значимости полученных параметров.

Для оценки рефлексивности (процесса самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний) использовался опросник рефлексивности А.В. Карпова, позволяющий дать комплексную оценку уровня развития видов рефлексивности: ситуативной, ретроспективной и перспективной. Для оценки долговременной готовности к профессиональной деятельности (поведенческой активности, лидерства, учебной и научно-исследовательской самостоятельности, воли, эмоциональной стабильности, мотивации к профессиональной деятельности, инновационного подхода, склонности к риску, коммуникабельности, гуманистической направленности) использовались методики и модифицированный опросник В.Б. Орлова, Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк. Для оценки уровня сформированности иноязычных

знаний, языковых навыков и речевых умений (способности к иноязычной профессиональной деятельности) использовались тестовые задания, разработанные специалистами Центра открытых образовательных ресурсов и изучения иностранных языков Техасского университета, США (Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL), The University of Texasat Austin, Texas Language Technology Center; www.coerll.utexas.edu/methods).

Результаты эксперимента были обработаны методами математической статистики при помощи программного комплекса SPSS и представлены в работе в виде рисунков, отражающих положительную динамику уровня сформированности иноязычных знаний, языковых навыков и речевых умений (способности к иноязычной профессиональной деятельности, оценки рефлексивности и показателей долговременной готовности к профессиональной деятельности).

Внедрение в образовательный процесс предложенной методики привело к повышению суммы показателей долговременной готовности к иноязычной профессиональной и научно-исследовательской деятельности, что доказало эффективность технологии формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата и продемонстрировало дальнейшее ее развитие у студентов магистратуры в результате расширения содержательного компонента обучения и создания условий для самостоятельной иноязычной академической, профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

На рис. 2–4 представлены линейные распределения значений суммы показателей долговременной готовности на каждом этапе обучающего эксперимента (шкала от 100 до 600 баллов).

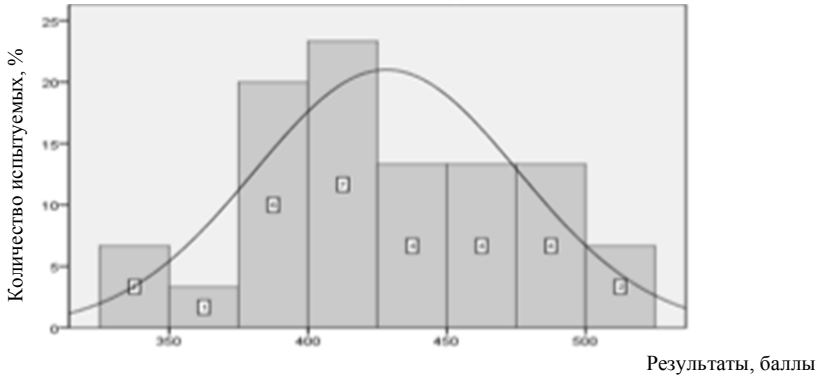


Рис. 2. Линейные распределения значений суммы показателей долговременной готовности к профессиональной иноязычной деятельности у студентов бакалавриата (контрольная группа) (Ср. знач. 293,79)

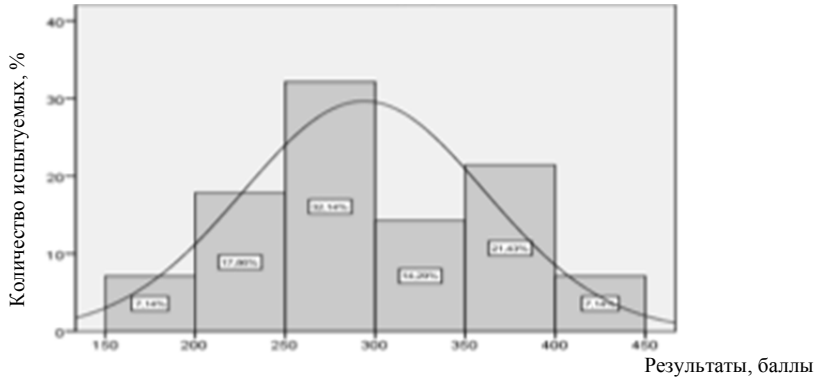


Рис. 3. Линейные распределения значений суммы показателей долговременной готовности к иноязычной профессиональной деятельности у студентов бакалавриата (экспериментальная группа) (Ср. знач. 428,17)

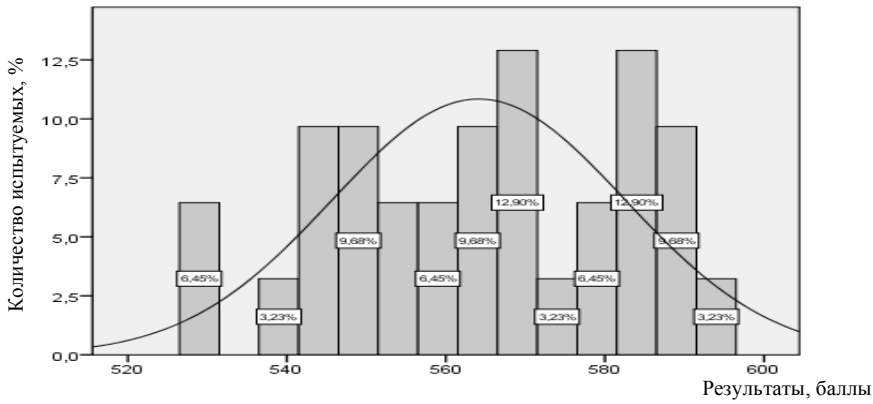


Рис. 4. Линейные распределения значений суммы показателей долговременной готовности к иноязычной профессиональной деятельности у студентов магистратуры (Ср. знач. 564,13)

Заключение

В последние годы заметно возрос исследовательский интерес к рассматриваемым в статье проблемам в связи с глобализацией мировой экономики, интеграцией России в Болонский процесс и сменой ключевой научной парадигмы. Исходным пунктом теоретических рассуждений послужила антропоцентрическая ориентация современной научной парадигмы. Становится очевидным, что в современном меняющемся мире профессиональная иноязычная деятельность человека предусматривает необходимость многоуровневого нелинейного образования. Именно поэтому в работе в качестве теоретической основы избраны синергетический и компетентностный подходы, которые являются диа-

лектическим развитием наиболее продуктивных психолого-педагогических концепций XX в., активно разрабатываемых рядом ведущих отечественных и зарубежных ученых.

Применяемые подходы позволили увидеть новые грани в, казалось бы, уже достаточно четко обозначенных противоречиях между потребностью общества в работниках, владеющих иностранным языком как средством профессиональной коммуникации, и системой иноязычной подготовки будущих бакалавров и магистров с учетом потребностей личности и общества. Проведенное исследование подтвердило важность решения на современном этапе развития высшего языкового образования актуальной методической проблемы – выявление теоретических закономерностей процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на основе взаимосвязи синергетического, междисциплинарного и деятельностного характера при подготовке будущих бакалавров и магистров.

На основе полученных данных разработана методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, а также содержательные и технологические основы, разработаны и апробированы организационно-дидактические условия практического осуществления предложенной методики как двухчастный комплекс мер, направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Представляются актуальными более глубокое изучение проблемы формирования научно-исследовательской самостоятельности будущих магистров и дальнейшее совершенствование организационно-дидактических условий развития полилингвальной и поликультурной профессионально компетентной личности выпускника вуза в логике уровневого образования, разработка новых курсов дисциплин, направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров.

Литература

1. ***Smokotin V.M., Petrova G.I., Gural S.K.*** Theoretical principles for knowledge management in the research university // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 229–232.
2. ***Черникова И.В.*** Проблема «Язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 207–216.
3. ***Безукладников К.Э.*** Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 2009.
4. ***Gural S.K.*** A new approach to foreign language discourse teaching as a super-complex, self-developing system // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 3–7.

5. ***Гураль С.К., Обдалова О.А.*** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
6. ***Безукладников К.Э., Жустеева Г.А.*** Технологическое обеспечение компетентностного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 90–98.
7. ***Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э.*** Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 57–61.
8. ***Безукладников К.Э., Крузе Б.А.*** Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы международного бакалавриата : метод. пособие. Пермь, 2008.
9. ***Безукладников К.Э., Крузе Б.А.*** Развитие профессиональной компетентности учителя международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.
10. ***Санникова А.И., Крузе Б.А.*** Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.
11. ***Карпушин Н.Я., Колесников А.К., Безукладников К.Э., Захарова В.А., Крузе Б.А.*** Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: региональный сетевой проект / науч. ред. Е.Е. Карпушина ; под общ. ред. К.Э. Безукладникова. Пермь, 2009.
12. ***Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р.*** Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации. Пермь, 2012. (Сер. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения (2-е изд., стереотип.)).
13. ***Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M.*** Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. Vol. 24, № 2. C. 201–206.
14. ***Bezukladnikov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.*** Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. № 22. P. 903–910.
15. ***Bezukladnikov K., Kruze B.*** An outline of an ESP teacher training course // World Applied Sciences Journal. 2012. Vol. 20, № SPL.ISS. P. 103–106.
16. ***Безукладников К.Э., Мосина М.А.*** Современные инструменты оценивания результатов лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 12.
17. ***Безукладников К.Э., Сыпачева Г.Ш.*** Подходы к формированию правовых компетенций будущего учителя на интерактивной основе // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-3. С. 577–583.
18. ***Безукладников К.Э., Крузе Б.А.*** Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриатая. Пермь, 2008.
19. ***Крузе Б.А.*** Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

Сведения об авторах:
Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com
Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Новоселов Михаил Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: michael.novosyolov@gmail.com

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

PECULIARITIES OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCY DEVELOPMENT

Bezukladnikov K.E., Ph.D., Professor and Head of Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com
Kruze B.A., Ph.D., Professor of Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com
Novoselov M.N., Ph.D. Associate professor of Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm Russia). E-mail: michael.novosyolov@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/38/11

Abstract. The article analyses the peculiarities of future foreign language teachers' professional communicative competency development in the context of poly approach basis of higher education in the logics of post non-classical scientific paradigm. The rationale of the present study is caused by the need in resolving a number of the interconnected and objective contradictions, such as the existence of extensive scientific and theoretical basis of the professional foreign language training in a higher education institution and the lack of the scientific description of process of forming a foreign-language professional communicative competence of future bachelors and master's degree students (teachers of a foreign language) in the logics of level higher education; the need in effective foreign language for professional communication training tools and strategies developed for future bachelors and masters, and their deficiency in the process of instruction at a higher education institution. A research objective was the development and practical introduction and implementation in the educational process of a higher education institution of the evidence-based, experimentally verified strategy of forming foreign-language professional communicative competence of students – future teachers of a foreign language. The author introduces a binary structure of the competency where the invariant part is represented by a student's ability and motivation for foreign language professional activity and the variable part comprises a set of professional and communicative competencies specified by the National Curriculum for Higher Education. The theoretical preliminaries revealed at the course of the present research made it possible to create the basis for the formation of a foreign-language professional communicative competence, allowed to define the purpose of the educational process aimed at forming the competence under analysis of future teachers of a foreign language. Key training objectives and principles of the education process determining the selection of the applicable teaching techniques aimed at forming the competency and described in the research are articulated.

Keywords: bachelors and masters' programmes; foreign language professional communicative competency; post non-classical scientific paradigm; poly lingual and poly cultural personality; educational technology.

References

1. Smokotin V.M., Petrova G.I., Gural S.K. (2014) Theoretical principles for knowledge management in the research university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* Vol. 154. pp. 229–232.

2. Chernikova I.V. (2016) Problema «Jazyk i myshlenie» v svete sistemno-`evoljutsionnogo metoda [The Problem of Language and Thought in light of systematic and evolutional method]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 2 (34). pp. 207–216.
3. Bezukladnikov K.`E. (2009) *Formirovanie lingvodidakticheskih kompetentsij buduschego uchitelja inostrannogo jazyka: kontseptsija i metodika* [Formation of linguistic and didactic competence of a future foreign language teacher: conception and methodology]. Doctoral diss. Perm'.
4. Gural S.K. (2014) A new approach to foreign language discourse teaching as a supercomplex, self-developing system. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp. 3–7.
5. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) Sinergeticheskaja model' razvitija obrazovatel'nogo prostranstva [Synergetic model of educational space development]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 4 (16). pp. 90–94.
6. Bezukladnikov K.`E., Zhusteeva G.A. (2010) Tehnologicheskoe obespechenie kompetentnostnogo podhoda v uchebnom protsesse jazykovogo vuza [Technological support of competence approach in learning process in linguistic university]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – Siberian Pedagogical Journal*. 5. pp. 90–98.
7. Kolesnikov A.K., Sannikova A.I., Bezukladnikov K.`E. (2009) Professional'naja kompetentsija i kompetentnost' [Professional competence and competention]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – Pedagogical Education and Science*. 6. pp. 57–61.
8. Bezukladnikov K.`E., Kruze B.A. (2008) *Podgotovka spetsialistov dlja raboty s setevym `elek-tronnym professional'nym portfolio uchitelja sistemy mezhdunarodnogo bakalavriata* [Preparation of specialists for working with network electronic professional IB teacher's portfolio]. Perm'.
9. Bezukladnikov K.`E., Kruze B.A. (2009) Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelja mezhdunarodnogo bakalavriata (regional'nyj setevoj proekt) [Development of professional competence in IB teacher (regional network project)]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – Pedagogical Education and Science*. 6. pp. 62–66.
10. Sannikova A.I., Kruze B.A. (2010) Opredelenie ponjatija lingvomul'timedijnoj kompetentnosti buduschego uchitelja inostrannogo jazyka [Determining the notion of linguistic multi-media competence of a future foreign language teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – Pedagogical Education and Science*. 9. pp. 51–55.
11. Karpushin N.Ja., Kolesnikov A.K., Bezukladnikov K.`E., Zaharova V.A., Kruze B.A. (2009) *Sozdanie sistemy Mezhdunarodnogo bakalavriata v Permskom krae: regional'nyj setevoj proekt* [Creation of International Baccalaureate System in Perm' Krai: regional network project]. Scientific editor: E.E. Karpushin; general editor K.`E. Bezukladnikov. Perm'.
12. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Oskolkova V.R. (2012) Tehnologija razvitija gotovnosti buduschego uchitelja k pedagogicheskoj samorealizatsii. [Technology of preparing a future teacher to pedagogical self-realization]. Perm',. *(Ser. Novye Fe-deral'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. Opyt vnedrenija (2-e izd., stereotip.) – Series: New Federal State Educational Standards. Experience of implementation (2nd edition., stereotype)*.
13. Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M. (2013) Interactive Approach To Esp Teaching And Learning. *World Applied Sciences Journal*. Vol. 24. 2. pp. 201–206.
14. Bezukladnikov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N. (2013) Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence. *World Applied Sciences Journal*. 22. pp. 903–910.
15. Bezukladnikov K., Kruze B. (2012) An outline of an ESP teacher training course. *World Applied Sciences Journal*. Vol. 20. SPL.ISS. pp. 103–106.
16. Bezukladnikov K.`E., Mosina M.A. (2014) Sovremennye instrumenty otsenivanija rezul'tatov lingvometodicheskoj podgotovki buduschego uchitelja inostrannyh jazykov [Modern methods of assessing the results of linguistic and methodic preparation of a future for-

eign language teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – Modern Problems of Science and Education.* 1. pp. 12.
17. Bezukladnikov K.`E., Sypacheva G.Sh. (2014) Podhody k formirovaniju pravovyh kompe-tentsij buduschego uchitelja na interaktivnoj osnove [Approaches to formation of legal competences of a future teacher on an interactive basis]. *Fundamental'nye issledovanija. – Fundamental Research.* 5-3. pp. 577–583.
18. Bezukladnikov K.`E., Kruze B.A. (2008) *Programma kursa podgotovki i perepodgotovki spetsialistov dlja raboty s setevym `elektronnym professional'nym portfolio uchitelja sistemy Mezhdunarodnogo bakalavriataja* [Course program for preparation and retraining of specialists for working with network electronic professional IB teachers' portfolio] Perm'.
19. Kruze B.A. (2009) Mul'timedijnaja kompetentnost' uchitelja [Multi-media competence of a teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – Pedagogical Education and Science.* 6. pp. 82–85.

Received 27 May 2017

УДК 37.091.3+811.111
DOI: 10.17223/19996195/38/12

ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.А. Викулина, О.А. Обдалова

Аннотация. Современный образовательный контекст характеризуется инновационным обновлением как содержательного, так и процессуального компонентов системы обучения в вузе и иностранному языку, в частности, ориентируясь на потребности современного общества. Решение задач иноязычного образования в высшей школе связано с проектированием совокупности образовательных условий. данные условия способствуют эффективной реализации конкретных целей и задач обучения и связаны с опорой на технологии обучения, активизирующие личностный потенциал субъектов образовательного процесса, овладение эффективными познавательными средствами иноязычной речевой и речемыслительной деятельности, коммуникативной культурой и в целом профессиональной компетентностью. Технологизация становится неотъемлемой частью образовательной деятельности. В рамках данной статьи решается проблема, связанная с определением тех аспектов обучающей деятельности в иноязычном образовании, которые будут способствовать приходу новых технологий обучения, а также установлением факторов, которые делают востребованными технологизацию процесса обучения иноязычному общению, и выявлением организационно-методических условий, способствующих повышению технологичности этого процесса. На развитие образовательных технологий в их современном понимании повлияли идеи и опыт отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и дидактики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б. Блум, Д. Брунер, П.Я. Гальперин, Г. Грейс, Т.А. Дмитриенко, М.В. Кларин, Дж. Кэролл, М.И. Махмутов, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызина, Д. Хамблин и др.). Проведенный анализ показал, что современные образовательные технологии направлены на универсализацию подходов к обучению, ориентированы на обучающихся и призваны раскрыть их способности, творчество, эффективно развить знания, умения к взаимодействию с представителями иного лингвосоциума, регламентировать процесс выбора системы методов, организационных форм и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей личности, целей обучения и его управлением. Рассматривается современная практика обучения иностранному языку, в которой акцент делается на применение инновационных технологий, позволяющих реализовать различные доступные на данный момент новшества в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательные технологии; иноязычное образование; организационно-методические условия; эффективность дидактического процесса; классификация; критерии отбора.

Введение

Сложившиеся социально-экономические условия современной образовательной ситуации заставляют высшую школу искать иннова-

ционные способы обучения, которые способствовали бы развитию востребованных компетенций человека в XXI в., используя потенциал предмета «Иностранный язык».

В модернизации высшего образования большая роль отводится инновационной составляющей методики преподавания иностранного языка, реализация которой способствует качественной трансформации процесса подготовки личности к профессиональной деятельности в поликультурном сообществе [1–8]. Указанные изменения вызывают необходимость советующих трансформаций как на уровне разработки теоретико-методологических основ общей системы иноязычной подготовки, так и в организационно-процессуальном развитии методической концепции преподавания иностранного языка студентам различных категорий [9–12]. Решение современных задач иноязычного образования в высшей школе, несомненно, связано с проектированием совокупности образовательных условий. Данные условия способствуют эффективной реализации конкретных целей и задач обучения, связанных с опорой на технологии обучения, активизирующие личностный потенциал субъектов образовательного процесса, овладение эффективными познавательными средствами иноязычной речевой и речемыслительной деятельности, коммуникативной культурой и в целом профессиональной компетентностью, предполагающей способность к взаимодействию с представителями других культур на иностранном языке [13–16].

Постановка проблемы

Важно отметить, что в настоящее время инновационным инструментом преобразующей деятельности преподавателя выступают педагогические (образовательные и воспитательные) технологии, которые лежат в основе проектирования организационных и методических условий, обеспечивающих целенаправленность, управляемость учебного процесса и его эффективность [17]. Это делает дидактически востребованными идею «технологизации» образовательного процесса, строящейся на научно обоснованной концепции построения лингводидактической среды, в которой применение инновационных образовательных технологий оптимально интегрируется в учебный процесс при обучении иностранному языку [18–22]. Технологизация сферы образования становится неотъемлемой частью современной действительности и фактором развития общества, а XXI в. называют веком технологий.

Основной смысл технологизации выражается в том, чтобы создать оптимальные условия для протекания учебного процесса за счет выстраивания определенной последовательности действий, обеспечивающих целенаправленный ход учебного процесса, стремясь при этом к достижению «максимальной последовательности, рациональности и

простоте выполнения операций» [23]. Однако многие ученые [24–27] отмечают, что технологизация в педагогической сфере не означает «механизации» процессов, как это принято в технологической сфере. В силу этого термин «технологизация» связан с разработкой образовательных технологий, ориентированных на систему высшего образования, что предполагает не только знание психолого-педагогических закономерностей учебной и иноязычной деятельности и основных условий их реализации применительно к тому или иному виду профессиональной деятельности, но и «глубокое понимание механизмов управления процессом образования, который должен рассматриваться как процесс становления и развития личности, приобретающей новые возможности своей деятельности в специально организованных педагогических условиях» [4. С. 12].

Технология обучения (образовательная технология) может пониматься широко как направление в дидактике и область научных исследований по «выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [28. С. 180], но может обозначать и организационно-методические инструменты учебного процесса, направленного на развитие личности в целом [29]. В этот термин может вкладываться значение технологически разработанной обучающей системы или авторской системы методов и приемов обучения какого-либо педагога. Ярким примером служит технология саморазвития М. Монтессори, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова. Под этим термином могут пониматься методика обучения и отдельные методы (например, технология организации групповой деятельности).

Представляется, что главная проблема, которую необходимо решить в рамках данной статьи, связана с определением тех аспектов обучающей деятельности в иноязычном образовании, которые будут способствовать приходу новых технологий обучения, факторы, которые делают востребованными технологизацию процесса обучения иноязычному общению, и организационно-методические условия, способствующие повышению технологичности этого процесса.

Методология

Проведен всесторонний анализ указанной проблемы на основе изучения, сравнения и выявления основных теоретических и практических положений, лежащих в основе обоснования концепции построения технологизированной методической системы. Проанализированы работы по теории обучения, воспитания и развития, практики обучения иностранным языкам на основе технологического подхода, которые

позволили выявить концептуальные идеи технологического подхода в иноязычном образовании и сформулировать ведущие положения технологического подхода к проектированию технологизированной методической системы обучения иноязычному общению. Проблемным полем исследования является выявление роли и места образовательных технологий в современном образовательном процессе, сущностных характеристик современных технологий иноязычного образования и способов их интеграции в учебный процесс.

Исследование

Назвать точную дату, устанавливающую возникновение первой технологии в сфере педагогики, не представляется возможным. Однако со всей очевидностью можно сказать, что уже в древних цивилизациях Востока зарождались методические основы будущих педагогических концепций и систем. Первые учителя разрабатывали конкретные правила для отработки техники письма, чтения, арифметических операций, учились систематизировать знания о воспитании и обучении на основе эмпирического опыта, выстраивали хорошо продуманную и отлаженную систему для «упорядочивания и гармонизации» сознания, тела и души учеников, строили процесс приобретения знаний по определенным критериям – в общем, вырабатывали первые технологические приемы, переходившие из поколения в поколение педагогической мудрости [30. С. 80].

Проведенный анализ теории и практики развития зарубежной и отечественной методических школ позволяет утверждать, что на протяжении многих лет создавались предпосылки для развития идей об управлении учебным процессом, привнесении в него приемов оптимизации учебной и педагогической деятельности путем анализа факторов, повышающих их эффективность, применения новых подходов и методов обучения, а также посредством оценки применяемых средств и приемов обучения. На развитие образовательных технологий в их современном понимании повлияли идеи и опыт отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и дидактики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б. Блум, Д. Брунер, П.Я. Гальперин, Г. Грейс, Т.А. Дмитриенко, М.В. Кларин, Дж. Кэролл, М.И. Махмутов, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызина, Д. Хамблин и др.).

Востребованность технологического подхода в образовательной деятельности обусловлена социально-экономическими факторами развития общества и реалиями современного когнитивного общества. Следует отметить, что современное образование сохраняет приверженность традиции, придавая значимость передаче от поколения к поколению достижений науки и накопленных знаний об окружающем мире.

Однако современное когнитивное общество требует готовности и способности решать нестандартные проблемы, создавать новое знание, творить в условиях неопределенности. Поэтому новая система образования стремится найти способ решения задачи, связанной с формированием интеллектуального потенциала страны для перехода к экономике знаний. Выход видится, как показало обширное ДЕЛФИ-исследование, в том, что образование в высшей школе должно опираться на *пакет технологий и средств*, которые ориентированы на собственную поисковую, исследовательскую и познавательную активность обучающихся [31. С. 38]. Спецификой технологий, имеющих такую направленность обучения, является их деятельностный характер, что получило в документе терминологическое выражение «технология деятельностного образования». Суть состоит в обеспечении воспроизводства деятельности, а не только в трансляции знаний. Этот пакет технологий назван в документе «активной зоной ближайшего развития высшей школы», включающий: 1) гибкие, интенсивные, модульно выстроенные образовательные программы, обеспечивающие образовательную мобильность; 2) активные и интерактивные технологии (анализ кейсов, разработка проектов, обучение с помощью тренажеров, имитационные игры); 3) технологии образования через включение в исследования и разработки; 4) технологии навигации и тьюторского сопровождения обучающихся; 5) образовательные ресурсы с дистанционным доступом через Интернет; 6) образовательные среды, способствующие личностному и профессиональному росту.

Представляется значимым, что выпускники современных университетов должны быть готовыми к тому, чтобы стать активными участниками глобальной научно-исследовательской лаборатории по производству новых идей и инновационных продуктов в коллаборации с представителями других культур [32]. Для этого необходимо развивать не только профессиональные компетенции, знания в различных областях, но и личностный потенциал субъектов образовательного процесса, чтобы не превратиться в то, что на языке высоких технологий называется hi-hume, т.е. человек, идущий в ногу со временем, умеющий пользоваться технологиями hi-tech, но которым можно легко манипулировать [33]. Необходимо повысить когнитивно-коммуникативный потенциал выпускников высшей школы [34] с тем, чтобы они могли эффективно решать профессиональные задачи в условиях глобального поликультурного профессионального сообщества.

Таким образом, проведенный анализ показал, что современные образовательные технологии направлены на универсализацию подходов к обучению, ориентированы на обучающихся и призваны раскрыть их способности, творчество, эффективно развить знания и умения, регламентировать процесс выбора системы методов, организационных

форм и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей личности, целей обучения и его управлением.

Критерии классификации технологий

Рассмотрим некоторые основные критерии классификации технологий. Поскольку многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства, по этим общим признакам они могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

Если опираться на противопоставление традиционного и инновационного образования, то их основы опираются на разные философско-педагогические концепции, отличные подходы к организации учебного процесса (выбору методов и средств обучения), сути познавательной деятельности (превалирование репродуктивной или продуктивной деятельности), места и роли основных участников учебного процесса и их взаимоотношений. На этом основании выделяют *две большие группы технологий,* определяющие суть образовательной деятельности в современных условиях: *традиционные* и *инновационные* технологии обучения.

Традиционные технологии можно определить как технологии, ориентированные на передачу знаний, формирование навыков и умений обучающихся на репродуктивном уровне, характеризующиеся активной ролью преподавателя и пассивной ролью обучающегося в учебном процессе. Инновационные технологии – это технологии, реализующие различные новшества в образовательном процессе, отличительными особенностями которых являются личностно-ориенти-рованная направленность, интерактивность учебного процесса и сознательность учебной и познавательной деятельности.

Инновационные технологии обучения, как показывает проведенный анализ, охватывают все стороны учебного процесса: формы его организации, содержание, учебно-познавательную деятельность, приходя на помощь современной методике обучения с тем, чтобы способствовать повышению эффективности учебного процесса в условиях социальных и образовательных перемен. К группе инновационных технологий можно отнести значимые технологии личностно-ориентированного образования, проективные и деятельностные технологии, коллаборативное обучение, игровые (имитационные, операционные, «деловой театр», психо- и социодрама и др.), тренинги и информационные (компьютерные, мультимедиа, дистанционные). Следует, однако, отметить, что современные образовательные технологии представляют собой синтез достижений педагогической и методической науки и практики и сочетают в себе элементы традиционного прошлого опыта и того, что рождено общественным и техническим прогрессом.

Концептуальной основой инновационной педагогики является парадигма, в соответствии с которой человек рассматривается как постоянно развивающаяся система, поскольку все его знания и весь личный опыт рождаются в ходе познания им окружающего мира, в общении, различных видах деятельности [35].

В современном обществе развиваются многие виды технологий, среди которых, как нам представляется, можно выделить три большие группы, вбирающие в себя многообразие существующих и развивающихся технологий: *производственные* технологии, как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства [36. С. 708]; *IT-технологии*, представляющие собой универсальный инструмент управления данными и обменом информацией во всех сферах деятельности; *социальные технологии*, в которых предметом внимания и конечным результатом выступает человек. Особенностью *социальных технологий*, по утверждению С.А. Смирнова и других ученых, является то, что они «более гибки, не так жестко детерминированы» [37. С. 312]. Это обусловлено тем, что человек – не машина, механизм или технологическая операция, а сложная, открытая, многоуровневая, самоорганизующаяся функциональная система, активно взаимодействующая с окружающей средой. В силу этой особенности последовательность процессов или действий, предусматриваемая конкретной технологией, не гарантирует достижения полной эффективности и абсолютной предсказуемости эффекта влияния на человека. Поэтому социальные технологии лишь частично алгоритмизируются, они сложны по организации и применению в реальных условиях деятельности, их характеризуют наличие *обратной связи*, выборочная рекурсивная доработка отдельных частей процесса.

Примером социальной технологии являются *образовательные технологии*. Поскольку образование в новом формате общества – информационном (когнитивном) – должно представлять собой не только средство усвоения общепринятых знаний и их тиражирование, но и способ вовлечения личности в выработку новых знаний, совершенствование когнитивных процессов обработки поступающей информации и коммуникативных стратегий обмена информацией с окружающими людьми, современному высшему образованию остро необходимы релевантные новым целям и задачам *технологии организации учебного процесса* [38].

Исходя из особенностей образовательных технологий, приходим к выводу о том, что образовательная технология – это продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса, способствующего созданию благоприятных условий для субъектов учебного процесса, в котором деятельность обучающихся направлена на достижение определенной цели обучения.

Место и роль технологий в современном образовательном пространстве

Поведенный анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что образовательная технология характеризуется системностью и охватывает все элементы педагогической системы – от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных технологий обучения (посредством определенных организационных форм и методов обучения).

Любая педагогическая технология имеет связи со всеми сторонами организации педагогической системы, направленной на достижение потенциально воспроизводимых педагогических результатов [17, 39]. Она рассматривается как стратегия обучения, задающая целостность и методологическую направленность реализации задач учебного процесса, технологизация процесса обучения иностранному языку в высшей школе включает комплекс мер на уровне разработки теоретико-методологических основ учебного процесса, учета психолого-педагогических закономерностей и принципов, лингводидактических особенностей образовательной среды. На этом основании важная роль и центральное место образовательных технологий в современном образовательном пространстве представлены на рис. 1.

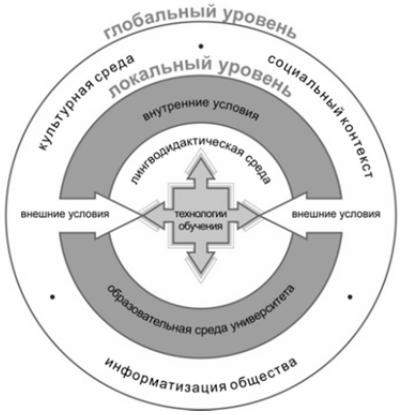


Рис. 1. Место технологий обучения в условиях проектируемой образовательной среды

Технологии обучения обладают качественными особенностями, и их многообразие может определяться на основе различных критериев. Одним основанием для определения специфики технологии обучения являются, во-первых степень самостоятельности обучающегося, а во-

вторых, степень репродуктивности его деятельности в организуемом учебном процессе.

Мы выделяем значимые *критерии классификации современных технологий в области образования*:

– по уровню применения: общепедагогические, частнометодические или предметные, локальные или модульные;

– по возрастному цензу обучающихся: технологии обучения детей дошкольного возраста, технологии обучения детей школьного возраста, технологии обучения взрослых;

– по научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, развивающие;

– по характеру содержания обучения и структуры: воспитывающие-обучающие, общеобразовательные и профессионально ориентированные, монотехнологии – комплексные технологии.

Представляется важным рассмотреть и установить дидактический потенциал обучающих технологий в контексте обучения иноязычному межкультурному общению, которые можно объединить в одну большую группу – *технологии в иноязычном образовании*. Проведенный анализ позволил выявить, что в современной методике обучения иностранному языку находят широкое применение технологии личностно-ориентированные (игровые технологии, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, метод проектов, технология критического мышления [40]; технология коммуникативного обучения [41]; технологии обучения устной речи (когнитивного диссонанса, технология информационного неравенства, технология логического тупика) [42]; технологии визуализации вербальными и невербальными опорами, схемно-знаковыми моделями, логико-семантическими картами); проблемные технологии; диалогово-дискуссионные технологии; технологии контекстного наблюдения через медиа- и видеонаглядность [43]; кейс-технологии; технологии коллективной мыслительной деятельности (мозговой штурм) (А. Осборн) [44]; информационные и коммуникационные технологии [22, 26, 45] и др.

Обращение к когнитивным основам образовательных технологий привело к смещению акцента на развитие когнитивной системы обучаемого, выводя на первый план более сложные (по сравнению с рутинными мыслительными операциями восприятия, запоминания и воспроизведения) виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализацию, целеполагание, консультирование [25]. Это влечет за собой смену инструментария современной образовательной системы. Создание конструктивных образовательных технологий требует больших интеллектуальных усилий от разработчиков, осознания места «высоко-контекстных дискурсов», нового отношения к личности «субъектов взаимодействия» [13, 46].

Поскольку реализация технологий обучения иностранным языкам непосредственно связана с процессуальным компонентом методической системы обучения, то ее эффективность во многом определяется деятельностью преподавателя, опосредующей отношение к обучающемуся, методам, средствам и формам обучения. Эти особенности закладываются на уровне проектирования системы и входят в ее структуру, включающую концептуальную основу, содержательную и процессуальную части. Сложность применения образовательных технологий на практике объясняется тем, что при внедрении необходимо строго соблюдать всю систему принципов проектирования образовательной технологии и ее соответствие целям и задачам учебного процесса.

Принцип технологизации иноязычного образования настраивает методическую систему обучения на организацию технологически организованного процесса обучения иноязычному межкультурной коммуникации, который строится на активной взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента с применением комплекса образовательных технологий, способствующих эффективному достижению конкретной целевой установки.

В методических моделях, построенных на основе принципа технологизированного обучения иноязычному общению, делается акцент на образовательных технологиях (технологиях обучения или обучающих технологиях), в арсенал которых включаются релевантные задачам обучения иностранному языку технологии. К их числу относятся разнообразные личностно-ориентированные, интерактивные и информационные технологии обучения, способствующие успешной реализации поставленной цели и задач обучения на протяжении всего учебного процесса и каждом отдельном его этапе.

В ситуации большого разнообразия доступных технологий имеет значение выбор релевантной технологии обучения в каждой конкретной образовательной ситуации. Он определяется преподавателем как управляющим субъектом образовательного процесса и обусловливается целым рядом факторов: задачами учебного процесса, этапом и фазой формирования целевых знаний, навыков, умений и способностей, составляющих иноязычную профессиональную межкультурную компетенцию, уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и внешними условиями.

Отдавая предпочтение той или иной обучающей технологии, преподаватель должен уметь оценивать ее эффективность по определенным критериям, способствующим в процессе сравнения эффективности различных технологий выбору оптимальных с учетом конкретных условий. В качестве оснований выбора выдвигаются критерии, сформулированные с учетом критериев отбора адекватных методов обучения, предложенных Ю.К. Бабанским [47], и образовательных тех-

нологий, разработанных В.В. Гузеевым [45]. В переработанном виде в качестве *критериев выбора релевантной технологии* для обеспечения эффективного процесса обучения иностранному языку можно принять:

– соответствие научной концепции образовательной технологии реализуемым условиям и возможностям образовательной среды университета;

– адекватность технологии основным целям и задачам на данном этапе обучения;

– соответствие технологии особенностям содержания обучения;

– достаточная системность и системная совместимость технологии с имеющимся учебным процессом;

– эффективность технологии в достижении поставленных целей обучения;

– педагогическая целесообразность применения;

– доступность;

– возможность опоры на использование в учебном процессе резервов традиционных форм обучения;

– достаточность управления технологией;

– временные возможности;

– наличие диагностического инструментария;

– возможность учета особенностей учебной группы и коллектива;

– учет возможностей преподавателя использовать различные методы обучения;

– учет конкретных внешнесредовых условий (социокультурная среда, информационная среда, лингводидактическая среда).

Важно подчеркнуть, что выбор релевантной технологии обучения в каждой конкретной образовательной ситуации определяется преподавателем и обусловливается задачами учебного процесса, этапом и фазой формирования целевых знаний, навыков, умений и способностей, составляющих иноязычную профессиональную межкультурную компетенцию, уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и внешними условиями. Отдавая предпочтение той или иной обучающей технологии, преподаватель должен оценивать ее эффективность по определенным критериям, способствующим в процессе сравнения эффективности различных технологий выбору оптимальных с учетом конкретных условий.

Заключение

Поведенный анализ научно-теоретической литературы позволяет сделать вывод о том, что образовательная технология характеризуется системностью и охватывает все элементы педагогической системы – от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и

проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных технологий обучения (посредством определенных организационных методов и форм обучения).

Поскольку реализация технологий обучения иностранным языкам непосредственно связана с процессуальным компонентом методической системы, то ее эффективность во многом определяется деятельностью преподавателя, опосредующей отношение к обучающемуся, методам, средствам и формам обучения. В современной лингводидактической среде акцент делается на инновационные технологии, которые позволяют реализовать различные доступные на данный момент новшества в образовательном процессе. Главными отличительными особенностями инновационных технологий являются их личностно-ориентированная направленность, интерактивность и осознанность учебно-познавательной деятельности. Необходимо учитывать эти особенности на уровне проектирования системы, что будет отражено в ее концептуальной основе, содержательной и процессуальной частях. Сложность применения образовательных технологий на практике объясняется тем, что при внедрении необходимо строго соблюдать систему критериев и проецировать специфику каждой технологии на ее соответствие целям и задачам учебного процесса.

Литература

1. ***Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г.*** Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3 (3). С. 9–12.
2. ***Жигалев Б.А., Викулина М.А.*** Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 4–11.
3. ***Крузе Б.А***. Формирование лингвомультимедийной компетенции будущего учителя иностранного языка // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 2-2. С. 19–28.
4. ***Нечаев Н.Н.*** Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам. Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). М., 2002. С. 3–24.
5. ***Оберемко О.Г.*** Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. 2014. Вып. 26. С. 101–114.
6. ***Обдалова О.А.*** Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
7. ***Obdalova O.A.*** Modeling conditions for students communication skills development by means of modern educational environment. In Bridging the Gap between Education and Employment English Language Instruction in EFL Contexts. Сер. «Linguistic Insights. Studies in Language and Communication». Editors: Al-Mahrooqi, Rahma, Denman, Christopher. Bern, 2015. P. 73–90.

8. ***Соболева А.В.*** Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2. С. 182–185.
9. ***Гураль С.К., Обдалова О.А.*** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
10. ***Жигалев Б.А., Викулина М.А., Федосеева О.И.*** Методическое обеспечение педагогического мониторинга качества образования в вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 12-1. С. 173–175.
11. ***Крузе Б.А.*** Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка. Пермь, 2014.
12. ***Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.*** Pedagogical measuring of educational quality // Life Science Journal. 2014. Т. 11, № 7s. С. 356–359.
13. ***Глазачев С.Н.*** Становление гуманитарных технологий в образовании. Вместо предисловия // Вестник Международной Академии наук. 2011. Спец. вып. С. 5–6.
14. ***Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.*** Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25) : в 2 ч. Ч. 1. С. 148–153.
15. ***Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р.*** Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 127–137.
16. ***Соболева А.В.*** Методика развития иноязычных умений межкультурного общения с учетом когнитивно-стилевого подхода (английский язык, неязыковой вуз) : дис. … канд. пед. наук. Томск, 2014. 236 с.
17. ***Викулина М.А., Попова Ю.А.*** Педагогические технологии в процессе формирования компетенций обучающихся в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6-0. С. 367.
18. ***Ариян М.А.*** Технологизация языкового образования и профессиональное совершенствование учителя иностранного языка // Research Journal of International Studies. 2014. № 3. С. 7–12.
19. ***Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.*** Технологическое обеспечение компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 104–107.
20. ***Полат Е.С., Буханкина М.Ю.*** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 364 с.
21. ***Роберт И.В.*** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 140 с.
22. ***Сысоев П.В.*** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
23. ***Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.*** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул : Изд-во Алтай. ун-та, 2002. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/ Part1/chapter 4/4_3.html (дата обращения: 04.03.2015).
24. ***Гураль С.К., Лазарева А.С.*** Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.
25. ***Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.*** Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
26. ***Селевко Г.К.*** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий, 2006. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
27. ***Сысоев П.В.*** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.

28. ***Педагогика*** : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
29. ***Педагогика*** : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
30. ***Викулина М.А.*** Исторические основы технологического подхода в педагогике // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 8. С. 80–83.
31. ***Ефимов В.С., Лаптева А.В., Дадашева В.А.*** Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 3. С. 13–49.
32. ***Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.*** Modern education technologies for pre-service foreign language teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 393–397.
33. ***Мелик-Гайказян И.В.*** Воздействие меняющегося мира на человека как информационный процесс. 2009 [// РФФИ. Российский фонд фундаментальных исследований. [Б. м.], 2016. URL: http://www.rfbr.ru/rffi/ru/popular_science_articles/o_34438#2 (дата обращения: 04.03.2014).
34. ***Соболева А.В., Обдалова О.А.*** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
35. ***Выготский Л.С.*** Педагогическая психология. М. : АСТ, 2005. 672 с.
36. ***Ожегов С.И.*** Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1982. 816 с.
37. ***Педагогика:*** педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 1999. 544 с.
38. ***Simpson R., Obdalova O.A.*** New technologies in higher education – ICT skills or digital literacy? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 104–111.
39. ***Митчелл П.*** Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. Лондон, 1978. 488 с.
40. ***Халперн Д.*** Психология критического мышления. 4-е междунар. изд. СПб. : Питер, 2000. 512 с. (Сер. «Мастера психологии»).
41. ***Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.*** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для препод. рус. яз. как иностр. М. : Рус. яз. курсы, 2010. 568 с.
42. ***Мильруд Р. П.*** Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.
43. ***Плужник И.Л.*** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
44. ***Feinberg M., Nemeth Ch.*** The «Rules» of Brainstorming: An Impediment to Creativity? // IRLE Working Paper. 2008. № 167-08. URL: http://irle.berkeley.edu/working-papers/167-08.pdf (дата обращения: 15.05.2015).
45. ***Гузеев В.В.*** Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М. : Нар. образование, 2001. 126 с.
46. ***Шамов А.Н.*** Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. Н. Новгород : НГЛУ, 2016. 230 с.
47. ***Выбор*** методов обучения в средней школе / под ред. Ю.К. Бабанского. М. : Педагогика, 1981. 176 с.

Сведения об авторах:
Викулина Мария Анатольевна – член-корреспондент академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Н. Новгород, Россия). E-mail: prof_vikulina@lunn.ru

Обдалова Ольга Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: O.Obdalova@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

TECHNOLOGIES AS POWERFUL MEANS FOR REALIZING FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL OBJECTIVES AT THE UNIVERSITY LEVEL

Vikulina M.A., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scientific Secretary of the Dissertation Council D 212.163.02, Dobrolyubova Nizhny Novgorod State Linguistic University (N. Novgorod, Russia). E-mail: prof_vikulina@lunn.ru
Obdalova O.A., Ph.D. (Edu.), Associate Professor, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: O.Obdalova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/12

Abstract. Modern educational context is characterized by an innovative update of both the substantive coverage and the procedural aspects of the educational system in the university in general and in teaching a foreign language, in particular, guided by the needs of modern society The solution of modern problems of foreign language education in university is related to the design of a set of educational conditions that promote the effective implementation of specific goals and objectives of education, associated with the support of teaching technologies, activating the personal potential of the subjects of the educational process, mastering the effective cognitive resources of speech and speech activity, and in general gaining their professional competence. Technology becomes an integral part of educational activity. In the framework of this article, the problem of determining the aspects of teaching activities in foreign language education that will contribute to the implementation of new learning technologies, as well as the defining the factors that make the technological process of teaching foreign-language communication effective, and the identifying organizational and methodological conditions that contribute to improving the procedural level the teaching-and-learning process. The ideas and experience of Russian and foreign scholars in the field of pedagogy and didactics have influenced the development and modern understanding of educational technologies (e.g. J. Carroll, B. Bloom, D. Bruner, D. Hamblin, G. Grace, P.Ya. Galperin, Yu.K. Babansky, V.P. Bespalko, T.A. Dmitrienko, M.V. Clarin, M.I. Makhmutov, E.S. Polat, N.F. Talyzina and others). The analysis shows that modern educational technologies are aimed at universalization of approaches to learning, centration on students, and are called upon to reveal the learners' abilities, creativity, and as well as to effectively develop knowledge, skills and competence to interact with the speakers from foreign-language and culture society. They regulate the process of choosing a system of methods, organizational forms and means of instruction, taking into account the individual characteristics of the learners, the goals of instruction and its management. The paper focuses on consideration of the modern practice of teaching a foreign language, in which the emphasis is on the use of innovative technologies that allow implementing various innovations available at the moment in the educational process.

Keywords: educational technologies; foreign-language education; organizational and methodological conditions; effectiveness of the didactic process; classification and selection criteria.

References

1. Gural' S.K., Koneva E.V., Poljakov O.G. (2016) Mnogojazychie i obuchenie inostrannym jazykam: sovremennyj kontekst problemy [Multilingualism and teaching foreign lan-

guages: modern context of the problem]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – Pedagogics. Issues of Theory and Practice*. 3 (3). pp. 9–12.
2. Zhigalev B.A., Vikulina M.A. (2013) Kachestvo vysshego professional'nogo obrazovanija i ego otsenka: sistemno-razvivajuschij podhod [Quality of higher professional education and its evaluation: systemic and developing approach]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. – Education in Nizhegorodsk*. 3. pp. 4–11.
3. Kruze B.A. (2016) Formirovanie lingvomul'timedijnoj kompetentsii buduschego uchitelja inostrannogo jazyka [Formation of linguistic and multi-media competence of a future foreign language teacher]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – Vestnik: Journal of Perm' State Humanitarian and Pedagogical University*. Series № 1. Psychological and Pedagogical Sciences. 2-2. pp. 19–28.
4. Nechaev N.N. (2002) *Psihologo-pedagogicheskie osnovy razrabotki sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij v obuchenii inostrannym jazykam. Sovremennye sredstva realizatsii tselej obuchenija inostrannomu jazyku po novoj programme (nejazykovye vuzy)* [Psychological and pedagogical grounds of developing modern educational technologies in teaching foreign languages. Modern means of realizing the goals of teaching foreign languages under new program (non-linguistic universities)]. Moscow. pp. 3–24.
5. Oberemko O.G. (2014) Dialog kul'tur v obuchenii inostrannomu jazyku studentov lingvisticheskogo vuza [Dialogue between cultures in teaching foreign language to students of linguistic university]. *Vestnik NGLU. – Vestnik: Journal of NSLU*. Issue 26. pp. 101–114.
6. Obdalova O.A. (2014) *Inojazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnyh i pedagogicheskih innovatsij* [Foreign language education in the XXI-st century in context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
7. Obdalova O.A. (2015) Modeling conditions for students communication skills development by means of modern educational environment. In *Bridging the Gap between Education and Employment English Language Instruction in EFL Contexts*. Ser. «Linguistic Insights. Studies in Language and Communication». Editors: Al-Mahrooqi, Rahma, Denman, Christopher. Bern,. pp. 73–90.
8. Soboleva A.V. (2013) Mezhkul'turnoe obschenie kak osobyj vid mezhlichnostnogo vzaimodejstvija i kompleksnaja tsel' inojazychnogo obrazovanija v vuze [Intercultural communication as a particular kind of interpersonal interaction and overall goal of foreign language education in higher educational institutions]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 6-2. pp. 182–185.
9. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) Sinergeticheskaja model' razvitija obrazovatel'nogo prostranstva [Synergetic model of developing educational space]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 4 (16). pp. 90–94.
10. Zhigalev B.A., Vikulina M.A., Fedoseeva O.I. (2012) Metodicheskoe obespechenie pedagogicheskogo monitoringa kachestva obrazovanija v vuze [Methodological support of pedagogical monitoring of education quality in higher educational institutions]. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovanija. – International Journal of Experimental Education*. 12-1. pp. 173–175.
11. Kruze B.A. (2014) *Kontseptual'nye osnovy metodicheskogo proektirovanija sistemy lingvo-informatsionnoj podgotovki buduschego uchitelja inostrannogo jazyka* [Conceptual grounds for methodological design of linguistic and informational preparation system of future foreign language teacher]. Perm'.
12. Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E. (2014) Pedagogical measuring of educational quality. *Life Science Journal*. Vol. 11. 7s. pp. 356–359.
13. Glazachev S.N. (2011) Stanovlenie gumanitarnyh tehnologij v obrazovanii. Vmesto predislovija [Implementation of humanitarian technologies in education. Instead of Foreword.]. *Vestnik Mezhdunarodnoj Akademii nauk. – Vestnik: Journal of International Academy of Science. Special edition*. pp. 5–6.

14. Obdalova O.A., Minakova L.Ju. (2013) Vzaimosvjaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inojazychnomu diskursu [Interrelation of cognitive and communicative aspects in teaching foreign language discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 7 (25) : in 2 Parts. P. 1. pp. 148–153.
15. Porshneva E.R., Abdulmjanova I.R. (2015) Kognitivnyj komponent obscheprofessional'nyh kompetentsij i ego rol' v otsenivanii urovnja ih sformirovannosti [Cognitive component of general professional competences and its role in evaluating the level of their acquisition]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 4 (32). pp. 127–137.
16. Soboleva A.V. (2014) *Metodika razvitija inojazychnyh umenij mezhkul'turnogo obschenija s uchetom kognitivno-stilevogo podhoda (anglijskij jazyk, nejazykovoj vuz)* [Methodology of developing foreign language skills of intercultural communication with regard to cognitive and stylistic approach (English, non-linguistic university)]. Pedagogics cand. diss. Tomsk.
17. Vikulina M.A., Popova Ju.A. (2015) Pedagogicheskie tehnologii v protsesse formirovanija kompetentsij obuchajuschihsja v vuze [Pedagogical technologies in the process in forming competences in students of higher educational institutions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – Modern Problems of Science and Education*. 6-0. pp. 367.
18. Arijan M.A. (2014) Tehnologizatsija jazykovogo obrazovanija i professional'noe sovershenstvovanie uchitelja inostrannogo jazyka [Technologization of linguistic education and professional enhancement of foreign language teacher]. *Research Journal of International Studies*. 3. pp. 7–12.
19. Bezukladnikov K.`E., Novoselov M.N. (2014) Tehnologicheskoe obespechenie kompetentnostnogo podhoda k professional'noj podgotovke buduschego uchitelja inostrannogo jazyka [Technological support of competence approach to professional preparation of future foreign language teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – Pedagogical Education and Science.* 5. pp. 104–107.
20. Polat E.S., Buhankina M.Ju. (2008) *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovanija : ucheb. posobie*. [Modern pedagogical and informational technologies in educational system: manual]. Moscow: Akademija.
21. Robert I.V. (2010) *Sovremennye informatsionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovanija* [Modern informational technologies in education: didactic problems; prospects of application]. Moscow : IIO RAO.
22. Sysoev P.V. (2012) Sovremennye informatsionnye i kommunikatsionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funktsii [Modern informational and communicational technologies: didactic properties and functions]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (17). pp. 120–133.
23. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B. (2002) *Innovatsionnye obuchajuschie tehnologii v professional'noj podgotovke spetsialistov* [Innovational teaching technologies in professional preparation of specialists]. Barnaul : Izd-vo Altaj. un-ta. [Online]. Available from: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/ Part1/chapter 4/4_3.html [Accessed: 04.03.2015].
24. Gural' S.K., Lazareva A.S. (2007) *Obespechenie kachestva obuchenija ustnoj inojazychnoj rechi sredstvami informatsionno-kommunikatsionnyh tehnologij : ucheb. Posobie* [Providing quality of teaching foreign oral speech by means of informational and communicational technologies: manual]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
25. Gural' S.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Najman E.A. (2012) Obuchenie inojazychnomu diskursu na osnove kognitivno-orientirovannyh obrazovatel'nyh tehnologij [Foreign discourse teaching based on cognition-focused technologies]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 4 (20). pp. 62–71.
26. Selevko G.K. (2006) *`Entsiklopedija obrazovatel'nyh tehnologij* [Encyclopedia of educational technologies]. In 2 Vol. Moscow: NII shk. tehnologij.

27. Sysoev P.V. (2013) Napravlenija i perspektivy informatizatsii jazykovogo obrazovanija [Branches and prospects of informatization of linguistic education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. – Higher Education in Russia*. 10. pp. 90–97.
28. Pidkasistyj P.I. (1998) *Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov i ped. kolledzhej* [Pedagogics: manual for students of pedagogical universities and colleges]. Ed. by P.I. Pidkasistyj. Moscow : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii.
29. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shijanov E.N. (1997) *Pedagogika : uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij* [Pedagogics: manual for students of pedagogical institutions]. Moscow: Shkola-Press.
30. Vikulina M.A. (2010) Istoricheskie osnovy tehnologicheskogo podhoda v pedagogike [Historical grounds for technological approach in pedagogics]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii. – Modern High Technologies*. 8. pp. 80–83.
31. Efimov V.S., Lapteva A.V., Dadasheva V.A. (2012) Forsajt vysshej shkoly Rossii: novye missii i funktsii, perspektivnye tehnologii i formaty dejatel'nosti [Russian High School Forsight: New missions and functions, prospective technologies and forms of activity]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – University Management: Practice and Analysis*. 3. pp. 13–49.
32. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Modern education technologies for pre-service foreign language teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. pp. 393–397.
33. Melik-Gajkazjan I.V. (2009) Vozdejstvie menjajuschegosja mira na cheloveka kak informatsionnyj protsess [Influence of changing world on a person as informational process]. *RFFI. Rossijskij fond fundamental'nyh issledovanij. [B. m.], 2016. – RFFR. Russian Fund of Fundamental Research, 2016*. [Online]. Available from: http://www.rfbr.ru/rffi/ru/popular_science_articles/o_34438#2 [Accessed: 04.03.2014].
34. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaja gotovnost' k mezhkul'turnomu obscheniju kak neobhodimyj komponent mezhkul'turnoj kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155.
35. Vygotskij L.S. (2005) *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical psychology]. Moscow : AST.
36. Ozhegov S.I. (1982) *Slovar' russkogo jazyka* [Russian language dictionary]. Moscow : Rus. jaz.
37. Smirnov S.A.,. Kotova I.B, Shijanov E.N., Babaeva T.I. et al. (1999) *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii : ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. Zavedenij* [Pedagogics: pedagogical theories, systems, technologies: manual for students of pedagogical colleges]. Ed. by S.A. Smirnov. 2-nd edition. Moscow : Akademija.
38. Simpson R., Obdalova O.A. (2014) New technologies in higher education – ICT skills or digital literacy?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp. 104–111.
39. Mitchell P. (1978) *`Entsiklopedija pedagogicheskih sredstv, kommunikatsij i tehnologij* [Encyclopedia of pedagogical means, communications and technologies]. London.
40. Halpern D. (2000) *Psihologija kriticheskogo myshlenija* [Psychology of critical thinking]. The 4-th international edition. SPb. : Piter. (Ser. «Masters of Psychology»).
41. Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010) *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija : metod. posobie dlja prepod. rus. jaz. kak inostr.* [Basics of communicative theory and technologies of foreign language education: methodological book for teachers of Russian as a foreign language]. Moscow : Rus. jaz. kursy.
42. Mil'rud R. P. (2015) Priemy i tehnologii obuchenija ustnoj rechi [Techniques and technologies of teaching oral communication]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (29). pp. 104–121.
43. Pluzhnik I.L. (2003) *Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentsii studentov gumanitarnogo profilja v protsesse professional'noj podgotovki* [Formation of intercultural communication competence in students majoring in humanities in the process of professional preparation]. Doctoral dis. Tjumen'.

44. Feinberg M., Nemeth Ch. (2008) The «Rules» of Brainstorming: An Impediment to Creativity?. *IRLE Working Paper*. 167-08. [Online] Available from: http://irle.berkeley.edu/working-papers/167-08.pdf [Accessed: 15.05.2015].
45. Guzeev V.V. (2001) *Pedagogicheskaja tehnika v kontekste obrazovatel'noj tehnologii* [Pedagogical technique in context of educational technology]. Moscow : Nar. Obrazovanie.
46. Shamov A.N. (2016) *Tehnologii obuchenija leksicheskoj storone inojazychnoj rechi* [Technologies of teaching lexical aspect of foreign speech]. N. Novgorod : NGLU.
47. Babanskij Ju.K. (1981) *Vybor metodov obuchenija v srednej shkole* [Choice of teaching methods in secondary school]. Ed. by Ju.K. Babanskij. Moscow : Pedagogika.

Received 27 May 2017

УДК 11.512.122
DOI: 10.17223/19996195/38/13

ИНТЕГРАЦИИ КЕЙС-СТАДИ МЕТОДА В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА» В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

С.К. Гураль, М.А. Корнеева

Аннотация. Рассматриваются некоторые актуальные образовательные тенденции, например стремительное проникновение идей синергетики, влекущее за собой полномасштабный переход от узко дисциплинарного подхода к междисциплинарному диалогу. Эта тенденция в большей степени затрагивает направления технического и социогуманитарного профиля, в которых осуществление междисциплинарного диалога наиболее необходимо для получения целостной картины мира и при этом наиболее сложно. Сквозь призму иноязычного обучения студентов направления «Прикладная механика» рассматриваются некоторые возможности установления тесной взаимосвязи, осуществления междисциплинарного диалога, которые впоследствии могут быть экстраполированы на другие направления технического и социогуманитарного профиля, что является полем для дальнейшего исследования. Владение английским языком, несомненно, является знаковым для профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики и технического профиля в целом. Однако практический опыт обучения показывает недостаточное понимание студентами важности иноязычного обучения, что подтверждается статистическими данными, полученными в результате проведенного анкетирования среди студентов физико-технического факультета ТГУ, обучающихся по направлению «Прикладная механика». Понимание ценности получаемых знаний напрямую связано с мотивацией и, как следствие, результатом обучения. Предполагается, что решение данной проблемы заключается в грамотной организации процесса иноязычного обучения, а именно в выборе методов обучения, способных интегрировать специфику будущей профессиональной деятельности студентов в обучение. Это представляет ценность в контексте современного практико-ориентированного понимания обучения. К таким методам относится кейс-стади метод, применение которого позволяет добиться положительных результатов в переосмыслении студентами ценности владения иностранным языком, что в данном исследовании подтверждается статистическими данными. Рассмотрены некоторые методические аспекты применения кейс-стади метода в иноязычном обучении, а также механизмы межпредметной координации и сотрудничества преподавателей английского языка факультета иностранных языков и профильных кафедр физико-технического факультета ТГУ, которое не только способствовало интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение, но и представляет ценность для дальнейшего исследования в данной области.

Ключевые слова: синергетический подход; образовательные тенденции; иноязычное обучение; кейс-стади метод; английский язык; прикладная механика; содержание обучения; принципы обучения.

Введение

Современное образование находится в процессе крупномасштабного реформирования. Среди ряда направлений, по которым осуществляются инновации в образовательной парадигме, следует отметить стремительную интеграцию идей синергетики в самые разнообразные области знания. В.Г. Буданов подчеркивает, что реформирование образования должно идти по пути идей целостности, междисциплинарности, что, безусловно, предоставит нам столь необходимую возможность «понять связи и взаимодействия между вещами, находящимися для нашего сегментированного сознания в разных областях» [1. С. 163].

Интеграция идей синергетики в образование способствует полномасштабному переходу от узко дисциплинарного подхода к концепции междисциплинарного диалога. В более широком смысле междисциплинарность современной науки, безусловно, подразумевает «взаимосогласованное использование образов, представлений методов и моделей дисциплин как естественнонаучного и технического, так и социогуманитарного профиля» [Там же. С. 10].

Рассматривая вышесказанное с точки зрения практического опыта, приведем ключевое для данного исследования утверждение: междисциплинарный диалог дисциплин технического и социогуманитарного профиля не только наиболее необходим, но и наиболее сложен, поскольку сами понятия «технический профиль» и «социогуманитарный профиль» являются в значительной степени комплексными, т.е. включают в себя целый спектр дисциплин, возможности осуществления междисциплинарного диалога в рамках данного исследования рассматриваются сквозь призму иноязычного обучения студентов-бакалавров направления подготовки «Прикладная механика». В основе достижения синергии циклов иноязычного обучения и профильных дисциплин лежат переосмысление и модернизация методики иноязычного обучения: целей, задач, подходов и принципов, методов обучения.

Применение методики обучения профессиональному иноязычному дискурсу студентов направления подготовки «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода показывает эффективность в формировании ключевых умений специалиста данной предметной области: умение совместно решать задачи и вести дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью, представлять результаты проведенного исследования, работать с аутентичной научно-технической литературой – все на английском языке [2]. Однако недостаточное освещение получили аспекты той роли, которую призвана играть интеграция кейс-стади метода в переосмыслении студентами технического профиля ценности иноязычного обучения. На примере направления 15.03.03 «Прикладная механика» раскрываются потенци-

ал, а так же некоторые методические аспекты применения кейс-стади метода, которые в дальнейшем могут быть экстраполированы на обучение студентов других направлений технического профиля.

Методология, исследование и результаты

Теоретико-методологическую базу исследования, представленного в данной статье, составляют научные труды, рассматривающие различные аспекты теоретических основ кейс-стади метода (С.В. Аверьянова, М.Ю. Бухаркина, Л.Н. Вавилова, М.В. Гончарова, М.М. Новик, Т.С. Панина, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, Ю.П. Сурмин, J. Fischer, Christine Uber Grosse, C.F. Herried и др.), а также работы, посвященные теориетическим основам обучения (В.Г. Буданов, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Г.К. Селевко, Т.С. Серова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Щукин и др.).

Роль обучения английскому языку в парадигме технического знания значительно возрастает в последнее время. Это подтверждается длительностью изучения и объемом академической нагрузки, отводимой иноязычному обучению студентов направления «Прикладная механика» физико-технического факультета (ФТФ) ТГУ: обучение проходит на протяжении четырех лет в объеме двух академических часов в неделю, продолжается в магистратуре и аспирантуре. Английский язык как международный язык науки и техники входит в программу вступительных испытаний в аспирантуру ФТФ ТГУ.

Закономерно возникает вопрос о том, насколько серьезно студенты понимают в профессиональном ракурсе значимость изучения английского языка. Для получения статистических результатов, показывающих представление студентов о значимости иноязычного обучения для их специальности, среди студентов-бакалавров ФТФ ТГУ, обучающихся по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика», было проведено анкетирование 52 студентов, из них 24 студента 1–2-го года обучения, проходящие общий курс английского языка (General English) и 28 студентов 3–4 года обучения, проходящие курс английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes). При разработке вопросов анкетирования учитывались особенности профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики, которые в дальнейшем были декомпозированы на отдельные умения. Студентам было предложено оценить степень их важности для будущей профессиональной деятельности по пятибалльной шкале (от 1 до 5 соответственно).

На данном этапе рассмотрим ответы студентов в пункте «Оцените значимость изучения английского языка для Вашей будущей профессиональной деятельности», представленные в процентах на рис. 1.

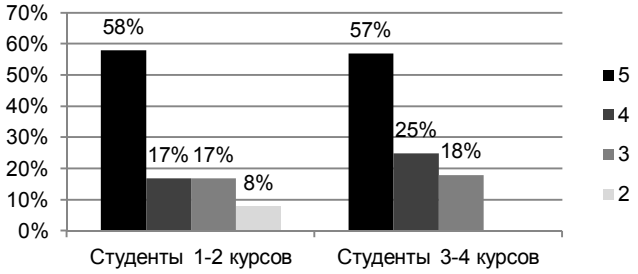


Рис. 1. Ответы студентов на вопрос: «Оцените значимость владения английским языком для Вашей будущей профессиональной деятельности»

Интерпретирование полученных результатов выявило недостаточное понимание значительной долей студентов значимости иноязычного обучения для их будущей специальности. Справедливо заметить, что студенты 1–2-х курсов принимали участие в анкетирование для получения общей картины, поскольку на данном этапе не имеют достаточно детального представления об особенностях их будущей профессиональной деятельности. Дальнейшее исследование было сфокусировано на студентах 3–4-х курсов, поскольку на данном этапе осуществляется их профессиональное ориентирование. Итак, проведенное анкетирование позволило определить и сформулировать проблему, составляющую основу данного исследования. Эта проблема заключается в необходимости переосмысления с целью понимания значимости студентами той роли, которую призвано играть владение английским языком в их будущей профессиональной деятельности. Осознание ценности получаемых знаний положительно сказывается на мотивационной стороне обучения и, как следствие, на его эффективности.

Предполагается, что для решения данной проблемы необходимо организовывать учебный процесс с учетом особенностей профессиональной реализации будущих выпускников, что затрагивает актуальный вопрос о роли практического опыта в подготовке будущих специалистов, о его соотношении с теоретическими основами в обучении, понимании практического опыта как одного из источников знания. Этот вопрос волнует исследователей не одно десятилетие: еще Дж. Дьюи в первой половине XX в. видел перспективу в «прогрессивном образовании», опирающемся на опыт во всей его многоплановости [3]. Во многом острая необходимость учета специфики профессиональной деятельности при организации обучения вытекает из различий или даже противоречий учебной и профессиональной деятельности. Данные противоречия были выявлены А.А. Вербицким [4], в числе которых подчеркнем значение как индивидуальной деятельности обучающегося, так и значение совместной деятельности с деятельностью специалиста,

значимость активности специалиста в профессиональной деятельности и активность студента преимущественно как результат воздействия на него преподавателя и др. [4]. Будучи автором концепции контекстного обучения, А.А. Вербицкий рассматривает ее как возможность разрешения указанных противоречий, поскольку в более широком смысле данная концепция основана на разноплановом сближении форм профессиональной и учебной деятельности, моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе [Там же]. Следует подчеркнуть, что одним из источников контекстного обучения являются активные методы обучения, применение которых выступает одним из направлений модернизации современной образовательной парадигмы (Г.К. Селевко, М.В. Буланова-Топоркова), к которым принадлежит кейс-стади метод. Детальное представление теоретических основ кейс-стади метода в рамках данного исследования не дается, поскольку имеется достаточно работ в этой области (С.В. Аверьянова, М.Ю. Бухаркина, М.М. Новик, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, Ю.П. Сурмин, J. Fischer, Christine Uber Grosse, C.F. Herried и др.). Для целей данного исследования целесообразно сфокусироваться на некоторых неотъемлемо значимых аспектах применения кейс-стади метода в иноязычном обучении.

Применение кейс-стади метода в образовании насчитывает более чем вековую историю с момента его возникновения в области обучения праву, медицине, бизнес-обучения. На протяжении истории кейс-стади метод проник во многие другие области знания, в частности в область обучения английскому языку для специальных целей в 80-х гг. XX в. Существует множество определений кейс-стади метода, разработанных отечественными и зарубежными исследователями, которые раскрывают те или иные теоретические аспекты [5–8]. На основе анализа научной литературы по данному вопросу, а также скрупулезного изучения историографии кейс-стади метода авторами предлагается собственное определение данного понятия в рамках проводимого исследования. Под кейс-стади методом в контексте иноязычного обучения понимается активный метод обучения, применение которого ввиду его динамической, деятельностной, междисциплинарной природы, гибкости, практической и коммуникативной направленности позволяет, наряду с развитием навыков чтения, говорения, аудирования и письма, установить тесную взаимосвязь между обучением и профессиональной дейтельностью будущих выпускников, основанную на формировании ключевых навыков современного специалиста в данной предметной области, а также интеграции предметных основ в иноязычное обучение.

Бесспорно, ключевой категорией кейс-стади метода является кейс, который также обладает рядом характерных особенностей, значимых для данного исследования. На основании анализа научных трудов, в которых представлено раскрытие понятия «кейс» [5–8], были вы-

явлены и обобщены его характерные особенности в контексте иноязычного обучения: кейс, состоящий из аутентичных текстов, имеет коммуникативный, динамический, практический характер, поскольку подразумевает определение, обсуждение и совместный поиск решения актуальных проблем, связанных с профессиональной деятельностью, а также имеет междисциплинарную природу, поскольку представляет собой информационный комплекс, включающий целый спектр сопутствующих условий – от экономических до социально-политических. Важно отметить, что для решения кейса необходимо учитывать весь спектр сопутствующих условий, учитывать взаимосвязи между представленными областями знаний для получения целостной картины и принятия наиболее правильного решения. Представленные характеристики кейс-стади метода не оставляют сомнений в том, он обладает значительным потенциалом для применения в иноязычном обучении. Однако необходимо особо подчеркнуть, что кейс-стади метод выступает инструментом интеграции предметных основ профильных дисциплин в иноязычное обучение, позволяет организовать процесс иноязычного обучения с учетом специфики будущей профессиональной деятельности за счет ориентации на формирование ключевых навыков будущего специалиста, а также дает возможность студенту увидеть многогранность междисциплинарных связей, поскольку он носит комплексный характер.

Так как данное исследование сфокусировано на направлении «Прикладная механика», нельзя не оценить актуальность применения кейс-стади метода с точки зрения планируемых результатов обучения, которые на основании реализуемого в настоящий момент в образовании компетентностного подхода закрепляются во ФГОС ВО 15.03.03 «Прикладная механика» (уровень бакалавриата). Итак, в результате освоения цикла иноязычного обучения выпускник должен обладать:

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) [9].

Характер заявленных компетенций, неоспоримо, соответствует коммуникативной природе практической направленности кейс-стади метода, что не требует дальнейших разъяснений. Однако по завершении теоретического обоснования актуальности применения кейс-стади метода в контексте современных образовательных тенденций, возникает закономерный и представляющий наибольшую значимость вопрос о механизмах экстраполяции метода в иноязычное обучение. Некоторое сосредоточение на особенностях применения кейс-стади метода обога-

щает его теоретические основы и представляет ценность для дальнейшего исследования возможностей внедрения метода в иноязычное обучение других направлений технического профиля.

Утверждение о том, что преподавание иностранного языка для специальных целей требует определенного знания профильных дисциплин, не ново. Для внедрения кейс-стади метода неотъемлемым является взаимодействие со специалистами в данной предметной области. Сотрудничество преподавателей английского языка и профильных кафедр проводилось в нескольких направлениях. В первую очередь преподавателям был предоставлен доступ к основным образовательным программам факультета, на основании анализа содержания которых производился первичный отбор материала. Следующий этап сотрудничества заключался в совместном отборе наиболее актуального и наиболее соответствующего профилю направления подготовки и этапу обучения материала. При определении последовательности изложения отобранного материала учитывалась последовательность в изложении профильных дисциплин, поскольку, как показывает практический опыт обучения, студенты значительно более успешно усваивают изученный в рамках основного предметного цикла материал. На заключительном этапе сотрудничества осуществлялось рецензирование отобранного материала. В результате долгосрочного сотрудничества было отобрано достаточное количество материала; который лег в основу разрабатываемого в настоящий момент учебного пособия «English for Applied Mechanics» по обучению английскому языку студентов-бакалавров направления «Прикладная механика». Для иллюстрации полученных результатов следует остановиться на содержании обучения более подробно. Содержание рассматривается в предметном и процессуальном аспектах [10]. Предметное содержание обучения включает четыре тематических раздела, соответствующих темам рабочей программы дисциплины «Иностранный язык (английский)» и составляющих основу разрабатываемого пособия.

– Тема 1 (Unit 1) Введение в прикладную механику (Introduction to Applied Mechanics): прикладная механика как отрасль физической науки (Applied Mechanics as a Branch of Physical Science); отрасли прикладной механики (Branches of Applied Mechanics); краткая история механики (Brief History of Applied Mechanics); современные задачи прикладной механики (Current Issues of Applied Mechanics); грамматика (Attributives);

– Тема 2 (Unit 2) Виды материалов и их свойств (Materials & Properties); классификация материалов и их свойств (Classification of materials and their properties); металлы и сплавы, полимеры, керамика, композиты, основные свойства материалов (metals and alloys, polymers, ceramics, composites, materials properties); современные материалы

(Modern Materials); применение прикладной механики в аэрокосмической области (Applied Mechanics for Aerospace Engineering); грамматика (Passive Voice);

– Тема 3 (Unit 3) Анализ свойств материалов (analysis of Materials Properties): численные и экспериментальные методы анализа свойств материалов (Numerical and Experimental methods of analysis); модуль упругости Юнга, закон Гука (Young's Modulus, Hooke's Law); применение прикладной механики в области биоинженерных технологий (Applied Mechanics for Biomedical Engineering); грамматика (Gerund);

– Тема 4 (Unit 4) Обработка материалов (Treatment of Materials): основные виды обработки материалов (Types of Materials Treatment); применение прикладной механики в гражданском строительстве (Applied Mechanics for Biomedical Engineering); грамматика (Participle);

– Приложение (Appendix): название основных элементов периодической системы Д.И. Менделеева, букв греческого алфавита, основных геометрических фигур, критерии оценивания выступления с презентацией, фразы для ведения дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью.

Определение процессуального аспекта обучения также осуществлялось в сотрудничестве со специалистами, в результате чего было установлено, что обучение направлено на формирование умения представлять результаты проведенного исследования, работать с аутентичной научно-технической литературой, обсуждать вопросы, связанные с профессиональной деятельностью, что в полной мере реализуется с помощью применения кейс-стади метода. При организации процесса иноязычного обучения с использованием кейс-стади метода целесообразно руководствоваться рядом принципов. Ввиду существования множества принципов предлагается использовать классификацию принципов, сформированную А.Н. Щукиным [11]. В контексте данной классификации целесообразно руководствоваться следующими принципами:

– дидактическими: *сознательности; активности; наглядности; прочности; доступности и посильности; межпредметной координации*;

– собственно методическими: *коммуникативности; профессиональной направленности; ситуативно-тематической организации обучения*;

– психологическими: *мотивации; поэтапности в формировании речевых навыков*;

– лингвистическими: *системности; концентризма, открытости.*

Рассмотрим наиболее существенные для проводимого исследования принципы. Применение *принципа сознательности* подразумевает осознание студентами единиц иноязычной речи и особенностей их функционирования (А.Н. Щукин), реализуется в подаче лексико-грамматического материала. Это можно проиллюстрировать на приме-

ре образцов грамматических упражнений, представленных на рис. 1 и 2, в которых внимание акцентируется на правильности использования единиц языка. Выбор данного принципа объясняется тем, что, как подчеркивает сам А.Н. Щукин, понимание особенностей и функционирования единиц языка, наряду с последующей тренировкой, способствует доведению применения изучаемых единиц до автоматизма [11].

Exercise 9. Fill out the table below with the following words as shown in the example:

Motion, mutual, originally, gravitation, define, dimension, transmit, surface, relativity, appropriately, relative, equal, dominate, structure, equation, resistant, technology, physical, technological, resistance, mechanical, propagate, calculation, application, apply, rigidly, solid, internal, explain, mechanics, microscopic.

Noun	Verb	Adjective	Adverb
motion	define	mutual	originally

Рис. 1. Применение принципа сознательности в грамматическом упражнении

Exercise 10. Choose one correct answer

1. In rigid-body ***mechanics / mechanical*** statics deals with equilibrium of bodies under action of forces.

2. Applied mechanics bridges the gap between physical theory and its application to ***technology / technological.***

Рис. 2. Применение принципа сознательности в грамматическом упражнении

Под *принципом активности* понимается речевая активность студентов на занятии, подразумевающая концентрацию внимания, активность памяти и мышления, выражение мыслей на изучаемом языке (А.Н. Щукин). Соблюдение принципа активности неотъемлемо при применении кейс-стади метода как активного метода, включающего задания проблемного характера, что поддерживает интерес и положительно влияет на мотивацию студентов к обучению, а также поддерживает речемыслительную активность студентов на занятии.

Принцип наглядности включает построение обучения на «конкретных образах», символизирующих объекты специальной картины мира, которые легче воспринимаются обучающимися. Применение данного принципа заключается в предъявлении конкретных образов в упражнениях, что можно проиллюстрировать на рис. 3.

Exercise 1. What basic notions of Mechanics might these pictures denote?

Ex. Density is shown on the picture 1.

ACCELERATION CRACK PROJECTILE STRAIN DENSITY FORCE VOLUME PRESSURE MASS/WEIGHT

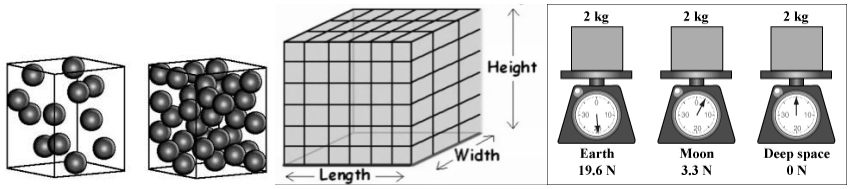


Рис. 3. Применение принципа наглядности в упражнениях

В основе *принципа прочности* лежат прочное запоминание изученного материала и его дальнейшее применение в ситуациях учебного общения, что позволит использовать его также в ситуациях неучебного общения. Принцип прочности реализуется в особенностях изложения материала: применении разнообразных заданий, повторении и расширении изученного материала в последующих юнитах. Это можно проиллюстрировать на примере информации о видах материалов и их свойств, которые составляют содержательную основу обучения и, будучи представленными в рамках второго юнита, применяются для анализа ситуаций во втором и всех последующих юнитах. Руководство принципом прочности позволяет более успешно применять кейс-стади метод, поскольку для анализа ситуации требуется весь спектр знаний, изученных в предыдущих разделах.

Принцип межпредметной координации выступает в роли одного из ведущих принципов в данном контексте. В первую очередь, это относится к ранее раскрытому вопросу координации цикла иноязычного обучения и профильных дисциплин. Дополним, что поскольку кейс является информационным комплексом, включающим экономические, политические и другие условия протекания ситуации, которые нужно учитывать для определения проблемы и поиска и принятия ее решения, межпредметная координация в данном контексте подразумевает взаимодействия более широкого спектра межпредметных связей.

Реализация *принципа системности*, позволяющая показать язык как целостную систему элементов, представлена в изучении грамматического материала в тесной взаимосвязи с лексическим, что можно увидеть на примере образца грамматического упражнения, посвященного изучению видов материалов и их свойств (рис. 4).

Exercise 7. Choose the correct answer.

1. When steel ***is mixed / had been mixed*** with certain other metals, stainless steel is formed.
2. Cooking utensils ***are often made / was often made*** of stainless steel.
3. Today many metals ***is recycled / are recycled***.

Рис. 4. Применение принципа системности в грамматическом упражнении

Принцип концентризма, как принцип многократного повторения и постепенного углубления и расширения изученного материала, предполагает речевое общение обучающихся уже на начальных стадиях обучения, достаточность для построения высказываний в тех или иных ситуациях общения, переход материала от уже изученного к новому [11]. Выполнение первого упражнения подразумевает первичное порождение высказываний с опорой на данные слова и выражения, как показано в образце на рис. 5, что позволяет студентам начать общение на начальном этапе работы.

Exercise 15. Using the following words and phrases answer why we stydy Materials Science.

select a material	limits of material
new materail	***change properties***
low cost	**mechanical properties**

Рис. 5. Применение принципа концентризма в упражнении

Применение кейс-стади метода также основано на *принципе концентризма*, поскольку в процессе изучения тематического раздела студенты изучают материал, необходимый для анализа ситуации в завершении юнита.

Принцип профессиональной направленности является одним из ведущих принципов применения кейс-стади метода, реализация которого проиллюстрирована на примере разработки учебного пособия «English for Applied Mechanics». Под этим принципом, безусловно, понимается учет особенностей профессиональной реализации будущих специалистов в данной предметной области при организации процесса обучения иностранному языку. Это осуществляется на основании выбора материала и заданий, отражающих предметное содержание профильных дисциплин, а также нацеленных на формирование ключевых навыков специалиста в данной предметной области.

Принцип мотивации в более широком смысле реализуется в учете интересов учащихся, их мотивов к обучению. Этот принцип реализуется не только в познавательнойи, но и в профессиональной мотивации. Профессиональная мотивация к обучению формируются за счет профессио-

нальной направленности обучения с использованием данного пособия. Предметное содержание профильных дисциплин вплетается в ткань иноязычного обучения с помощью содержания текстов, заданий, упражнений, применения кейс-стади метода.

Принцип коммуникативности нуждается в упоминании, поскольку, бесспорно, является одним из ведущих принципов обучения иностранному языку. В трактовке Н.И. Гез и Н.Д. Гальсковой он заключается в ориентации обучения иностранным языкам на формирование у обучающихся черт «би-поликультурной языковой личности», дающих ему возможность быть самостоятельным участником межкультурного общения [5]. Основу кейс-стади метода составляет коммуникативная деятельность, детерминированная профессиональным контекстом, в связи с чем соблюдение принципа коммуникативности неотъемлемо в применении метода. Руководство вышеуказанными принципами является необходимым в применении кейс-стади метода и составляет основу разрабатываемого учебного пособия «English for Applied Mechanics». Подчеркивается, что каждый тематический раздел завершается кейсом, соответствующим его содержанию, что требует определенной тематической проработки. Раздел должен содержать достаточно информации для обсуждения содержания кейса.

В ходе опытного обучения с использованием кейс-стади метода было проведено промежуточное тестирование с целью определения динамики в понимании студентами высокой значимости владения английским языком для их будущей профессиональной реализации по пятибалльной шкале (от 1 до 5 баллов соответственно). В анкетировании приняли участие 28 студентов 3–4-го года обучения, обучающихся по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика». Как уже упоминалось, совместно с преподавателями предметных дисциплин профессиональная деятельность специалиста в области прикладной механики была декомпозирована на отдельные ключевые умения, в числе которых: умение работать с аутентичной научно-технической литературой; представлять результаты проведенного исследование в форме презентации; обсуждать вопросы, связанные с профессиональной деятельностью; совместно решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Результаты ответов контрольной и экспериментальной групп представлены в диаграммах на рис. 6–9. Сразу поясним, что полученные результаты показывают более значительную положительную динамику в понимании студентами значимости изучения английского языка. Это закладывает прочную основу не только для реализации междисциплинарного подхода, но и для гомогенного поля междсциплинарного сотрудничества. Студенты с большим интересом открывают для себя возможности, которые им предоставляет знание английского языка: используют платформу ResearchGate в вебинарах, читают

аутентичные статьи и, наряду с этим, получают возможность представлять результаты своих научных изысканий. На рис. 10 отражена общая динамика понимания студентами ценности владения английским языком, что подтверждает гипотезу данного исследования. Динамика отдельных умений выступает предметом для дальнейшего изучения.

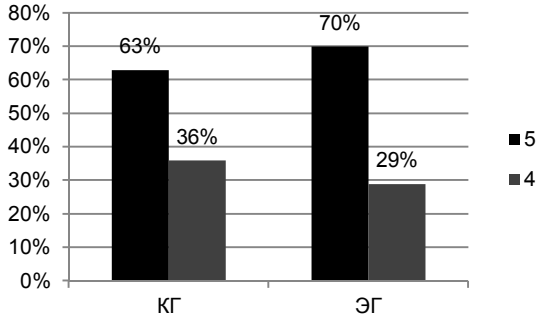


Рис. 6. Ответы студентов на вопрос: «Оцените степень значимости умения работать с аутентичной научно-технической литературой на английском языке для Вашей будущей профессиональной реализации»

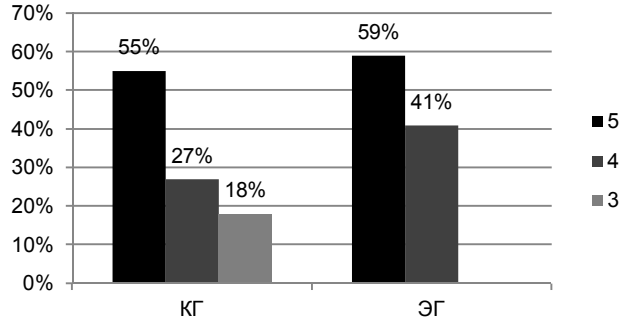


Рис. 7. Ответы студентов на вопрос: «Оцените важность умения представлять результаты проведенного исследования на английском языке»

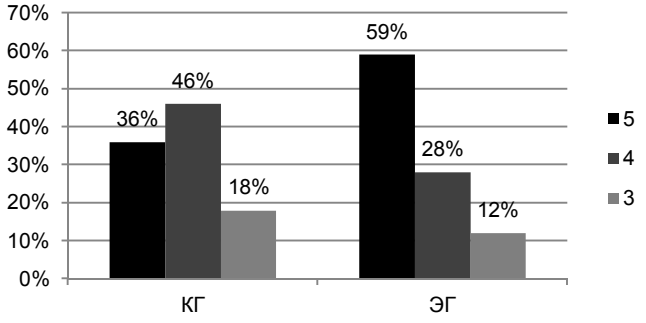


Рис. 8. Ответы студентов на вопрос: «Оцените важность умения вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, на английском языке»

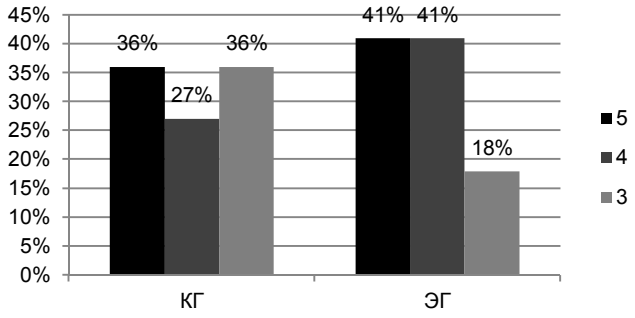


Рис. 9. Ответы студентов на вопрос: «Оцените важность умения совместно решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью, на английском языке»

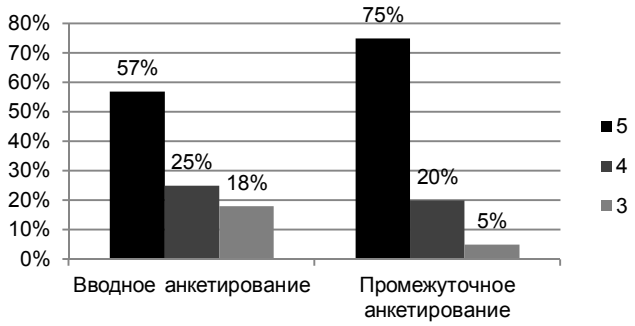


Рис. 10. Ответы студентов на вопрос: «Оцените значимость владения английским языком для Вашей будущей профессиональной реализации»

Заключение

Необходимо сделать ряд существенных выводов. Положительная динамика в понимании студентами значимости владения отдельно взятыми ключевыми умениями на английском языке указывает, главным образом, на то, что иноязычное обучение открывает обучающимся на этапе профессиональной подготовки и реализации новые горизонты. Это подтверждает, что междисциплинарный подход к иноязычному обучению студентов направления «Прикладная механика» не является однонаправленным: он представляет интерес не только с точки зрения синергии иноязычного обучения и специальных дисциплин. Студенты, владеющие умением представлять результаты проведенного исследования, могут участвовать в международных конференциях; работа с аутентичной научно-технической литературой дает студентам целый спектр возможностей осуществления исследовательской деятельности на международном уровне и др. Реализация междисциплинарного под-

хода подразумевает развитие стратегических перспектив для Факультета иностранных языков и физико-технического факультета. Представленные механизмы взаимодействия могут быть успешно экстраполированы на другие направления подготовки технического профиля.

Актуальность использования кейс-стади метода в иноязычном обучении студентов направления подготовки «Прикладная механика» получила теоретическое и статистическое обоснование. Применение кейс-стади метода позволяет реализовать междисциплинарность, практическую направленность современного образования. Полученные результаты имеют ценность для дальнейшего исследования с целью выявления особенностей организации иноязычного обучения других направлений технического профиля и формирования перспектив межфакультетского сотрудничества.

Литература

1. ***Буданов В.Г.*** Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., испр. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
2. ***Корнеева М.А., Гураль С.К.*** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (casestudymethod) // Язык и культура. 2017. № 1 (37). С. 166–184.
3. ***Дьюи Дж.*** Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.
4. ***Вербицкий А.А.*** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 84 с.
5. ***Смолянинова О.Г.*** Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. URL: http://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/apressyan6.html#8 (дата обращения: 28.06.2017).
6. ***Сурмин Ю.П.*** Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
7. ***Fischer J. Casey E.*** LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing. 2008.
8. ***Herried C.F.*** What makes a good case? // Journal of College Science Teaching. Dec. 1997 / Jan. 1998. Vol. 27, № 3. P. 163–165.
9. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» (уровень бакалавриата). URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_15.03.03.pdf (дата обращения: 01.06.2017).
10. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М. : Академия, 2008. 333 с.
11. ***Щукин А.Н.*** Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Омела-л [и др.], 2010. 475 с.
12. ***Гураль С.К.*** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 174 с.

Сведения об авторах:
Корнеева Марина Александровна – преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: active_eng@mail.ru
Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

INTEGRATION OF CASE STUDY METHOD IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONNTEXT OF MODERN TENDENCIES OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Korneeva M.A., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). Email: active_eng@mail.ru
Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/13

Abstract. In this article, some urgent trends in education, such as rapid penetration of Synergetics ideas, entailing a full-scale transition from a narrow disciplinary approach to interdisciplinary dialogue are considered. This trend to a greater extent affects directions of Technical Sciences and Social and Humanitarian Sciences, where the implementation of interdisciplinary dialogue is the most necessary in order to build a holistic picture of the world and the most complex. In the framework of this research through the prism of foreign language training of applied mechanics students some perspectives of close interaction, interdisciplinary dialogue implementation are considered, that subsequently can be extrapolated to other directions of Technical Sciences, which is the basis for further research. Knowing foreign languages is, undoubtedly, of high importance for the professional fulfillment of a specialist in applied mechanics and other Technical Sciences. However practical teaching experience shows that students have insufficient understanding of the importance of foreign language mastering, as evidenced by statistical data, obtained from the questionnaire of Faculty of Technical Physics students under course of studies 15.03.03 Applied Mechanics. Understanding the importance of the acquiring knowledge is strongly connected with motivation and, consequently the learning outcome. It is suggested that the solution to this problem lies in the competent organization of foreign language mastering process, precisely in the selection of teaching methods, that help integrate future professional development specific into the training of the students, which is very import in the context of urgent practice-oriented education. Case study method belongs to this group of methods. Application of the method helps achieve better results in students understanding the importance of foreign language mastering, which is evidenced by statistical data. Some methodological aspects of case study method application in foreign language training are also represented, as well as some mechanisms of interdisciplinary coordination and cooperation of English language teachers from the Faculty of Foreign Languages and major field of study teachers from the Faculty of Technical Physics, that not only fosters case study method integration into foreign language training, but also important s the basis for further research in this area.
Keywords: synergetic approach; educational trends; foreign language teaching; case study method; English language; applied mechanics; contents of the training; principles of the training.

References

1. Budanov V.G. (2008) *Metodologija sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii* [Methodology of synergy in post-nonlassical science and education]. 3-d edition. Moscow: Izd-vo LKI.
2. Korneeva M.A., Gural' S.K. (2017) Obuchenie professional'nomu inojazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravlenija «Prikladnaja mehanika» s ispol'zovaniem kejs-stadi metoda (casestudymethod) [Teaching professional foreign discourse to students of the Faculty of Physics and Engineering in Tomsk State University majoring in "Applied Mechanics" with the use of case-study method]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (37). pp. 166–184.
3. D'jui Dzh. *Demokratija i obrazovanie* [Democracy and Education]. Translated from English by Ju.I. Turchaninova. Moscow : Pedago-gika-Press, 2000.
4. Verbitskij A.A. (2004) *Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija: Materialy k chetvertomu zasedaniju metodologicheskogo seminara 16 nojabrja 2004 g.* [Competence approach and contextual education theory: Materials for the 4-th session of methodological seminar, 16 November 2004]. Moscow : Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
5. Smoljaninova O.G. *Didakticheskie vozmozhnosti metoda case-study v obuchenii studen-tov* [Didactic abilities of using case-study method in teaching]. [Online]. Available from: http://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/apressyan6.html#8 [Accessed: 28.06.2017].
6. Surmin Ju.P. (2002) *Situatsionnyj analiz, ili Anatomija Kejs-metoda* [Situational analysis, or Anatomy of Case-method]. Kiev : Tsentr inno-vatsij i razvitija.
7. Fischer J. Casey E. (2008) *LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level*. Council of Europe Publishing.
8. Herried C.F. (1997-1998) What makes a good case? *Journal of College Science Teaching. Dec. 1997 / Jan. 1998*. Vol. 27. 3. pp. 163–165.
9. Anon. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 15.03.03 «Prikladnaja mehanika» (uroven' bakalavriata)* [Federal state educational standard of higher education for the branch of training 15.03.03 "Applied Mechanics" (Bachelor's level)]. [Online]. Available from: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_15.03.03.pdf [Accessed: 01.06.2017].
10. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2008) *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie po spetsial'nosti «Teorija i metodika prepodavanija inostrannyh jazykov i kul'tur»* [Theory of foreign language teaching: linguo-didactics and methodology: manual for students majoring in "Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures"]. Moscow: Akademija.
11. Schukin A.N. (2010) *Obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika : uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov* [Teaching foreign languages. Theory and practice: manual for teachers and students]. Moscow: Omela-l [et al.].
12. Gural' S.K. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videnija* [Discourse-analysis from synergetic point of view]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.

Received 27 May 2017

УДК 372.881.111.1
DOI: 10.17223/19996195/38/14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНЫХ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ХИНДИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Э. Жигадло, М.А. Одинокая

Аннотация. Рассматривается технология учебных подкастов при интерактивном обучении языку хинди для начинающих во внеаудиторной самостоятельной работе студентов при реализации качественного дополнительного практико-ориентированного гуманитарного образования в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого как основы формирования гуманитарной культуры и универсальных гуманистических ценностей. Особое внимание обращено на проблему структурирования и алгоритмизации самостоятельной работы. Педставлен практический модуль организации обучению языка хинди для начинающих, доступный широкой общественности и реализуемый в условиях Культурно-просветительского центра Гуманитарного института «Гармония» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Приводится описание опытно-экспериментальной работы по применению технологии учебных подкастов, направленной на овладение языком хинди в системе современного образования. Обосновываются актуальность и целесообразность использования технологии учебных подкастов на начальном этапе обучения языку хинди, даются рекомендации по наполнению, структурированию учебных материалов и организации работы с подкастами. Потенциал освоения технологии учебных подкастов осмыслен как одно из условий овладения языком хинди и фактор трансформации дополнительного гуманитарного образования. Делается вывод о целесообразности использования технологии учебных подкастов в обучении языку хинди.

Ключевые слова: технологии интерактивного обучения; ФГОС ВПО; самостоятельная работа студентов; Интернет; информационно-коммуникационные технологии; технология учебных подкастов; аудирование; хинди; технический вуз; студенческая молодежь; Индия.

Введение

Современный этап развития российской высшей технической школы характеризуется повышенным вниманием к изучению проблем, связанных с разработкой и введением новых технологий интерактивного обучения (ТИО). Понятие «образовательная технология» имеет условный характер и связано с организацией учебной деятельности и взаимодействием преподавателя и студентов на основе определенной идеи и принципов обучения, систематически применяемых в преподавании вузовских дисциплин. Под термином «образовательная техноло-

гия» понимается система взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленная на решение определенных дидактических задач и достижение запланированных результатов обучения [1]. Технологии интерактивного обучения, представляющие собой сочетание общеизвестных активных методов обучения и информационных технологий, являются оптимальной современной альтернативой традиционному объяснительно-иллюстративному обучению [2]. Обладая гибкостью педагогического подхода к различным контингентам обучающихся, ТИО может применяться в любом образовательном контексте, позволяя преподавателю реализовать свои творческие инициативы.

Важным аспектом освоения новых образовательных стандартов является также выполнение требования ФГОС ВО по разработке технологий интерактивного обучения всех дисциплин для формирования языковых компетенций. Именно интерактивные формы обучения с применением компьютера призваны способствовать подготовке студентов в русле практико-ориентированного компетентностного подхода. При обучении ИЯ использование интерактивных методов обучения (ИМО), включающих использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяет расширить диапазон иноязычного профессионального общения на основе учебного материала по профилирующему направлению. Применение ТИО является для технического вуза объективной необходимостью, обусловленной глобальной информатизацией образования и требованиями ФГОС. Именно требование ФГОС ВО по введению ТИО повышает степень актуальности данного исследования. ТИО весьма полезны для процесса обучения, поскольку профилирование интерактивного обучения, т.е. создание условий для активизации взаимодействия участников образовательного процесса, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и создает дополнительную мотивацию для ее изучения.

При использовании существующего в настоящее время многообразия ИКТ, нужно учитывать то, что они фактически стали общедоступными, причем в режиме самостоятельной внеаудиторной работы даже в большей мере, чем в аудиторной работе. Это объясняется тем, что далеко не все вузы имеют возможность предоставить компьютерные классы для занятий ИЯ всех студентов, в то время как более 95% студентов имеют персональные компьютеры и / или смартфоны, которые обеспечивают им доступ к работе в Интернете. Исходя из этого обстоятельства, современному преподавателю ИЯ необходимо переосмыслить роль самостоятельной работы студентов (СРС), которая в настоящее время приобретает значительно больший вес в общей подготовке студентов по ИЯ.

В настоящее время в центре внимания педагогов стоят вопросы, связанные с совершенствованием условий организации СРС, целью

которой являются развитие аналитического и творческого мышления, повышение уровня ответственности за результаты учебной деятельности. Это должно способствовать решению задачи обеспечения непрерывного формирования профессионального уровня выпускника, отвечающего современным требованиям общества. Под самостоятельной работой мы понимаем целенаправленное изучение студентами учебного материала, развитие и совершенствование их умений и навыков; процесс, организуемый преподавателем на основе формирования и активизации приемов, методов и средств СРС, направленных на усвоение знаний и самоорганизацию без непосредственного контакта с преподавателем [3]. Для совершенствования СРС необходимо, чтобы преподаватель структурировал деятельность студентов, знал уровень усвоения ими учебного материала и мог научить их приемам самостоятельного выполнения учебных заданий. Основная стратегия преподавателя при организации СРС состоит в том, чтобы вовлекать студента в активную самостоятельную деятельность, которая интересна для студентов и их мотивирует. При этом необходимо позаботиться об усилении контроля выполняемой студентами работой и качеством выполнения учебных заданий.

Применение разрабатываемой нами технологии учебных подкастов поможет преподавателю решить проблемы формирования прочных коммуникативных навыков и повышения лексического запаса студентов, изучающих язык хинди. Предоставление студентам возможности закрепить и активизировать объясненный преподавателем материал при выполнении алгоритмизированной СРС во внеаудиторное время дает реальные перспективы для повышения качества обучения, особенно для слабого контингента студентов.

Развитие компьютерных технологий, повсеместное внедрение техники [4] и доступность Интернета во всех сферах жизни изменили представления человека не только о способах коммуникации и взаимодействии, но и значительно повлияли на сферу образования. Языковое образование, которое неразрывно связано с культурой и коммуникацией, не избежало влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Система образования является источником создания и развития ИКТ в силу своего мощного интеллектуального потенциала. Наиболее важным и актуальным становится применение ИКТ в процессе обучения ИЯ как основного способа развития самостоятельной познавательной деятельности студента. При подготовке специалистов со знанием иностранного языка в сфере профессиональной деятельности необходимо учитывать специфику их будущей деятельности, чтобы они смогли работать с информационными материалами, полученными из разных источников, в том числе и из Интернета, как на русском, так и на иностранных языках, в частности на языке хинди, самостоятельно

приобретать знания, уметь грамотно работать с информацией. Другими словами, будущие инженеры должны самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблему и искать пути ее решения, используя современные ТИО, уметь применять полученные знания, а также генерировать новые идеи, творчески мыслить.

Исследование

В связи с восстановлением и укреплением российско-индийских отношений, а также возросшим интересом граждан Российской Федерации к Республике Индия, ее древней и глубокой культуре и к языку хинди, возникла необходимость в подготовке студентов, владеющих данным языком. Одной из причин изучения языка хинди является рост значимости Индии в международном сообществе. Хинди является языком одной из величайших и лучшей из школ мирового кинематографа, языком северо-индийской музыки хиндустани, интерес к которой растет во всем мире, языком удивительной литературы, духовной и светской поэзии, существующей с XII века и не потерявшей актуальности и в наши дни.

За последние годы появился ряд работ отечественных авторов (И.А. Евстигнеева [5], Н.А. Игнатенко [6], Ю.И. Савостьянова [7], Ю.Н. Сичинава [7], А.Г. Соломатина [8], П.В. Сысоев [9] и др.), а также зарубежных авторов (Н.С. Харинараяна, Н.В. Раджу [10], Г. Хобан, Г. Нилсен, А. Шеферд [11], М. Гуиза, М. Ривера, А.Д. Мартинез, В. Агуилар [12], Л. Витковски [13], К.Ф. Хью, В.С. Чеунг [14] и др.), в которых рассматривается образовательный потенциал сервисов и служб Интернета применительно к обучению ИЯ. В большинстве из указанных работ прослеживается тенденция все более активного применения в обучении видам речевой деятельности сервисов Веб 2.0, в частности учебных подкастов. Круг студентов, которые приняли решение овладеть языком хинди, и выпускников вузов востоковедческих направлений постоянно расширяется [15]. В начале сентября 2016 г. Национальный исследовательский университет «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ) и ведущее учебное заведение Индии Университет Amity заключили соглашение о сотрудничестве. Договор предусматривает организацию обменных программ для студентов, аспирантов и преподавателей, внедрение совместных Ph.D. программ, научное взаимодействие, а также проведение на двухсторонней основе конференций, семинаров, тренингов (в том числе вебинаров) и многое другое. СПбПУ в Индии представлял доктор технических наук, директор Центра мониторинга науки и образования вуза Ю.С. Клочков, ставший Почетным профессором университета Amity [16].

Изучение языка хинди представляет интерес как для любителей индийской культуры, так и для исследователей. В последние десятилетия все большую популярность стали приобретать болливудские фильмы, преимущественно снятые на языке хинди. Появилась категория людей, предпочитающих смотреть фильмы без перевода, что, в свою очередь, способствует овладению языком хинди самостоятельно или на курсах. Язык хинди становится все более востребованным в области политики и дипломатии, деловых взаимоотношений, журналистики, туризма, в мире возрастает роль хинди как средства социальной коммуникации. В России хинди остается редким языком, ощущается недостаток качественно составленных учебных материалов, открывающих возможность овладеть им на достаточно высоком уровне [17], в связи с этим особенно возрастает роль ООР Индии, в частности языковому обучению.

В СПбПУ в сентябре 2015 г. состоялось открытие Культурно-просветительского центра Гуманитарного института «Гармония» Гуманитарного института СПбПУ (далее – Центр), открытой стартовой площадки, на базе которой реализуются масштабные творческие проекты по организации развивающего досуга студентов и их внеучебной деятельности. Данная площадка является территорией творческого педагогического эксперимента и новаторства в области современных воспитательных и образовательных технологий в высшей технической школе. В Центре представлен широкий спектр направлений гуманитарного научного знания: филологические науки, психолого-педагогические науки, культурология, философия, юриспруденция, социология, политология, история. Организация обучения в Центре основана на следующих видах деятельности, включая аудиторную и внеаудиторную СРС: открытые лекции, тематические клубы, конференции, дискуссии, открытые курсы, научно-исследо-вательские сообщества, телемосты, видеоконференции, дистанционные курсы, фестивали культуры и науки, вебинары, проектные исследования и работы, мастер-классы и многое другое [18].

Как отмечает Б.И. Кондин, актуальность реализации в техническом университете новых молодежных культурно-просветительских проектов обусловлена необходимостью теоретической и практической подготовкой инженерной элиты России [19]. Инженерная профессия требует серьезной подготовки. Инженеру – выпускнику вуза необходимо уметь придумать новый продукт или новую техническую идею, осуществить конструкторские работы по ее воплощению и внедрить в производство продукта. Каждый студент обладает возможностью найти для себя интересующую его область знаний и возможность творческой реализации. Одной из форм внеучебной деятельности и сотрудничества с упором на приобретение и развитие творческого потенциала, профес-

сионального межличностного общения, необходимых качеств интеллекта будущих инженеров, формированию культурных ценностей с одновременным переосмыслением собственной культуры, формированию культурной толерантности, общечеловеческой этики может стать обучение языку хинди.

В рамках инициативы Центра нами был разработан интерактивный курс по языку хинди для начинающих в техническом вузе «HINDI GURU» [20] в рамках проекта «Being Human Devotion», поддерживающего инициативу некоммерческой организации «Being Human» [21]. Программа по обучению языка хинди для начинающих предполагает обучение студентов основам грамматики и навыкам общения, изучение индийской письменности – «деванагари» (алфавит языка хинди), персидской письменности (алфавит языка урду). Основная цель программы – владение языком на бытовом и начальном профессиональном уровнях. Создание интерактивного курса «Интерактивный курс хинди для начинающих HINDI GURU» с использованием технологии LMS MOODLE в виртуальной среде СПбПУ является, по существу, созданием виртуального предметного кабинета как формы дистанционного обучения. Его преимущества в том, что для студента это удобный режим обучения, который может осуществляться в любое время для восполнения возможных пробелов в базовом образовании. Для преподавателя – это возможность активизации познавательной деятельности студентов, повышение роли студента в процессе самообразования, раскрытие самообразовательного потенциала его личности. Интерактивный курс посвящен использованию в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий по языку хинди в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития дополнительных профессиональных навыков обучающихся и нацелен на усиление практической направленности обучения будущих инженеров. Курс является дополнением учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык». В интерактивном модуле на основе использования ресурсов социальной сети *ВКонтакте* разработан алгоритм учебно-речевых действий для усиления интерактивности диалогической речи [22], представлено восемь аутентичных диалогов, даны скриншоты, упражнения и ссылки на учебные подкасты для организации СРС. На первом аудиторном занятии по модулю необходимо продемонстрировать его возможности на ноутбуке и показать алгоритм работы с материалами модуля. Всю остальную работу студентам рекомендуется проводить самостоятельно при осуществлении текущего контроля преподавателем.

В сфере функциональных особенностей развития современной инфраструктуры Интернета интерактивность можно рассматривать как особо формируемую среду и определенный способ саморазвития: возможность наблюдать за использованием ИЯ и копировать его исполь-

зование. Среди средств интерактивной коммуникации с помощью компьютерных технологий в Интернете выделяют два основных вида: средства синхронной коммуникации (средства, которые позволяют общаться в режиме реального времени) и средства асинхронной коммуникации (средства общения, с помощью которых происходит обмен информацией с определенной задержкой во времени) [8]. К последним можно отнести аудиоблоги и учебные подкасты.

Учебные подкасты являются одной из ТИО обучении ИЯ, в частности языку хинди. Учебным подкастом принято называть аудиоблоги или видеозаписи, выкладываемые в Интернете в виде отдельных звуковых файлов (или их серии), видеофайлов, скринкастов, публикуемых по одному адресу в Сети и доступные для массового прослушивания или просмотра целевой аудитории. Интерактивный сервис подкастов является одним из сервисов Интернета, на основе которого можно найти, прослушать, просмотреть размещенные подкасты, а также записать и разместить личный подкаст. Скринкаст является разновидностью учебного подкаста. Он позволяет пользователю передать свои действия на компьютере в видеоформате с аудио-комментариями для целевой аудитории либо отдельного человека. Скринкаст позволяет продемонстрировать опыт использования программ и интернет-сервисов на компьютере. Скринкастинг раскрывает для пользователя возможности как доступного, так и коммерческого распространения опыта пользователя и дистанционной помощи в решении проблем других пользователей. Под скринкастом понимается видеоподкаст в формате flash-видео с записанными действиями на компьютере. Целевой аудиторией подкастов считаются пользователи персональных или портативных компьютеров, владельцы портативных плееров, для которых подкасты представляют информационную и практическую ценность.

В Интернете существует большое количество сервисов учебных и неучебных (аутентичных) подкастов, которые можно использовать для развития умений аудирования обучающихся. Существуют и такие сервисы, которые позволяют размещать подкасты пользователей, а также организовывать сетевое обсуждение выложенных подкастов в микроблоге или на форуме. В интерактивном обучении хинди можно использовать следующие сервисы учебных подкастов: http://www.avashy.com/hindiscripttutor.htm; http://www.gaatha.co/baalgatha; www.HindiPod101.com; http://housefull.cuttingchai.com; http://learnhindipodcast.blogspot.com; http://www.samesamelanguage.com; https://taj.chass.ncsu.edu/about.html и др.

Подкаст http://www.avashy.com/hindiscripttutor.htm [23] предназначен для начинающих изучать язык хинди. Каждая запись имеет соответствующий скрипт. Существует возможность выполнить упражнения, способствующие закреплению материала.

Просветительский подкаст http://www.gaatha.co/baalgatha [24] – один из крупнейших и наиболее известных ресурсов с аудиоматериалами. Отличительной особенностью подкаста является свободный доступ к его ресурсам. На сайте представлены более чем 4 500 сказок и историй, озвученных профессиональным диктором (носителем языка хинди), – такие ресурсы идеально подходят для тех пользователей, которые выражают желание слушать грамотную речь на языке хинди и учиться говорить как носитель языка. Начитанные профессиональным диктором истории в размеренном темпе – универсальный материал, который подойдет для любой цели прослушивания.

Подкаст www.HindiPod101.com [25] – один из самых популярных подкастов для изучающих хинди. Продолжительность аудиозаписей составляет от 20 до 40 минут. Эти аудиозаписи помогут вам расширить кругозор и лексический запас по любой интересующей вас теме. В подкасте представлено множество радиопрограмм и лекций различной тематики и продолжительности. В любой момент существует возможность найти на данном ресурсе множество увлекательных материалов. Подкаст также подойдет тем пользователям, которых интересует произношение носителей языка. Подкаст содержит свыше 490 аудиозаписей, а также набор идиом и наиболее общих выражений и словосочетаний для диалогов в повседневной жизни. Топики охватывают разнообразные темы и помогают как осваивать язык хинди, так и получать знания о культуре и жизни жителей Индии.

Подкаст http://housefull.cuttingchai.com [26] представляет собой подкаст с репликами из индийских фильмов на языке хинди, популярными среди молодой аудитории, в которых герои используют данные выражения. Все фрагменты сопровождаются субтитрами для лучшего усвоения материала. Таким образом, видео привлечет внимание всех студентов, так как его содержание максимально приближено к интересам данной целевой аудитории. Разработчики данного контента делают работу в доступной для понимания пользователя форме, что является удобным для восприятия. Фрагменты ресурса бесценны тем, что они не продолжительны по времени и их можно демонстрировать в ходе лекции, так как они содержат теоретическую базу, которая важна для понимания и усвоения студентами.

Подкаст http://learnhindipodcast.blogspot.com [27] – один из самых известных ресурсов, содержащих учебные аудиоматериалы с полезными фразами и оборотами для речи обучаемого. Подкасты сопровождаются скриптами и представлены продолжительностью от нескольких минут до нескольких часов. На сайте представлены учебные материалы с простой лексикой и довольно быстрым темпом речи.

Высококачественный подкаст http://www.samesamelanguage.com [28] предназначен для путешественников. Учебный материал подготав-

ливался более чем 15 лет и был опробирован на обучающихся со всего мира. Данный ресурс позволяет пользователю прослушать аудиозаписи, представленные в формате MP3, по различным бытовым темам. Существует возможность скачать аудиозаписи.

Подкаст https://taj.chass.ncsu.edu/about.html (A Door to Hindi) [29] состоит из 24 видеозаписей, сопровождающихся скриптами. Данный ресурс снабжен тестами, материалом по грамматике, а также культурными заметками. Материал можно использовать в качестве средства промежуточного контроля знаний студентов вследствие того, что они являются непродолжительными, но информативными и интересными.

Наличие учебных подкастов на лекции и в режиме СРС увеличивает доходчивость в восприятии и усвоении учебного материала студентами, показывает тему в интересном ракурсе, значительно повышает уровень самостоятельной мыслительной работы студента и побуждает его к выполнению правильных учебных действий. Интерактивность становится условием воссоздания активной познавательной среды у студента, которая, на наш взгляд, проявляется в повышении общей мотивации к освоению языка хинди. В Интернете существует большое количество сервисов учебных и неучебных (аутентичных) подкастов, которые можно использовать для развития умений аудирования студентов. Для того чтобы внедрить составляющую учебного подкаста в интерактивный курс хинди для начинающих «HINDI GURU», нами были выбраны следующие сервисы учебных подкастов: http://www.avashy.com/hindiscripttutor.htm; http://www.gaatha.co/baalgatha; www.HindiPod101.com; http://housefull.cuttingchai.com; http://learnhindipodcast.blogspot.com; http://www.samesamelanguage.com; https://taj.chass.ncsu.edu/about.html, которые мы посчитали наиболее релевантными и отвечающими всем представленным требованиям по обучению языку хинди.

Разрабатывая методики развития иноязычной речи посредством веб-технологий, многие авторы предлагали свои алгоритмы обучения в зависимости от целей обучения и аудитории обучающихся (Т.Ю. Павельева, 2010; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2010; А.К. Черкасов, 2012 и др.). Мы предлагаем один из возможных алгоритмов организации деятельности студентов, направленной на развитие их речевых умений (таблица).

Из приведенной таблицы видно, что первым шагом *первого, подготовительного*, *этапа* является знакомство студентов с целью их деятельности в интерактивном социальном сервисе (ИСС) *ВКонтакте* в аудитории. Преподаватель объясняет обучающимся сущность и основные этапы учебной деятельности на основе ИСС *ВКонтакте*, определяет тематику занятия, в частности, знакомит с темой занятия и объясняет студентам материал; объясняет студентам, в чем будет заключать-

ся их работа; объясняет, какой конечный результат ожидается, знакомит студентов с критериями оценки их работы; инструктирует обучающихся, какому алгоритму они должны следовать. Студенты слушают преподавателя и затем задают организационные вопросы.

Алгоритм развития коммуникативной компетенций студентов посредством интерактивного социального сервиса ВКонтакте

Этап 1. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ **Шаг 1. Знакомство студентов с целью деятельности в ИСС *ВКонтакте* в аудитории**	
Действия преподавателя	**Действия студентов**
Знакомит с темой занятия, объясняет обучающимся учебный материал	Слушают задание, задают организационные вопросы
Шаг 2. Проведение инструктажа по регистрации в сообществе «HINDI LILA» в ИСС *ВКонтакте*	
Дает студентам адрес учебной страницы в *ВКонтакте*	Изучают инструкции работы в ИСС *ВКонтакте*
Этап II. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ **Шаг 3. Выбор сервиса подкастов и составление диалога (в аудитории и / или дистанционно)**	
Действия преподавателя	**Действия студентов**
Производит мониторинг работы студентов	Выбирают проблемную задачу, распределяют роли, обсуждают возникшие у них идеи по содержанию диалога
Шаг 4. Самостоятельная работа в ИСС *ВКонтакте*	
Производит мониторинг СРС, при необходимости оказывает помощь и консультации онлайн, следит за размещением материалов студентов на учебной странице в сообществе «HINDI LILA» в ИСС *ВКонтакте*, следит за тем, чтобы все студенты разместили свои подкасты на странице в социальной сети	Читают короткий инструктаж, создают диалог в соответствии с алгоритмом в режиме онлайн, записывают диалог с помощью учебного подкаста, создают скрипты
Шаг 5. Интерактивная аудиторная деятельность. Презентация совместного документа в аудитории	
Действия преподавателя	**Действия студентов**
Контролирует презентацию диалогов студентов, выясняет проблемные элементы самостоятельной деятельности студентов и направляет ее	2–3 пары студентов представляет свой диалог перед всей группой; принимают участие в коррекции по результатам озвучивания диалогов
Этап III. Заключительный (оценочный) **Шаг 6. Самооценка и оценка преподавателя**	

Вторым шагом подготовительного этапа является проведение инструктажа по регистрации в сообществе «HINDI GURU» в ИСС *ВКонтакте*. Преподаватель дает обучающимся адрес страницы и название сообщества в ИСС *ВКонтакте*, на котором будет происходить создание документов в социальной сети, снабжает студентов распечатками, содержащими инструкцию работы в ИСС. Преподаватель объясняет

студентам, как размещать материалы на учебной странице в сообществе «HINDI GURU» в ИСС *ВКонтакте* и инструктирует, как вносить изменения в ранее размещенный учебный материал. Студенты получают адрес в ИСС *ВКонтакте* и изучают инструкции работы в интерактивном социальном сервисе. Преподаватель сам создает один подкаст длительностью 4–5 минут и скрипты к нему на ИЯ в качестве примера.

Второй этап, процессуальный. На третьем шаге студенты прослушивают учебный подкаст, и реализуются выбор проблемной задачи, составление диалога (в аудитории и / или дистанционно). Студенты принимают участие в мозговом штурме. Преподаватель выписывает на доске идеи студентов. Разбившись на пары, студенты вместе с преподавателем выбирают наиболее удачные проблемные задачи. Студенты в парах выбирают одну проблемную задачу и составляют диалог в виде скриптов. Преподаватель производит мониторинг работы студентов, помогает им в случае возникновения затруднений при работе. Студенты выбирают проблемную задачу, распределяют роли между собой, обсуждают возникшие у них идеи по содержанию диалога, при необходимости определяют и договариваются, в какой последовательности они будут размещать свои фрагменты на странице сообщества «HINDI GURU» в ИСС *ВКонтакте*.

Четвертый шаг – самостоятельная работа студентов в ИСС *ВКонтакте*. Она состоит в написании и публикации скриптов в ИСС *ВКонтакте*. Каждый студент готовит свои фрагменты скриптов, представляя их в виде скриншотов и подкаста в подтверждение выполненной им самостоятельной работы. Преподаватель производит мониторинг СРС, при необходимости оказывает помощь и консультации онлайн, следит за размещением материалов студентов на учебной странице в сообществе «HINDI GURU» в ИСС *ВКонтакте*. Каждый студент читает короткий инструктаж и нажимает кнопку *Like* (*Нравится*) в подтверждение, что он ознакомился с сутью предлагаемого к выполнению учебного задания.

После выполнения каждого упражнения студент записывает время работы над ним. Каждый студент выполняет индивидуальное задание. Студенты изучают алгоритм, который преподаватель объяснял на занятии, и составляют диалог (скрипты) в соответствии с алгоритмом в режиме онлайн, соблюдая временной регламент, отведенный на выполнение учебного задания. Преподаватель создает и размещает свой подкаст на сайте социальной сети; обозначает учебную тему, по которой студенты будут создавать собственные скрипты и записывать на их основе подкасты; определяет объем подкастов студентов; следит за тем, чтобы все студенты разместили свои подкасты на странице в *ВКонтакте*. Студенты записывают диалог с помощью подкаста *Аудиозапись*

и прикрепляют аудиофайл к папке с заданием в сообществе «HINDI GURU».

Пятый шаг – интерактивная аудиторная деятельность. На данном этапе происходит презентация совместного документа в аудитории. После публикации материалов в сообществе «HINDI GURU» в ИСС *ВКонтакте* пара студентов представляет диалог перед всей группой. Преподаватель контролирует презентацию диалогов студентов, выясняет проблемные элементы самостоятельной деятельности студентов и направляет ее. Две-три пары студентов представляют свой диалог перед всем классом; принимают участие в коррекции по результатам озвучивания диалогов.

Третий этап, заключительный (*оценочный*). Шестой шаг – самооценка и оценка преподавателя. Студенты оценивают, насколько им удалось раскрыть суть обсуждаемой проблемы, применить и усвоить лексический материал, осмыслить, какие трудности и почему они испытывали во время реализации проекта, озвучивают, что им необходимо будет сделать, чтобы улучшить работу в следующий раз. Преподаватель оценивает работу студентов по заранее обозначенным критериям.

В качестве педагогической поддержки для усиления интерактивности предлагается использовать выбранные нами сервисы учебных подкастов в качестве стимула для интенсификации процесса говорения. Экспериментальной частью данного исследования являются разработка и проверка эффективности технологии учебных подкастов при обучении языку хинди в техническом вузе как одного из средств повышения качества дополнительного гуманитарного образования. С целью подтверждения актуальности данного исследования и целесообразности введения интерактивной составляющей, в частности использования учебных подкастов, был использован следующий ряд средств педагогической диагностики: педагогический эксперимент, анкетирование, анализ полученных результатов исследования. В экспериментальном исследовании приняла участие группа студентов из 8 человек, обучающихся в СПбПУ. За полгода обучения нами было проведено 10 интерактивных занятий, которые включали в себя использование технологии учебных подкастов по языку хинди. Из числа участников были созданы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальном исследовании приняли участие 9 человек, в том числе 4 человека в экспериментальной группе (ЭГ) и 5 – в контрольной группе (КГ). Педагогический эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный.

В основе проведения эксперимента по обучению языку хинди с использованием технологии учебных подкастов мы имели гипотезу, суть которой заключалась в следующем: из двух групп студентов, участвующих в эксперименте, ЭГ, в которой студенты предварительно

выполняют проблемные творческие задания, ведущие к созданию интеллектуального продукта, с применением социального сервиса Веб 2.0 *ВКонтакте*, усваивают лексический материал лучше, раскрывают тему в заданном объеме, используя социокультурные знания в соответствии с ситуацией общения, достигают цели коммуникации, что значительно повышает интерес студентов к изучению языка, и, следовательно, их мотивацию. Это в свою очередь, ведет к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В контрольной группе предусматривается лишь выполнение заданий по программному учебнику «Язык хинди» [30]. В результате эксперимента мы показали, что введение разработанной технологии учебных подкастов при обучении языку хинди позволяет повысить эффективность усвоения студентами лексического материала и их иноязычного общения в целом, поскольку обеспечивается необходимым, детально разработанным, доступным для преподавателей и студентов дидактическим инструментарием для повышения эффективности обучения иностранному языку, в частности по языку хинди.

В КГ и ЭГ на каждом занятии проходились одинаковые тексты по учебным темам, перед чтением которых вводилась терминология. Отличие состояло в том, что в КГ вводилась лексика, которая была выделена составителями учебника «Язык хинди», тогда как в ЭГ рассматривалась лексика учебных подкастов, отобранная непосредственно по учебной теме, подлежащей изучению. Далее и КГ и ЭГ выполняли два упражнения, обеспечивающих усвоение в устной форме языкового материала. КГ выполняла упражнения, обеспечивающие введение и усвоение лексики. В ЭГ на этот этап отводилось меньше времени, так как проводилось только закрепление слов, отобранных из всего объема текстов. В дальнейшем обучении упражнения выступают как вспомогательное средство, методический прием. В ЭГ после прослушивания учебного подкаста осуществлялся выбор проблемной задачи, происходило составление диалога по изучаемой теме с использованием новых слов. В КГ составлялся диалог по изучаемой теме программного учебника «Язык хинди». После каждого из составленных студентами диалогов с помощью сервиса подкастов преподаватель по 10-балльной шкале оценивал результат, т.е. решение коммуникативной (проблемной) задачи, лексическое оформление речи, взаимодействие с собеседником.

Проведенный анализ показателей коммуникативной компетенции показал, что на данном этапе обучения по истечении обучающего эксперимента уровень владения всеми ее компонентами студентами ЭГ выше примерно на 20%, чем в КГ. Наиболее высокие средние показатели приходятся на такие компоненты компетенции, как взаимодействие с собеседником в ЭГ и произношение в КГ. Самым же низким является уровень взаимодействия в КГ.

По окончанию проведения экспериментальных занятий было проведено анкетирование на тему «Использование учебных подкастов в интерактивном курсе “HINDI GURU”», которое студентам следовало выполнить, учитывая собственное мнение и впечатление по проведенным занятиям, и направленное на выявление степени удовлетворенности организации интерактивного курса по ряду критериев. Данная анкета включала в себя вопросы, ответы на которые оценивались в процентном соотношении – насколько респондент согласен с представленным ему утверждением (см. приложение).

В результате проведенного анкетирования нами было выявлено, что 100% респондентов согласны с тем, что использование сервисов учебных подкастов является неотъемлемой частью обучения. Более того, все студенты, отвечавшие на предложенные им вопросы анкетирования, считают, что их использование является важным аспектом обучения дисциплине «Иностранный язык». Студенты оценивают уровень интерактивной составляющей в курсе «HINDI GURU» чуть выше среднего. Больше половины (5 студентов из 9) считают, что уровень использования интерактивной составляющей на занятиях по хинди является средним. Проанализировав результаты ответов респондентов на вопрос 4, можно сделать вывод, что преподаватель в достаточной степени использует технологию учебных подкастов при обучении языку хинди. Пять респондентов оценивают уровень использования технологии учебных подкастов при обучении языку хинди преподавателем на 75% из возможных 100%. Далее мы рассмотрим ответы студентов на вопрос об использовании технологии учебных подкастов при обучении языку хинди в качестве самостоятельной внеаудиторной работы. Семь респондентов оценивают данный уровень на 75%, что является высоким показателем, и лишь один человек из всех опрошенных оценивает данный фактор ниже среднего, на 25%. Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство студентов оценивают использование технологии учебных подкастов не только как важную, но и как являющуюся неотъемлемым компонентом в ходе самостоятельной работы при изучении языка хинди.

Далее студентам предоставлялись вопросы об экспериментальных занятиях по языку хинди. На вопрос о том, увеличился ли уровень интерактивной составляющей в ходе экспериментальных занятий, 6 студентов из 9 ответили положительно, выбрав ответ в 100%, что показывает положительную оценку от проведенных нами занятий. Следующий вопрос оценивал личный уровень усвоения учебного материала студентами. Ответы респондентов показали, что 3 студента из 9 согласны на 100%, что их уровень увеличился. Это является достаточно высоким показателем. Далее следует вопрос об использовании технологии учебных подкастов при обучении языку хинди: насколько сту-

дентам нравится использование данной технологии преподавателем на занятиях и самостоятельно при внеаудиторной работе. Проанализировав ответы, мы выяснили, что студенты положительно оценивают те занятия, на которых преподаватель использует технологию учебных подкастов как составную часть занятий и при самостоятельной подготовке в домашних условиях к занятиям по языку хинди. Согласно результатам проведенного опыта, данный курс следует советовать своим сокурсникам как интерактивный курс с актуальными, своевременными и необходимыми знаниями для профессионального развития. Больше всего студентам понравились форма подачи учебного материала и общение с сокурсниками в процессе обучения данному курсу. Согласно полученным результатам, мы можем утверждать, что апробация разработанного интерактивного курса ввиду высоких показателей респондентов по указанным положениям прошла успешно.

Выводы

Изучение интеграции сервиса учебных подкастов на языке хинди как новой ИКТ в учебный процесс технического вуза является актуальным и перспективным направлением лингвистических исследований. Подкастинг потенциально становится неотъемлемым техническим средством в обучении ИЯ, в частности языку хинди, позволяющим решать различные комплексные задачи иноязычного образования. Навыки и умения, которые формируются с помощью данных технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции. Более того, использование учебных подкастов на языке хинди демонстрирует высокую мобильность современной системы образования и ее способность адаптироваться к инновационным технологиям. Реализуемый нами научно-образовательный проект называется «Интерактивный курс хинди для начинающих “HINDI GURU”». Его результаты подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы и доказывают эффективность предложенного подхода к обучению, направленного на соединение универсальных и этнокультурных ценностей в системе современного технического образования. Система учебных подкастов на языке хинди способствует стимулированию интереса студентов технического вуза к изучаемому языку, позволяет разнообразить процесс обучения, способствует всестороннему развитию личности, основанному на приобщении студенческой молодежи к гуманитарной культуре, в частности к древней культуре Индии.

Приложение. **Анкета для слушателей.**

Уважаемые слушатели интерактивного курса языка хинди для начинающих «HINDI GURU» на платформе LMS MOODLE, предлагаем Вам заполнить анкету в целях улучшения содержания курса и преподавания.

Просим Вас обязательно отвечать на все вопросы и ни с кем не обсуждать Ваше мнение. Это важно, поскольку нас интересует именно Ваша личная точка зрения. Заранее признательны Вам за помощь!

1. Я считаю, что использование сервисов учебных подкастов является неотъемлемой частью учебного процесса

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

2. Я считаю, что использование сервисов подкастов является важным аспектом обучения дисциплине «Иностранный язык»

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0% **е)** не знаю

3. Я высоко оцениваю уровень интерактивной составляющей в курсе «HINDI GURU» с использованием технологии учебных подкастов языку хинди

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

4. Преподаватель всегда использует интерактивные технологии обучения на занятиях по хинди

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

5. В качестве домашнего задания преподаватель дает задания с интерактивной составляющей

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

6. В ходе экспериментальных занятий по языку хинди уровень интерактивной составляющей занятий увеличился

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

7. Выполнение домашних заданий с использованием технологии учебных подкастов по языку хинди повысили мой уровень усвоения учебного материала

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

8. Мне нравится использование технологии учебных подкастов как составную часть занятий и при самостоятельной подготовке в домашних условиях к занятиям по языку хинди

Это верно на

а) 100% **б)** 75% **в)** 50% **г)** 25% **д)** 0%

Литература

1. ***Одинокая М.А., Попова Н.В.*** Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. 258 с.

2. ***Одинокая М.А.*** Применение технологии интерактивного обучения для организации самостоятельной работы студентов // Вопросы методики. 2014. № 3. С. 228–235.
3. ***Одинокая М.А.*** Учебный модуль на платформе MOODLE как средство организации внеаудиторной самостоятельной работы студента // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 199–206.
4. ***Жигадло В.Э., Присяжнюк С.П.*** Концептуальная модель ГИС «Безопасный город». Часть 2. Заключительная. 2014. № 1 (4). С. 76–83.
5. ***Евстгнеева И.А.*** Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
6. ***Игнатенко Н.А.*** Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 148–159.
7. ***Савостьянова Ю.И., Сичинава Ю.Н.*** Роль информационных и коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному в военном вузе // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 131–138.
8. ***Соломатина А.Г.*** Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 130–134.
9. ***Сысоев П.В.*** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
10. ***Harinarayana N.C., Radhy N.B.*** Web 2.0 features in university library web sites. Vol. 28 (1). P. 69–88.
11. ***Hoban G., Nielsen W., Shepherd A.*** Student-generated digital media in science education: learning, explaining and communicating content // Podcast overview. 2016. P. 39.
12. ***Guiza M., Rivera R., Martinez Ana D., Aguilar W.*** Flipped learning experience using podcasts: a student center case study // ICERI2015: 8th international conference of education, research and innovation. 2015. P. 5364–5370.
13. ***Witkovski L.*** Usage of podcasting and videocasting in technology-enhanced learning courses // INTED 2014: 8th International technology, education and development conference, 2014. P. 6449–6451.
14. ***Hew K.W., Cheung W.S.*** Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The research for evidence-based practice // Educational research review. 2013. Vol. 9. P. 47–64.
15. ***Одинокая М.А.*** Значение интерактивных методов для современного профессионального образования // Перспективы развития науки и образования. М., 2016. С. 11–13.
16. ***Соколовский А.Я.*** Индия в фокусе: экономика, политика, культура // Известия Восточного института. 2015. № 1 (25). С. 77–78.
17. ***Информация*** УМС. Индия // Политехник. 2016. № 27-28 (3692-3693). С. 2.
18. ***Костина Е.А.*** Хинди. Начальный курс / под общ. ред. Е.А. Костиной [СПбГУ]; Е.А. Костина [СПбГУ], Ю.Г. Кокова [СПбГУ], С.Г. Рудин [СПбГУ], С.О. Цветкова [СПбГУ], А.В. Челнокова [СПбГУ]. СПб. : КАРО, 2016. 384 с.
19. ***Красноперова Е.А.*** Интервью с директором Департамента молодежного творчества и культурных программ СПбПУ Б.И. Кондиным // Полигид. 2016. № 28. С. 1.
20. ***Алмазова Н.И., Рубцова А.В.*** Дополнительное гуманитарное образование как основа воспитания личности в техническом университете // Гуманитарная образовательная среда технического вуза : материалы Междунар. науч.-метод. конф. 11–13 мая 2016 г. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 90–92.
21. ***Модуль*** интерактивного курса языка хинди для начинающих «HINDI GURU» в техническом вузе / сост. Г.А. Кузнецова, М.А. Одинокая, О.А. Шередекина. Электронный курс *LMS MOODLE* / 2016. URL: https://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=4705 (дата обращения: 15.04.2017).
22. ***Одинокая М.А.*** Технология самостоятельной работы студентов в интерактивном режиме при изучении иностранного языка // Научно-технические ведомости Санкт-

Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 179. С. 60–66.
23. ***Being*** Human – The Salman Khan Foundation. URL: http://www.being-humanonline.com (дата обращения: 10.10.2016).
24. ***Avashy.*** URL: http://www.avashy.com/hindiscripttutor.htm (дата обращения: 08.10.2016).
25. ***Gaatha.*** URL: http://www.gaatha.co/baalgatha (дата обращения: 08.10.2016).
26. ***HindiPod101.*** URL: www.HindiPod101.com (дата обращения: 08.10.2016).
27. ***Housefull.*** URL: http://housefull.cuttingchai.com (дата обращения: 08.10.2016).
28. ***Learnhindipodcast.*** URL: http://learnhindipodcast.blogspot.com (дата обращения: 08.10.2016).
29. ***Taj.*** URL: https://taj.chass.ncsu.edu/about.html (дата обращения: 08.10.2016).
30. ***Ульциферов О.Г.*** Язык хинди. Самоучитель для начинающих. М. : Аст-Пресс Книга, 2010. 320 с.

Сведения об авторах:
Жигадло Валентин Эдуардович – доктор технических наук, профессор, ЗАО «Институт телекоммуникаций» (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: zve@mail.ru.
Одинокая Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: World.Maria@hotmail.com.

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

USAGE OF TRAINING PODCASTS TECHNOLOGY IN THE INTERACTIVE LEARNING PROCESS OF HINDI LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY AS THE BASIS OF UPBRINGING PROCESS IN SUPPLEMENTARY HUMANITARIAN EDUCATION

Zhigadlo V.E., Institute of Telecommunications (St. Petersburg, Russia). E-mail: gve@mail.ru.
Odinokaya M.A., Ph.D., Associate Professor, Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities (St. Petersburg, Russia). E-mail: World.Maria@hotmail.com.

DOI: 10.17223/19996195/38/14

Abstract. The authors describe training podcast technology to teach hindi language for beginners the interactive way in students' independent work in supplementary humanitarian high-quality practice-oriented education accomplishing in Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University as the basis of students upbringing the humanitarian culture and universal humanistic values. Special attention is focused on the problem of structured algorithmic students' independent work. The practical model of hindi language education for beginners that is accessible to wider audience and implemented in conditions of cultural and educational center "Harmony" in the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University is proposed. The description of the teaching experiment with the help of using training podcast technology is included. The authors provide guidance on content, structuring and organization of work with training podcast technology. The potential of training podcast learning conceptualized as a condition for learning hindi and the factor of transformation of sumpplementary humanitarian education. Motivation for the use of training podcast technology of Hindi language beginners is established.
Keywords: TIE; Federal State Educational Standards of Higher Professional Education; students' independent work; Internet; Information and Communication Technologies; training podcast technology; listening; hindi; technical university; students; India.

References

1. Odinokaja M.A., Popova N.V. (2016) *Sovremennye tehnologii interaktivnogo obuchenija v mnogoprofil'nom vuze* [Modern technologies of interactive teaching in a multi-profile higher educational institution]. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta.
2. Odinokaja M.A. (2014) Primenenie tehnologii interaktivnogo obuchenija dlja organizatsii samostojatel'noj raboty studentov [Use of interactive teaching technologies for organizing students' individual work]. *Voprosy metodiki. – Issues of Methodology*. 3. pp. 228–235.
3. Odinokaja M.A. (2015) Uchebnyj modul' na platforme MOODLE kak sredstvo organizatsii vneauditornoj samostojatel'noj raboty studenta [Educational module on MOODLE platform as a means of organizing students' individual out-of-class work]. *Voprosy metodiki prepodavanija v vuze. – Issues of Teaching Methodology in Higher Educational Institution.* 4 (18). pp. 199–206.
4. Zhigadlo V.`E., Prisjazhnjuk S.P. (2014) *Kontseptual'naja model' GIS «Bezopasnyj gorod». Chast' 2. Zakljuchitel'naja.* [GIS conceptual model "Safe City". Part 2. Conclusion.]. 1 (4). pp. 76–83.
5. Evstgneeva I.A. (2013) Formirovanie diskursivnoj kompetentsii studentov jazykovyh vuzov na osnove sovremennyh internet-tehnologij [Formation of discursive competence in students of linguistic higher educational institutions by means of modern Internet-technologies]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (21). pp. 74–82.
6. Ignatenko N.A. (2016) Podkasty anglojazychnogo radio v samostojatel'noj rabote studentov na prodvinutom `etape obuchenija inostrannomu jazyku [English language radio podcasts in individual work of advanced foreign language learners]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (33). pp. 148–159.
7. Savost'janova Ju.I., Sichinava Ju.N. (2015) Rol' informatsionnyh i kommunikatsionnyh tehnologij v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu v voennom vuze [The role of information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language in military higher educational institution]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (29). pp. 131–138.
8. Solomatina A.G. (2011) Razvitie umenij govorenija i audirovanija uchaschihsja posredstvom uchebnyh podkastov [Developing students' speaking and listening skills with the help of podcasts]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 2 (14). pp. 130–134.
9. Sysoev P.V. (2014) Podkasty v obuchenii inostrannomu jazyku [Podcasts in teaching foreign languages]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 2 (26). pp. 189–201.
10. Harinarayana N.S., Radhy N.V. *Web 2.0 features in university library web sites*. Vol. 28 (1). pp. 69–88.
11. Hoban G., Nielsen W., Shepherd A. (2016) *Student-generated digital media in science education: learning, explaining and communicating content. Podcast overview.*
12. Guiza M., Rivera R., Martinez Ana D., Aguilar W. (2015) Flipped learning experience using podcasts: a student center case study. *ICERI2015: 8th international conference of educa-tion, research and innovation.* pp. 5364–5370.
13. Witkovski L. (2014) Usage of podcasting and videocasting in technology-enhanced learning courses. *INTED 2014: 8th International technology, education and development conference.* pp. 6449–6451.
14. Hew K.W., Cheung W.S. (2013) Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The research for evidence-based practice. *Educational research review*. Vol. 9. pp. 47–64.
15. Odinokaja M.A. (2016) Znachenie interaktivnyh metodov dlja sovremennogo professional'nogo obrazovanija [The role of interactive methods in modern professional education]. *Perspektivy razvitija nauki i obrazovanija. – Development Prospects of Science and Education*. pp. 11–13.
16. Sokolovskij A.Ja. (2015) Indija v fokuse: `ekonomika, politika, kul'tura [India in focus: economy, politics, culture]. *Izvestija Vostochnogo instituta. – Izvestija: Eastern Institute Journal.* 1 (25). pp. 77–78.

17. Anon. (2016) Informatsija UMS. Indija. *Politehnik. – Polytechnician*. 27-28 (3692-3693). p. 2.
18. Kostina E.A. (2016) *Hindi. Nachal'nyj kurs* [Hindi. Elementary course]. Edited by E.A. Kostina [SPbSU]; E.A. Kostina [SPbSU], Ju.G. Kokova [SPbSU], S.G. Rudin [SPbSU], S.O. Tsvetkova [SPbSU], A.V. Chelnokova [SPbSU]. SPb.: KARO.
19. Krasnoperova E.A. (2016) Interv'ju s direktorom Departamenta molodezhnogo tvorchestva i kul'turnyh programm SPbPU B.I. Kondinym [Interview with B.I. Kondin, the director of SPbPU Department for youth creativity and cultural programs]. *Poligid. – Polyguide*. 28. pp. 1.
20. Almazova N.I., Rubtsova A.V. (2016) Dopolnitel'noe gumanitarnoe obrazovanie kak osnova vospitanija lichnosti v tehnicheskom universitete [Additional study in humanities as a basis for personality upbringing in a technical university]. *Gumanitarnaja obrazovatel'naja sreda tehnicheskogo vuza : materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. 11–13 maja 2016 g. – Humanitarian educational environment in a technical school: proceeding of International scientific and methodological conference 11-13 May 2016*. SPb. : Izd-vo Politehn. un-ta,. pp. 90–92.
21. Kuznetsova G.A., Odinokaja M.A., Sheredekina O.A. (2016) *Modul' interaktivnogo kursa jazyka hindi dlja nachinajuschih «HINDI GURU» v teh-nicheskom vuze / sost. `Elektronnyj kurs LMS MOODLE* [Module of interactive elementary Hindi course *Hindi Guru* in a technical higher educational institution]. [Online]. Available from: https://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=4705 [Accessed: 15.04.2017].
22. Odinokaja M.A. (2013) Tehnologija samostojatel'noj raboty studentov v interaktivnom rezhime pri izuchenii inostrannogo jazyka [Individual work technology in interactive language learning]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki. – Scientific and technical news of Saint-Petersburg State Polytechnical University. Humanities and Social Sciences*. 179. pp. 60–66.
23. Anon. *Being Human – The Salman Khan Foundation*. [Online]. Available from: http://www.being-humanonline.com [Accessed: 10.10.2016].
24. Anon. *Avashy*. [Online]. Available from: http://www.avashy.com/hindiscripttutor.htm [Accessed: 08.10.2016].
25. Anon. *Gaatha*. [Online]. Available from: http://www.gaatha.co/baalgatha [Accessed: 08.10.2016].
26. Anon. *HindiPod101*. [Online]. Available from: www.HindiPod101.com [Accessed: 08.10.2016].
27. Anon. *Housefull*. [Online]. Available from: http://housefull.cuttingchai.com [Accessed: 08.10.2016].
28. Anon. *Learnhindipodcast*. [Online]. Available from: http://learnhindipodcast.blogspot.com [Accessed: 08.10.2016].
29. Anon. *Taj*. [Online]. Available from: https://taj.chass.ncsu.edu/about.html [Accessed: 08.10.2016].
30. Ul'tsiferov O.G. (2010) *Jazyk hindi. Samouchitel' dlja nachinajuschih.* [Hindi. Elementary book for independent learning]. Moscow : AST-Press Kniga.

Received 27 May 2017

УДК 37.025.7
DOI: 10.17223/19996195/38/15

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.Г. Жогова, Е.В. Кузина

Аннотация. Рассмотрены вопросы развития критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку как важного фактора раскрытия их творческого потенциала, способствующего прочному усвоению информации и применению полученных знаний в своей профессиональной деятельности. Анализируются определения «мышление», «критическое мышление», «технологии критического мышления», представленные известными зарубежными и отечественными психологами и методистами. Подчеркивается необходимость анализа и дальнейшего эффективного применения усвоенных знаний и информации в современном медиапространстве. В результате проведенного анализа научной литературы сделан вывод, что умение критически мыслить позволяет свободно ориентироваться в современной действительности, приспосабливаться к ее постоянно изменяющимся условиям. Отмечается эффективность применения некоторых популярных технологий, используемых на занятиях по иностранному языку, активизирующих критическое мышление слушателей. Особое внимание уделяется технологии графической организации материала посредством профессионально-ориентированной лексики (на примере профессиональных текстов), а именно заполнение диаграмм, составление кластеров.

Ключевые слова: критическое мышление; перцептивная информация; когнитивная пирамида; технология; графические организаторы.

Введение

Современное информационное пространство предстает перед нами неким единым целым с многообразием систем взаимодействия. Процесс интерпретации реальной действительности невозможен без сенсорно-чувственного восприятия и сложных ментальных операций сознания. Контактируя с внешним миром, субъект «созерцает его, постигает, познает, понимает, осмысляет, интерпретирует, отражает и отображает, пребывает в нем, воображает, представляет себе возможные миры» [1. С. 21–24].

Перцептивная информация, получаемая посредством сенсорных каналов, являет собой связь между человеком и данностью и занимает не последнее место в когнитивном процессе. Однако наряду с эволюционной эпистемологией признается некая ограниченность сенсорного аппарата, и нам следует осознавать, что «наш врожденный познавательный аппарат» может оперировать эффективно лишь в тех условиях,

при которых он был создан в процессе эволюции. Однако приспособление к новым условиям и законам требует преодоления ограниченности «грубого знания». «Создавая науку, человек тем самым выходит на принципиально иной уровень познавательной деятельности, где определяющими становятся уже коэволюционные факторы – биологические и социокультурные процессы в их единстве и взаимодействии» [2. С. 54–53]. С философской позиции познавательный процесс трактуется как процесс приобретения истинных знаний об объективном мире в ходе общественно-практической деятельности социума. Сущностные свойства познавательного процесса связаны со стремлением постижения знаний о мире и детерминируются общественно-исторической системой, существующей на определенном этапе развития общества [3. С. 390].

Мышление позволяет обобщать и выявлять «необходимые, существенные связи» между предметами реального мира, переходя от единичных характеристик к общему и наоборот. «Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» [4].

В понимании С.Л. Рубинштейна мыслительная деятельность индивида может запускаться при наличии проблемной ситуации и нацеливать его (индивида) на решение определенной поставленной задачи. Проблемность заключается в неадекватности данной ситуации и в «несущественных связях». Поэтому для «разрешения стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса. Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение» [Там же]. Указанные операции являются составляющими основного процесса – процесса мышления.

Следует заметить, что способность критически мыслить была важна на протяжении всей эволюции человечества. В динамично развивающемся коммуникативном пространстве необходимо уметь мыслить продуктивно, целенаправленно и обоснованно, формулируя оценочные суждения и выводы. Образование в современном социуме должно базироваться на двух основных принципах: «быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное и умения осмыслить и применить полученную информацию» [5. С. 63].

В свете рассматриваемого вопроса необходимо привести определения известных психологов и методистов термина «критическое мышление». В общем значении под критическим мышлением подразумевается мышление более высокого уровня, чем мышление докритическое [6]. Так, критическое мышление трактуется как «мышление о мышлении» [7. С. 184], оно может определяться как «разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что

делать» [8. С. 293–310]. Некоторые эксперты полагают, что данный вид мышления «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации», который характеризуется наличием у индивида опыта, способности к наблюдению, оценке полученной информации, происходящих событий [9, 10]. Несмотря на разнообразные трактовки термина, критическое мышление характеризуется «контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью…». Индивид использует данный вид мыслительной операции «при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений…» [5. С. 82].

Бенджамин Блум, пытаясь привести к единой системе все многообразие целей и задач педагога перед учениками, попытался сконструировать иерархию образовательных целей, охватывающих когнитивную область, которая пошагово описывала бы уровни человеческого мышления и вытекающие отсюда задачи обучения. По мнению Б. Блума, цели обучения напрямую зависят от иерархии мыслительных процессов, таких как запоминание (remembering), понимание (understanding), применение (applying), анализ (analizing), синтез (synthesis) и оценка (evaluating). При этом каждый уровень когнитивной пирамиды Блума базируется на предыдущем. В основе всего лежит запоминание, а наивысшей точкой как когнитивных способностей, так и целей обучения является выработка суждений о ценности и значимости определенной идеи. Следовательно, без запоминания и знания невозможны понимание, творческая оценка явлений и событий [11].

Следует отметить, что именно в этом кроется недостаток таксономии Блума (Андерсон 1999, Марцано 2000), так как в его иерархии смешиваются понятия разных порядков, а именно конкретные результаты обучения (запоминание, понимание, применение) и мыслительные операции, необходимые для достижения этих результатов (анализ, синтез, оценка). Более поздняя модель мышления Марцано включает в себя многообразные факторы, влияющие на мышление учащихся, и представляет собой основанную на научных фактах теорию, предназначенную для помощи учителям в формировании мыслительных навыков учащихся [12].

Впрочем, педагоги разных стран продолжают пользоваться предложенной Б. Блумом иерархией и создавать осмысленные и систематизированные задания, направленные на интеллектуальное развитие учеников. В качестве примера может служить модель «Педагогическое колесо» («Pedagogical Wheel» от iPad), созданная в блоге А. Каррингтона, в которой нашли точки пересечения цели таксономии Блума и варианты использования полезных приложений iPad для соответствующей группы. По мнению А. Каррингтона, для развития аналитических способностей могут быть использованы приложения Mind Mush, Syrvey

Pro, Poplet, Inspiration Maps, Pages, DropVox, Comic Life; способность к синтезу лучше всего проявляется в WikiNodes, Web to PDF, Share Board, Prompter Pro; способность оценивать и создавать что-то реализуется в приложениях Creative Book Builder, Interview Assistant, Aurasma, Fotobabble, iMovie, WordPress, Skype, Tapose, Google+, Student Pad [13].

Д. Халперн считает, что «критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата <...> мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [5. С. 22]. Другие ученые подчеркивают, что критическое мышление являет собой высокоинтеллектуальный процесс концептуализации, применения, анализа, синтеза и оценивания «входящей» информации, которую индивид получает путем наблюдения, получения знаний, рефлексии и коммуникации [14].

Исследование

Во всех упомянутых выше исследованиях, подтвердивших эффективность обучения критическому мышлению, изучалась универсализация навыков критического мышления. Подлинная цель обучения развитию мыслительных процессов заключается в применении на практике полученных знаний и навыков.

Исходя из опыта и положений некоторых ученых, «любой язык способствует отражению конкретного способа восприятия и кодировки мира, реальности, как создаваемой / инноватируемой, так и существующей» [15. С. 142]. Значения, выражаемые в определенной языковой культуре, выстраивают определенную систему ценностей и взглядов, которая понимается носителями определенного языка. Это есть универсальный способ постижения мира, но у каждой народности он достаточно специфичен и индивидуален, «поэтому носители языка или обладатели различных языков по-разному воспринимают конкретный мир» [15]. Язык оказывает влияние на способ мышление людей, на их мировоззренческие системы, формирование бэкграунда, поведенческие паттерны. «Мы видим, слышим и воспринимаем так или иначе те или другие явления главным образом потому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения» [16. С. 99].

Тексты деловой документации содержат достаточно сложные для восприятия и понимания понятия. Язык профессионального общения характеризуется четкостью репрезентации материала, наличием императивного тона изложения и использованием профессионально-ориентированной лексики. Строгость изложения фактологического ма-

териала и терминологическая выверенность деловой документации – это основные требования для составления документов. Сжатые, повелительные и категорические формулировки профессионально-ориентированных текстов нацелены отразить сложное содержание и в то же время быть понятными и убедительными для обычных представителей данной языковой культуры. Деловой английский язык значительно отличается от общеупотребительного английского терминологической насыщенностью. Характерной особенностью экономических текстов является обширное использование терминологической лексики [17].

В настоящей статье мы описываем технологии, направленные на активизацию критического мышления в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе.

Собственно образовательная технология развития критического мышления представляет собой систему эффективных методов, стратегий и приемов, нацеленных на развитие и совершенствование способностей обучаемых мыслить критически. Уникальность технологии заключается в том, что «учебный процесс строится на научно обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации» [18. С. 106–109].

Основоположниками технологии развития критического мышления через чтение и письмо, которая была представлена и детально разработана в Америке в конце XX в., являются Д. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл. Указанные авторы являются членами консорциума «За демократическое образование». Начиная с 1996 г. технология получила широкое распространение во многих общеобразовательных учреждениях различных стран. Авторы технологии развития критического мышления применили ранее высказанные положения о развитии творческого потенциала личности (Ж. Пиаже, М. Монтессори), идею о деятельностном подходе к процессу обучения (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теорию личностно-ориентированного образования (Э. Фромм, Е.В. Бондаревская) и, суммируя универсальные положения, создали новую технологию [19].

Согласно данной технологии, используется модульное занятие, состоящее из трех этапов, каждый из которых имеет свои цели и задачи, а также набор приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. Первая стадия – *вызов* (*evocation*), во время которой у обучаемого активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. Вторая стадия – *осмысление* (*realization of meaning*) – содержательная, в ходе которой происходит направленная, осмысленная работа с текстом. Третья стадия – *рефлексия* (*reflection*) – размышления. Именно на этом этапе обучаемый формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его с помощью собственного текста либо своей позиции в дискуссии.

Выделяют следующие приемы и стратегии развития критического мышления на занятиях по иностранному языку: графические организаторы (graphic organizers), ментальные карты (mind maps), концептуальное колесо (conceptual wheel), мозговой штурм (brainstorming), вебквест (webquest), синквейны (cinquains), фишбоун (fishbone), инсценировку (mocktrial) и др.

Остановимся подробнее на таком приеме, как *графические организаторы*. Справедливым представляется мнение о том, что наши знания о предмете могут претерпевать различные изменения (дополняться, постепенно исчезать и т.д.), но умение мыслить точно и эффективно остается неизменным. Важным, как считают сторонники данного подхода, является использование различного рода графиков для формирования и «тренировки» навыков критического мышления. В целом отмечается, что графическая организация материала (*graphic organizers*) может быть использована для активизации мыслительной деятельности студентов, порождая или генерируя новые идеи, соединяя части в целое, анализируя причины и следствия [20]. Более того, обучение критическому мышлению считается наиболее эффективным в рамках и на материале профессиональных текстов, что очень важно для студентов в приобретении профессиональных знаний и способствует прочному усвоению информации, применению полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности [9].

Графические организаторы – это визуальная репрезентация материала (информация о предмете), которая организуется посредством выделения и систематизации базовых понятий, а также отражает систему знаний о предмете и отношения между понятиями [8].

Следует выделять 4 этапа работы:

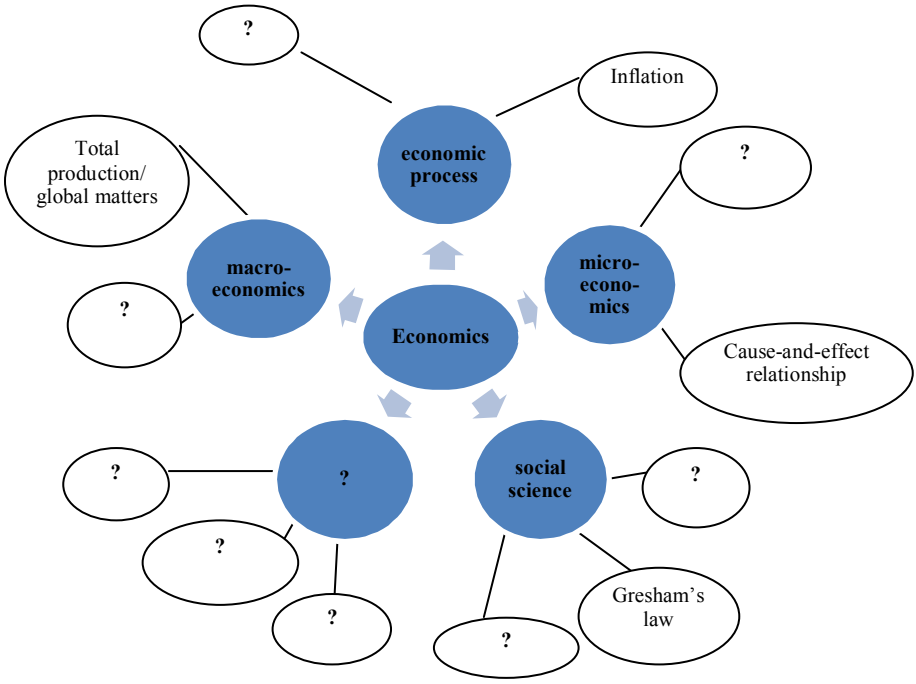
– задается слово-концепт;

– проводится поиск информации, относящейся к заданному слову, для этого привлекаются информационные технологии (сайт, онлайн-словарь и т.д.);

– осуществляется поиск релевантных лексем по смысловым признакам;

– генерируются новые идеи путем соединения частей в целое.

В контексте темы «Study of Economics» студентам можно предложить заполнить диаграмму, обобщив информацию по пройденному материалу. Данное задание направлено на повторение лексического материала по теме и активизацию способности применения ранее полученных профессиональных знаний. Более того, целью некоторых видов упражнений является формирование способности решать поставленную проблему в группах, предоставляя обучаемым возможность сотрудничества друг с другом. Рассмотрим следующий пример.



В случае затруднения выполнения данного задания преподаватель может предложить группе воспользоваться информацией, представленной на сайте http://visuwords.com. Подчеркнем, что на указанном сайте содержится информация о частях речи, к которым принадлежит лексическая единица, графически демонстрируются отношения между лексемами, что дает возможность провести анализ информации, относящейся к заданному слову (термину / концепту). Поиск релевантных лексем происходит по ряду перекрещивающихся смысловых признаков, которыми соединяются различные лексические единицы, что демонстрирует широкий диапазон ассоциативной сети, которая объединяет информационные единицы ментального лексикона исходя из разных оснований и по многим характеристикам [21. С. 421–436]. Анализ дефиниций позволяет обучаемым работать с аутентичными ресурсами и увеличивать (расширять) словарный объем профессионально-ориентированной лексики.

Графические организаторы могут быть разных типов и используются для достижения различных образовательных целей (обеспечить освоение учащимися фактов, понятий, терминов; выявить и осмыслить причины, сущность, значение и т.д.). Для формирования исследовательских компетенций у студентов, качеств поиска и анализа необходимого материала авторы указанного подхода рекомендуют использовать технику составления ментальных карт, а именно *кластеры вопросов* (big guestion map).

Способность обучаемых задавать хорошо поставленные вопросы тренирует память и критическое мышление как у самих авторов вопросов, так и у тех, кому они адресуются. *Кластеры вопросов* – это техника, которая помогает формировать навыки критического и аналитического мышления о ключевом концепте и его основных (базовых) характеристиках. Студентам необходимо сфокусироваться на выделении и составлении списка ключевых характеристик заданного концепта и проиллюстрировать их примерами. Указанная техника может применяться при работе с профессиональными текстами.

Следует выделять 4 этапа работы:

– задается слово-концепт (преподаватель выбирает и записывает);

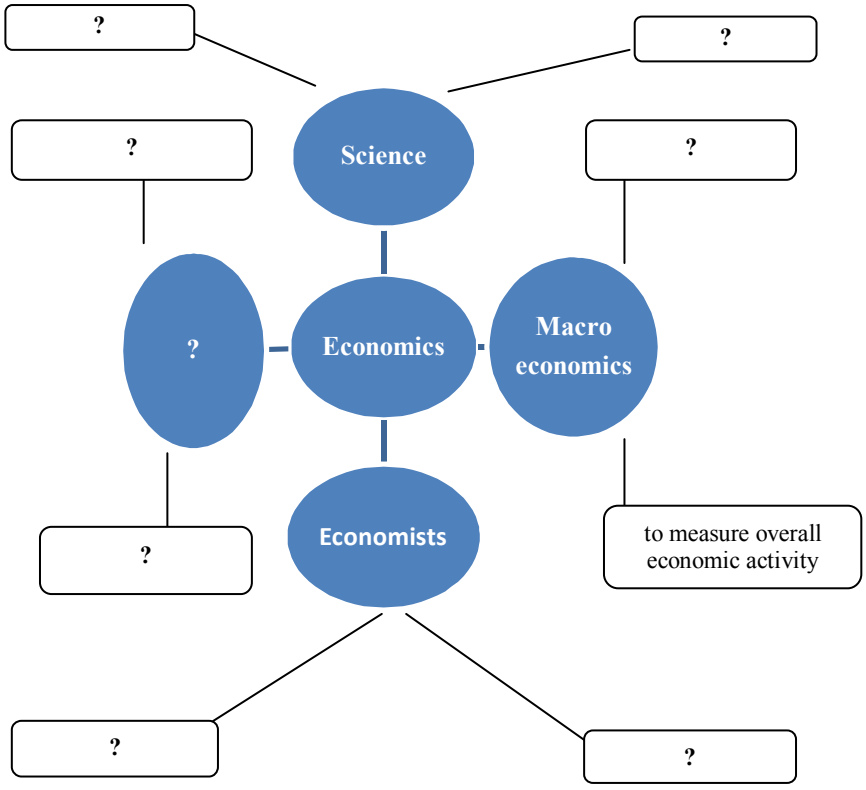
– определяются категории концепта и помещаются в категории (*category boxes*);

– осуществляется поиск релевантных лексем по смысловым признакам;

– преподаватель просит обучаемых (можно предложить работу в парах) заполнить пропуски в *кластере вопросов*;

– обобщение полученного материала на английском языке и выполнение *summary* текстов.

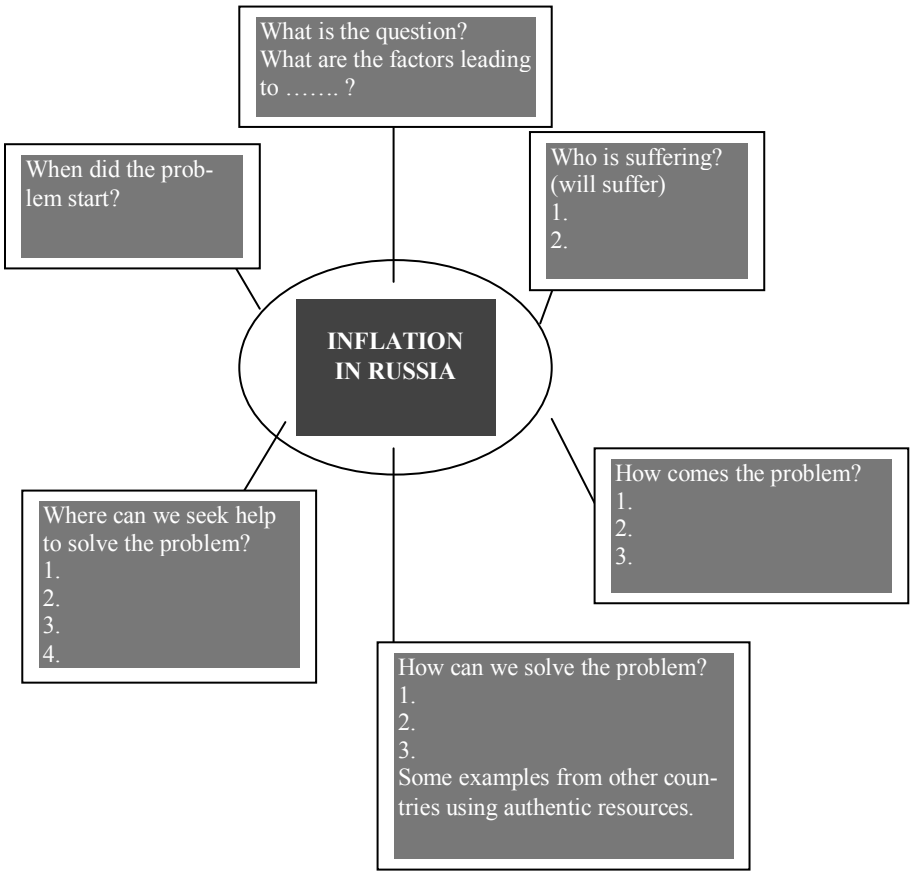
Например:



Авторы техники предлагают использовать кластер вопросов (big question map) для активизации исследовательской деятельности студентов, что является важным фактором в вузовской (академической) среде. Используя данную технику, по словам авторов подхода, студенты тренируются планировать свое исследование, организовывать поиск материала и мыслить независимо.

Преподавателю необходимо обозначить тему исследования (выступления / доклада / эссе и т.д.) и написать ряд вопросов, которые направят студентов и должны быть ими детально проработаны.

Например:



Графические организаторы визуализируют последовательность мыслительных процессов, информацию и активизируют понимание текстового материала, помогая студентам сконцентрироваться на главных аспектах и идеях текста, так как они (графические организаторы) *заключают в себе* ключевые концепты и лексические единицы, а также

демонстрируют отношения между ними. Напоминая собой некую смысловую сеть, графические организаторы способствуют изменению и обогащению фоновых знаний студентов посредством проведения анализа связей или противоречий между имеющимися знаниями и новой информацией [20].

Заключение

Таким образом, мышление способно обобщать и раскрывать значимые связи между объектами онтологии. Способность мыслить критически в современном информационном пространстве дает индивиду возможность самостоятельно приобретать надлежащие знания, осознавать возникающие трудности и находить пути их решения, компетентно работать с поступающими данными, оценивать, уметь анализировать, выдвигать гипотезы решения проблем, формулировать выводы, мыслить творчески, а также быть толерантными в различных ситуациях общения. Подчеркнем, что применение профессионально-ориентированной лексики способствует не только расширению словарного запаса обучаемых, но и активизации критического мышления, и, как результат, прочному усвоению информации и применению полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. ***Серебренников Б.А.*** Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М. : Наука, 1988. 247 с.
2. ***Микешина Л.А.*** Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие. М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. 464 с.
3. ***Кондаков Н.И.*** Логический словарь. М. : Наука, 1971. 656 с.
4. ***Рубинштейн С.Л.*** Основы общей психологии. URL: http://www.psylib.org.ua/books/rubin01/txt20.htm (дата обращения: 09.11.2016).
5. ***Халперн Д.*** Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 503 с.
6. ***Wilson L.O.*** A Succinct Discussion of the Revisions to Bloom's Classic Cognitive Taxonomy by Anderson and Krathwohl and How to Use them Effectively. URL: http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm (дата обращения: 07.09.2016).
7. ***Drapeau P.*** Great Teaching With Graphic Organizers: Lessons and Fun-shaped Templates That Motivate Kids of all Learning Styles. N.Y. : Scholastic Professional Books, 1998. P. 4–10.
8. ***Bromley K., DeVitis L.I., Modlo M.*** 50 Graphic Organizers for Reading, Writing & More. N.Y. : Scholastic Professional Books, 1999.
9. ***Prawat R.*** Embedded Thinking skill Instruction in Subject Matter Instruction in A. Costa (ed.). Development Minds. London, 1993. P. 185–186.
10. ***Ennis R.H.*** Critical thinking assessment // Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice. Hampton Press, 2003. P. 293–310.
11. ***Benjamin S. Bloom*** Taxonomy of Educational Objectives. N.Y. : Longman 1956. P. 208. URL: https://www.amazon.com/Taxonomy-Educational-Objectives-Book-Cognitive/dp/0582280109 (дата обращения: 27.10.2016).

12. ***Marzano R.J.*** Designing a new taxonomy of educational objectives URL: http://download.iteach.ru/education/Common/en/Resources/DEP/skills/Marzano (дата обращения: 20.08.2016).
13. ***Carrington A.*** The Pedagogy Wheel… it's a Bloomin' Better Way to Teach. URL: http://designingoutcomes.com/allansportfolio/edublog/?p=324 (дата обращения: 01.11.2016).
14. ***Scriven M., Paul R.W.*** Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking // Proceedings of 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform (1987). URL: http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766 (дата обращения: 05.07.2016).
15. ***Суминова Т.Н.*** Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). М. : Академический проект, 2006. 383 с.
16. ***Мельникова А.А.*** Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. СПб. : Речь, 2003. 237 с.
17. ***Суперанская А.В., Подольская Н.В.*** Общая терминология. Вопросы теории. М. : ЛИБРОКОМ, 2012. 248 с.
18. ***Ульянова У.А.*** Развитие критического мышления студентов технического вуза средствами иностранного языка // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых. Томск : Изд-во ТПУ, 2009. Ч. 1. С. 106–109.
19. ***Еремеева Е.М.*** Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) при обучении русскому языку. URL: http://festival.1september.ru/articles/580663/ (дата обращения: 29.10.2016).
20. ***The Use*** of Graphic Organizers to Enhance Thinking Skills in the Learning of Economics // Hong Kong Curriculum Development Institute. Personal, Social and Humanities Education Section. Education Department. 2001. P. 104. URL: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/pshe/references (дата обращения: 27.10.2016).
21. ***Залевская А.А.*** Психолингвистичекие исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М. : Гнозис, 2005.

Сведения об авторах:
Жогова Инна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: zhogova.75@mail.ru
Кузина Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

Zhogova I.G., Assistant Professor. Candidate of Philology. Department of Foreign Languages of Legal and Economic Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: zhogova.75@mail.ru
Kuzina E.V., Assistant Professor. Candidate of Philology. Department of Foreign Languages of Legal and Economic Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: keepsake27@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/15

Abstract. Abstract. The article considers the issue of critical thinking skills development in ESL (English as a Second / Foreign Language) classrooms as an essential factor for enhancing the students' creative potential and, thus, shaping the environment for effective learning and further application in the students' professional lives. The authors analyse the definitions of the terms "thinking" and "critical thinking" provided by well-known foreign and Russian psychologists and methodologists. The necessity of efficient implementation of these acquired skills in the modern information space is underlined, i.e. to process the data thoroughly and consciously, to find and select ideas in the media stream and to be capable of analyzing and assessing them. The conducted research of available scientific materials concludes that the aforementioned skill enables students to find their role in their present day lives and to adapt to ever-changing conditions. Some methods of enhancing critical thinking skills are described and illustrated by examples: by professional terminology use, visual representation of the reading materials (specialized texts) – completing graphic organizers, graphic text organization.
Keywords: critical thinking; perceptive information; cognitive pyramid; technology; graphic organizer.

References

1. Serebrennikov B.A. (1988) *Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke. Jazyk i myshlenie* [The role of human factor in language. Language and thought]. Moscow : Nauka.
2. Mikeshina L.A. (2005) *Filosofija nauki: Sovremennaja `epistemologija. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologija nauchnogo issledovanija : ucheb. posobie.* [Philosophy of Science: Modern epistemology. Scientific knowledge in cultural dynamics. Methodology of scientific research: manual]. Moscow: Progress-Traditsija : MPSI : Flinta.
3. Kondakov N.I. (1971) *Logicheskij slovar'* [Logics Dictionary]. Moscow : Nauka.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii* [Basics of General Psychology]. [Online]. Available from: http://www.psylib.org.ua/books/ rubin01/txt20.htm [Accessed: 09.11.2016].
5. Halpern D. (2000) *Psihologija kriticheskogo myshlenija* [Psychology of critical thinking]. SPb. : Piter.
6. Wilson L.O. *A Succinct Discussion of the Revisions to Bloom's Classic Cognitive Taxonomy by Anderson and Krathwohl and How to Use them Effectively*. [Online]. Available from: http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm [Accessed: 07.09.2016].
7. Drapeau P. (1998) *Great Teaching With Graphic Organizers: Lessons and Fun-shaped Templates That Motivate Kids of all Learning Styles.* N.Y. : Scholastic Professional Books,. P. 4–10.
8. Bromley K., DeVitis L.I., Modlo M. (1999) *50 Graphic Organizers for Reading, Writing & More.* N.Y. : Scholastic Professional Books.
9. Prawat R. (1993) *Embedded Thinking skill Instruction in Subject Matter Instruction in A. Costa* (ed.). Development Minds. London. pp. 185–186.
10. Ennis R.H. (2003) Critical thinking assessment. *Critical Thinking and Reasoning: Current Re-search, Theory, and Practice.* Hampton Press. pp. 293–310.
11. Benjamin S. (1956) *Bloom Taxonomy of Educational Objectives*. N.Y. : Longman. [Online]. Available from: https://www.amazon.com/Taxonomy-Educational-Objectives-Book-Cognitive/dp/ 0582280109 [Accessed: 27.10.2016].
12. Marzano R.J. *Designing a new taxonomy of educational objectives* [Online]. Available from: http://download.iteach.ru/education/Common/en/Resources/DEP/skills/ [Accessed: 20.08.2016].
13. Carrington A. *The Pedagogy Wheel… it's a Bloomin' Better Way to Teach.* [Online]. Available from: http://designingoutcomes.com/allansportfolio/edublog/?p=324 [Accessed: 01.11.2016].

14. Scriven M., Paul R.W. (1987) Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. *Proceedings of 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform.* [Online]. Available from: http://www.criticalthinking.org/pa-ges/defining-critical-thinking/766 [Accessed: 05.07.2016].
15. Suminova T.N. (2006) *Hudozhestvennaja kul'tura kak informatsionnaja sistema (mirovozzrencheskie i teoretiko-metodologicheskie osnovanija)* [Art culture as informational system (philosophical, theoretical and methodological grounds)]. Moscow : Akademicheskij proekt.
16. Mel'nikova A.A.(2003) *Jazyk i natsional'nyj harakter. Vzaimosvjaz' struktury jazyka i mental'nosti.* [Language and national character. Interrelation of language structure and mentality]. SPb. : Rech'.
17. Superanskaja A.V., Podol'skaja N.V. (2012) *Obschaja terminologija. Voprosy teorii.* [General terminology. Issues of theory]. Moscow : LIBROKOM.
18. Ul'janova U.A. (2009) Razvitie kriticheskogo myshlenija studentov tehnicheskogo vuza sredstvami inostrannogo jazyka [Developing critical thinking in students of technical university through foreign language]. *Kommunikativnye aspekty jazyka i kul'tury : sb. materialov IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. stud. i molodyh uchenyh. – Communicative aspects of language and culture: proceedings of the IX-th International scientific practical conference for students and young scientists.* Tomsk : Izd-vo TPU,. Part. 1. pp. 106–109.
19. Eremeeva E.M. *Tehnologija razvitija kriticheskogo myshlenija cherez chtenie i pis'mo (RKMChP) pri obuchenii russkomu jazyku* [Technology of developing critical thinking though reading and writing (DCThRW) when teaching Russian]. [Online]. Available from: http://festival.1september.ru/ articles/580663/ [Accessed: 29.10.2016].
20. Anon. (2001) The Use of Graphic Organizers to Enhance Thinking Skills in the Learning of Economics. *Hong Kong Curriculum Development Institute. Personal, Social and Humanities Education Section. Education Department.* [Online]. Available from: http://www.edb.gov.hk/attach-ment/en/curriculum-development/kla/pshe/references [Accessed: 27.10.2016].
21. Zalevskaja A.A. (2005) *Psiholingvistichekie issledovanija. Slovo. Tekst: Izbrannye trudy*. [Psycholinguistic research. Word. Text: Selected works.] Moscow : Gnozis.

Received 27 May 2017

УДК 811.111 ’37
DOI: 10.17223/19996195/38/16

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНО-ПОНЯТИЙНОЙ ЛЕКСИКИ КУРСА «ТЕОРИЯ МЕНЕДЖМЕНТА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВОСТОЧНОЙ И ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)

К.В. Ким, Е.К. Ким

Аннотация. Исследована проблема методологического и методического подхода к формированию дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» для китайских студентов. Затронуты вопросы развития профессиональных компетенций по экономическим дисциплинам, таких как знать, владеть, организовать, руководить, управлять, прогнозировать, планировать, оценивать. Важной методологической основой успешного проведения учебных занятий и межкультурной коммуникации между преподавателем и студентами является запланированная организация образовательного процесса, которая выражается в дополнительном изучении истории, литературы, искусства, этики, эстетики, культуры, языка, философии, психологии, религии, традиций, духовно-нравственных начал, политики, экономики, социальных отношений. Дополнительные знания позволят избежать или сгладить межкультурные конфликты, которые могут вызвать негативное отношение студентов к преподавателю и наоборот, и, соответственно, отрицательно влиять на процесс обучения, в том числе на формирование дискурсивно-понятийной лексики по экономическим дисциплинам. Знание психологических особенностей китайских студентов позволит преподавателю сформировать толерантное отношение и изначально погасить возможные конфликты с начала и до конца процесса обучения. Метод формирования дискурсивно-понятийной лексики по курсу «Теория менеджмента» для китайских студентов во многом зависит от творческого подхода преподавателя к учебному процессу. Необходимо использовать как активные, так и интерактивные методы речедеятельного обучения устному переводу и закреплению словарного запаса русских слов для студентов по экономическим дисциплинам. Поиск и совершенствование технологических методов обучения для студентов из Восточной и Юго-Восточной Азии является для преподавателя основным инструментом достижении уровня качества знаний китайскими студентами русского языка и формирования дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента».

Ключевые слова: Восточная и Юго-Восточная Азия; культура и язык; межкультурная коммуникация; лингвистическая прагматика; дискурсивно-понятийная лексика; методология; методика; речедеятельная методика; экономика; теория менеджмента; конфликт; толерантность; эффективность; инструменты; совершенствование; методы организации; технологический процесс обучения.

Введение

Объективная причина возникновения в межкультурной коммуникации направления «лингвистическая прагматика», как средство фор-

мирования профессиональной языковой компетенции для иностранных студентов в изучении экономических дисциплин, является новой технологией обучения на современном этапе в условиях глобализации международных связей в системе образования. Она позволяет весьма оперативно донести иностранному студенту смысл слов по экономическим дисциплинам в разговорной речи и эффективно формировать профессиональную лексику.

Проблема формирования у китайских студентов экономических компетенций курса «Теория менеджмента» во многом зависит от уровня, скорости и способности каждой личности к освоению практических навыков дискурсивно-понятийной лексики по изучаемому учебному предмету.

Обучение русскому языку в сочетании с формированием дискурсивно-понятийной лексики в области экономики – весьма сложный процесс, который требует индивидуального подхода к каждому иностранному студенту, а также специальной методики, программы для эффективного обучения с целью достижения положительных результатов.

Как показала практика, у значительной части китайских студентов весьма слабая мотивация к изучению русского языка и овладению дискурсивно-понятийной лексикой по экономическим дисциплинам. Это связано с трудностями в изучении и освоении русского языка. Более того, многие иностранные студенты не связывают свою будущую профессиональную деятельность с Россией. Они, как правило, стремятся вернуться на родину к семье, которая является для них обычной и этнически комфортной средой обитания. Изучение русского языка для многих студентов – это экзотическое и престижное занятие, которое закончится с окончанием обучения в вузе получением двух дипломов – китайского и российского образца.

Другая часть китайских студентов, у которых отмечаются весьма высокая мотивация в изучении русского языка, а также стремление повысить уровень знания дискурсивно-понятийной лексики в области экономики, в частности «Теории менеджмента», заставляет преподавателя пребывать в творческом поиске универсальных коммуникативных методов обучения с целью достижения положительных результатов путем сглаживания конфликтных ситуаций в учебном процессе.

Таким образом, поиск эффективных путей и методов формирования дискурсивно-понятийной лексики по экономическим дисциплинам в учебном процессе среди студентов из Восточной и Юго-Восточной Азии является необходимым образовательным элементом в достижении их профессиональной компетенции, а также формировании положительного имиджа преподавателя.

Методология исследования

Одним из важных методологических подходов для формирования межкультурной коммуникации между китайскими студентами и российским преподавателем является знание последним культуры, традиций, философии, этики, эстетики, литературы, политики, экономики, религии и духовно-нравственных ценностей народов Восточной и Юго-Восточной Азии.

Национальная культура и язык народов Восточной, Юго-Восточной Азии имеют многовековую историю развития. Китайская философия конфуцианства, буддизм, даосизм, культура, традиции, письменность, язык сыграли исключительную роль в формировании государственности Вьетнама, Кореи, Японии, а также других стран Юго-Восточной Азии. Китайская цивилизация оказала позитивное влияние на Северную и Латинскую Америку, куда устремились многочисленные китайские мигранты для освоения новых земель, как и другие переселенцы из различных стран мира. Чайна-таун стала визитной карточкой многих стран мира и местом компактного проживания многочисленных китайских переселенцев, которые сохраняют древние обычаи, традиции, семейный уклад. Вместе с тем китайские мигранты в различных странах мира быстро адаптируются в новых условиях социально-политической, экономической, культурной и языковой среды.

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. К наиболее известным вербальным средствам общения относится прежде всего человеческая речь, так как благодаря речи люди передают и получают основную жизненно необходимую информацию [1].

Таким образом, культура и язык являются средством формирования, передачи, восприятия необходимой и полезной информации в личной, социальной, политической, экономической, профессиональной и общественной жизни человека [2–4].

Следует особо подчеркнуть, что «ни одна культура, ни одно общество не является гомогенным (однородным) по своему составу. Чаще всего они представляют собой мозаику различных этнических культур и субкультур. При этом для каждой из них характерны свои нормы и правила общения, ценностные ориентации, мировосприятие. В силу этого социокультурного многообразия люди неизбежно вступают в противоречия и конфликты друг с другом» [2. С. 185]. Основными факторами межкультурных противоречий и конфликтов, которые могут привести к столкновениям различных этносов, являются слабые знания и представления о национально-культурных особенностях, традициях, верованиях. Все это может усугубляться отсутствием достаточной подготовки к психологической терпимости и проявлению цивилизованной толерантности к малознакомому этносу.

Преподавателям необходимо больше внимания уделять изучению культуры и языка, традиций, религии, чтобы изначально избежать противоречий и конфликтных ситуаций с иностранными студентами в процессе занятий.

Основными методами решения конфликтных ситуаций могут быть следующие: сотрудничество, уход от конфликта, стиль, уступчивость, компромисс. «Только при этой манере поведения обе стороны конфликта идут на взаимные уступки, частично отказываются от своих требований» [1. С. 189–190].

Вышеперечисленные методы целесообразно творчески использовать в системе обучения с целью избежания конфликтных ситуаций. В учебном процессе с иностранными студентами из Восточной и Юго-Восточной Азии следует использовать следующие приемы и правила: не спорить по мелочам; не спорить с тем, с кем спорить бесполезно; стремиться обходиться без резкостей и категоричности; стараться не победить, а найти истину; уметь признавать свою неправоту; не быть мстительным; использовать юмор в разрешении конфликтов, если это уместно [Там же. С. 190].

Опыт и практика межкультурных коммуникаций между британскими и китайскими менеджерами показали, что значительные культурные различия можно наблюдать в методах разрешения: китайцы предпочитают более пассивные стили поведения, такие как «компромисс» или «уступчивость», а британцам более свойственны активные стили типа «сотрудничество» или «соревнование». Приверженность китайцев к пассивному стилю поведения объясняется их стремлением к гармонии и сохранению «лица». Взаимоотношения людей в китайском обществе основываются на осознании, что человек существует только как часть семьи или клана. Это требует от индивида уважения к общественной иерархии. Необходимость проявления почтительности к старшим ориентирует китайцев на подчинение власти и подавление агрессии. Идея гармонии побуждает китайцев всегда искать «золотую середину» и учит достижению равновесия путем контролирования эмоций. И, наконец, понятие «лицо» воспитывает у китайцев умение сохранять самообладание, не терять чувства собственного достоинства и не создавать ситуаций, ведущих к потере «лица» другими людьми [Там же]. Таким образом, не потерять «лицо» перед преподавателем и студентами-соотечественниками у китайских студентов является мощным фактором их высокой мотивации в получении знаний по экономическим дисциплинам, в особенности формирования дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента», которая является одним из профильных предметов для повышения уровня профессиональных компетенций по специальности «менеджмент».

Результаты исследования

Недостаточный уровень языковой подготовки по русскому языку, незнание специальной экономической лексики по дисциплине «Менеджмент» создают определенные трудности для организации эффективного учебного процесса. Весьма проблематично для китайских студентов восприятие на слух более сложных предложений, в особенности определений из курса «Теория менеджмента». Трудности восприятия сложных экономических предложений и определений данного курса вызывают у студентов скрытые, внутренние личностные противоречия с перерастанием в психологический конфликт, который выражается неудовлетворенностью собственным уровнем знаний по русскому языку. Самокритика является личностным психологическим конфликтом. Некоторые студенты со слабым знанием русского языка избегают занятий курса «Теория менеджмента».

Одним их методов снижения личностных психоэмоциональных конфликтных ситуаций среди китайских студентов является, как показала практика, активное использование современных информационных технологий, планшетов, мобильных телефонов, Интернета, справочников и т.д. Это основные оперативные информационные инструменты и ресурс для повышения профессиональной дискурсивно-понятийной лексики по экономическим дисциплинам, в том числе по курсу «Теория менеджмента». Современные информационные технологии способствуют повышению уровня знаний по русскому языку, формированию словарного запаса и дискурсивной лексики.

У китайских студентов имеется возможность снизить внутриличностную конфликтную психоэмоциональную нагрузку и с оптимизмом переходить как к активному «соревновательному» и «сотрудническому» методам, так и к пассивному методу «компромисса» и «уступчивости», чтобы сохранить «лицо» перед преподавателем и студентами-соотечественниками. Повышается мотивация к обучению и познанию дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» и русского языка, снижению конфликтной ситуации в учебном процессе. Отношения между преподавателем и студентами строятся на доверии, взаимопонимании и полной толерантности.

Нам представляется, что работа преподавателя со студентами из Восточной и Юго-Восточной Азии выстраивается на основе поиска и совершенствования методов обучения, которые требуют от педагога творческого подхода. Преподавателю важно уметь управлять методами ликвидации конфликтных ситуаций, оперативно перестраивать и организовывать учебный процесс.

Практика проведения лекционных и практических занятий по курсу «Теория менеджмента» у студентов второго и третьего курсов

обучения выявила, что они владеют письмом и читают тексты на русском языке на минимальном уровне. Понятийная лексика бытового языка общения – весьма на низком уровне. Дискурсивно-понятийная лексика по экономическим дисциплинам не развита. Поэтому необходимо особое внимание уделять повышению уровня дискурсивно-понятийной лексики по учебным дисциплинам, в частности формированию речедеятельного подхода к обучению устному переводу по основным экономическим категориям. Основные целевые предпочтения на лекционных и практических занятиях должны быть направлены на формирование у студентов следующих компетенций: повышение словарного запаса по учебной дисциплине, знание понятийно-смысловой нагрузки слов и простых предложениях по предмету, владение техникой правописания слов и простых предложений, владение техникой чтения слов и простых предложений, владение техникой правописания слов и простых предложений, умение управлять техникой устной разговорной речью, знание техники пересказа на русском языке слов и простых предложений по учебной дисциплине, владение и выстраивание логической дискурсивной речи по изучаемому предмету.

В этой связи вместе со студентами из Китая были выбраны и использованы наиболее приемлемые, с точки зрения преподавателя, формы и методы формирования дискурсивно-понятийной лексики по курсу «Теория менеджмента» для экономистов и менеджеров. А именно: интенсивно и методично использовать русско-китайские и китайско-русские словари для перевода основных экономических категорий менеджмента и экономики, использовать англо-китайский и китайско-английский словари для перевода экономических категорий с китайского на английский и с английского на китайский языки, при объяснении понятийно-смысловых значений экономических категорий необходимо дать их на русском, английском и китайском языках, т.е. осуществить комплексный подход и сравнительный анализ каждого слова и предложения для раскрытия их смыслового значения. То есть работа преподавателя над закреплением основ экономических категорий по учебным дисциплинам среди китайских студентов будет способствовать более успешному формированию дискурсивно-понятийной лексики русского языка и профессиональных компетенций в области российской экономики [5–8].

Дискуссии

Предлагаются некоторые практические рекомендации для организации и управления технологическим процессом обучения по экономическим дисциплинам, а также метод повышения уровня профессиональных компетенций студентов; формирование дискурсивно-

понятийной лексики по экономическим дисциплинам, в частности прогнозирование возможных факторов возникновения причин конфликтной ситуации во время учебного процесса; создание благоприятной и доверительной межкультурной коммуникации преподавателя со студентами в результате удовлетворения сторонами общим процессом обучения.

Выносятся некоторые методические рекомендации, которые апробированы при формировании дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» для китайских студентов, даются прогнозирование и анализ объективных и субъективных факторов возникновения конфликтных ситуаций, а также учитывается использование методов толерантности и согласия для нормализации межкультурной коммуникации.

Среди них можно выделить следующие:

– дополнительная подготовка преподавателя для начала организации, управления учебным процессом и формировании дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» по английскому, русскому и китайскому языкам;

– создание преподавателем запаса экономической лексики курса «Теория менеджмента» на английском, русском и китайском языках;

– дополнительная подготовка по курсу «Теория межкультурной коммуникации» для иностранных студентов из стран Восточной и Юго-Восточной Азии;

– дополнительная подготовка преподавателя в области культуры и языка стран Восточной и Юго-Восточной Азии;

– дополнительная подготовка и изучение истории, политики, экономики, социальных отношений, философии, психологии, традиций, обычаев, религий, духовно-нравственных ценностей, семейно-брачных отношений и других национальных особенностей и предпочтений в странах Восточной и Юго-Восточной Азии;

– дополнительная подготовка теории конфликтологии и методы их разрешений в среде иностранных студентов из Восточной и Юго-Восточной Азии;

– дополнительная подготовка теории культуры толерантности как метод межкультурной коммуникации с иностранными студентами из стран Восточной и Юго-Восточной Азии;

– формирование знаний дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» для китайских студентов в процессе обучения;

– методы закрепления дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» среди китайских студентов с различным уровнем экономической подготовки;

– методы закрепления дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» среди китайских студентов с различным уровнем подготовки по русскому языку;

– формирование знаний и закрепление дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» методами выполнения контрольной работы, домашней самостоятельной работы;

– формирование дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» интерактивными методами обучения;

– подготовка кратких докладов для формирования дискурсивно-понятийной лексики по курсу «Теория менеджмента»;

– участие китайских студентов в международных научно-исследовательских конференциях по экономике для формирования дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» с использованием интерактивных методов обучения;

– методы контроля и уровни достижения эффективности в формировании дискурсивно-понятийной лексики «Теории менеджмента» для китайских студентов. Методы контроля определяются в процессе проведения теоретических и практических занятий в форме опроса и диалога в период зачетной недели и сдачи экзаменов;

– поиск путей и методов совершенствования дискурсивной системы научного подхода в развитии профессиональной личности иностранного студента со знанием русского языка по профилю «Менеджмент».

Заключение

Таким образом, формирование дискурсивно-понятийной лексики по экономическим дисциплинам, в частности курса «Теория менеджмента» для китайских студентов, а также студентов из других стран Восточной и Юго-Восточной Азии, связано с дополнительной подготовкой преподавателя в области организации и управления межкультурной коммуникацией между преподавателем и студентом в процессе проведения учебных занятий.

Дополнительная подготовка преподавателя охватывает широкий спектр методологических источников: культуру и язык, историю, философию, психологию, литературу, политику, экономику, религию, национальные традиции и духовно-нравственные ценности китайской цивилизации, которые оказали непосредственное влияние на культуру и язык в странах Восточной и Юго-Восточной Азии.

Одним из важных элементов межкультурной коммуникации в процессе формирования дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» является творческий подход преподавателя к разрешению конфликтных ситуаций. Последние связаны с недостаточным уровнем подготовки китайскими студентами по русскому языку, слабым уровнем понятийной лексики по экономическим дисциплинам. Определенные трудности в межкультурной коммуникации могут стать

причинами снижения мотивации к процессу обучения. Такие конфликты могут выражаться в молчаливом протесте или отказе посещать занятия и др. Поэтому преподавателю, при наличии таких признаков поведения студентов, необходимо творчески преодолеть все конфликтные ситуации и вернуть студента в русло активного учебного процесса.

Таким образом, целью обучения является формирование качественного уровня дискурсивно-понятийной лексики курса «Теория менеджмента» для китайских студентов, а основной задачей – повышение уровня профессиональных компетенций по профилю специальности «менеджмент».

Литература

1. ***Садохин А.П.*** Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 271 с.
2. ***Ломакина О.Е.*** В мире межкультурной коммуникации. Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2009. 79 с.
3. ***Тишков В.А.*** Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. Толерантность и культурная традиция. М., 2002.
4. ***Попов Г.Х.*** Китайский национализм и китайские реформы. М., 2015. 36 с.
5. ***Бизнес*****:** Толковый словарь ORIGINALLY PUBLISED BY OXFORD UNIVERSITI PRESS: Англо-русский. М. : ИНФРА-М; Весь Мир, 1998. 760 с.
6. ***Баранова З.И., Котов А.В.*** Большой русско-китайский словарь. Около 120 000 слов и словосочетаний. 7-е изд., испр. М. : Живой язык, 2010. 568 с.
7. ***Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.*** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : ИТИ Технологии, 2003. 944 с.
8. ***Александрова З.Е.*** Словарь синонимов русского языка. Около 9 000 синонимических рядов / под ред. Л.А. Чешко. 4-е изд., репродуц. М. : Рус. яз., 1975. 600 с.

Сведения об авторах:
Ким Константин Васильевич – профессор кафедры производственного менеджмента Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (Владивосток, Россия). E-mail: kimkonstantin49@ya.ru
Ким Елена Константиновна – аспирант кафедры производственного менеджмента Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (Владивосток, Россия). E-mail: kimkonstantin49@ya.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

FORMATION OF THE DISCOURSE-CONCEPTUAL LEXICON OF "MANAGEMENT THEORY" FOR STUDENTS OF EAST AND SOUTH-EAST ASIA (ON THE EXAMPLE OF CHINESE STUDENTS)

Kim K.V., Professor, Department of Industrial Management, Far Eastern State Technical Fisheries University (Vladivostok, Russia). E-mail: kimkonstantin49@ya.ru
Kim E.K., Graduate student, Department of Industrial Management, Far Eastern State Technical Fisheries University (Vladivostok, Russia). E-mail: kimkonstantin49@ya.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/16

Abstract. The article is investigates the problem of methodological and methodical approach to the formation of the discourse-conceptual lexicon "Management Theory" for Chinese stu-

dents. Development of professional competencies in economic disciplines, such as: know, own, organize, lead, manage, predict, plan, evaluate. An important methodological basis for the successful conduct of training sessions and intercultural communication between the teacher and students is the planned organization of the educational process, which is expressed in the additional study of history, literature, art, ethics, aesthetics, culture, language, philosophy, psychology, religion, traditions, spiritual and moral basis, politics, economics, social relations. Additional knowledge allows avoiding or smoothing intercultural conflicts, which can cause negative attitude of students towards the teacher and vice versa. All this will negatively affect the learning process and, in particular, the formation of discourse-conceptual vocabulary in economic disciplines. Knowledge of the psychological features of Chinese students in the new Russian living and teaching environment will allow the teacher to form a tolerant attitude and to extinguish the origins of conflicts from the beginning to the end of the learning process. The method of forming discourse-conceptual vocabulary on "Management Theory" for Chinese students largely depends on the teacher's creative approach to the teaching process. It is necessary to use both active and interactive methods of speech-based learning for oral translation and consolidation the vocabulary of Russian words for students in economic disciplines. The search and improvement of technological teaching methods for students from East and South-East Asia is for the teacher the main tool for achieving a level of quality of knowledge for Chinese students and the Russian language and the formation of the discourse-conceptual lexicon "Management Theory".

Keywords: East and South-East Asia; language and culture; intercultural communication; linguistic pragmatics; discourse-conceptual lexicon; methodology; method; speech method; economics; management theory; conflict; tolerance; efficiency; tools; improvement; organization methods; technological process of teaching.

References

1. Sadohin A.P. (2004*) Teorija i praktika mezhkul'turnoj kommunikatsii : ucheb. posobie dlja vuzov* [Theory and practice of intercultural communication: manual for higher educational institutions]. Moscow: JuNITI-DANA.
2. Lomakina O.E. (2009) *V mire mezhkul'turnoj kommunikatsii* [In the world of intercultural communication]. Volgograd: Volgograd. nauch. izd-vo.
3. Tishkov V.A. (2002) *Tolerantnost' i soglasie v transformirujuschihsja obschestvah. Tolerantnost' i kul'turnaja traditsija* [Tolerance and agreement in transforming societies. Tolerance and cultural tradition]. Moscow.
4. Popov G.H. (2015) *Kitajskij natsionalizm i kitajskie reformy* [Chinese nationalism and Chinese reforms]. Moscow.
5. Anon. (1998) *Biznes: Tolkovyj slovar'* [Business: Explanatory dictionary]. ORIGINALLY PUBLISED BY OXFORD UNIVERSITI PRESS: Anglo-russkij. Moscow: INFRA-M; Ves' Mir.
6. Baranova Z.I., Kotov A.V. (2010) *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'. Okolo 120 000 slov i slovosochetanij* [Big Russian-Chinese Dictionary. Around 120 000 words and collocations]. 7-th edition. Moscow: Zhivoj jazyk.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. (2003) *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language. 80 000 words and phraseological expressions]. 4-th edition. Moscow: ITI Tehnologii,.
8. Aleksandrova Z.E. (1975) *Slovar' sinonimov russkogo jazyka. Okolo 9 000 sinonimicheskih rjadov* [Synonymic dictionary of Russian. Around 9 000 synonymic rows.] Ed. by L.A. Cheshko. 4th edition. Moscow: Rus. jaz.

Received 27 May 2017

УДК 372.881.111.1
DOI: 10.17223/19996195/38/17

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ К ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с полным основанием составляет содержание обучения практическому владению иностранным языком. Проблема состоит в том, что конвенциональный (принятый) состав компонентов коммуникативной компетенции не полностью определяет готовность учащихся к иноязычному общению. Проведенное исследование показывает, что готовность учащихся к коммуникации на иностранном языке обеспечивается расширенным составом компонентов коммуникативной компетенции, включая не только дискурсивную, но также интеллектуальную и личностную готовность к коммуникативной деятельности, а также коммуникативную установку. Это означает, что успешное общение учащихся на иностранном языке возможно не только в результате овладения коммуникативными умениями, но также от развития соответствующих когнитивных функций и достижения соответствующего уровня личностной зрелости. В подобной зависимости нетрудно увидеть параллель требованиям ФГОС, в соответствии с которыми эффективность подготовки школьников к общению на иностранном языке определяется как предметными, так и метапредметными и личностными результатами школьного образовательного курса иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативная готовность; коммуникативная компетенция; коммуникативная установка; коммуникативные барьеры; дискурсивная готовность; интеллектуальная готовность; личностная готовность.

Введение

С тех пор, как в научный обиход вошло понятие «коммуникативная компетенция», надежды на результативное овладение иностранным языком стали связываться именно с этим методическим конструктом. Популярности термина способствовали активные исследования моделей коммуникации, в основу которых была положена коммуникативная компетенция [1]. Ожидалось, что если сформировать коммуникативную компетенцию и подтвердить решение этой задачи педагогическими измерениями, учащиеся смогут успешно общаться на иностранном языке. На самом деле оказалось, что выпускники школы, демонстрирующие удовлетворительный уровень результатов в языковых тестах, нередко терпят коммуникативные неудачи в реальном общении на иностранном языке [2].

Причина неудач состоит в том, что используемые контрольно-измерительные материалы охватывают лишь некоторые составляющие

коммуникативной компетенции, в то время как другие составляющие конструкта готовности к иноязычному общению остаются вне поля зрения учащихся и учителей. Помимо языковых навыков и речевых умений, коммуникативный успех зависит также от других свойств интеллекта и личности в целом, определяющих готовность к общению [3] и преодолению коммуникативных барьеров [4].

Коммуникативные барьеры в речевом общении

Природа коммуникативных барьеров показывает, что основанием для неудач в общении является не только недостаточное владение языком, но и неготовность участников общения преодолевать коммуникативные барьеры за счет своих интеллектуальных и личностных качеств.

Как показывают исследования, коммуникативные барьеры могут иметь социальную, семантическую и психосоциальную природу [Там же]. Социальные барьеры как «барьеры отношений» возникают, если участники недостаточно заботятся о сближении личностных позиций в общении, игнорируют аспекты взаимопонимания в общении, озабочены достижением результатов «для себя» или даже бросают неуместный вызов партнеру.

Семантические барьеры возникают, если две стороны общения видят разный смысл используемых языковых знаков, по-разному интерпретируют речевые и иные действия друг друга, обладают недостаточными знаниями об особенностях общения в разных культурах, обладают разными знаниями о предмете разговора. В этом проявляется слабость их прагматической компетенции.

Психосоциальные барьеры равнозначны социальной дистанции между участниками общения – чем дальше социальная дистанция, тем выше коммуникативный барьер. Социальная позиция сближается, а коммуникативный барьер снижается, если участники проявляют искреннюю симпатию друг к другу, сопереживают в трудных ситуациях, демонстрируют взаимную толерантность. Эффективность общения зависит от умения сохранять положительный имидж друг друга, даже в случае осложнения отношений. Большое значение имеет активное слушание без преднамеренного искажения воспринимаемой информации и подтверждение взаимного понимания.

Для изучения коммуникативных барьеров нами было проведено наблюдение за студентами неязыкового вуза в пяти ситуациях общения с англоговорящими зарубежными сверстниками. В ходе наблюдений были выявлены следующие коммуникативные барьеры, расположенные в порядке их частотности (сверху вниз):

Барьеры при низком языковом уровне	**Коммуникативные барьеры**	Барьеры при высоком языковом уровне
	Слабое владение языком	
	Языковой и психологический барьер	
	Ограниченные знания по теме общения	
	Замедленная коммуникативная реакция	
	Недостаточные социальные компетенции	
	Малый опыт межкультурных контактов	
	Слабая коммуникативная мотивация	
	Предубеждение против иной культуры	
	Отсутствие установки на иноязычное общение	

Как показано на схеме, даже при относительно высоком уровне владения языком, могут существовать коммуникативные барьеры, имеющие не языковую, а интеллектуальную и личностную природу. Это означает, что готовность учащихся к общению на иностранном языке определяется не только языковыми знаниями. Важно обеспечить также достижение других результатов образовательного курса иностранного языка, влияющих на успешность коммуникативной деятельности. Для определения этих результатов рассмотрим подробнее *готовность* учащихся к общению.

Коммуникативная компетенция и коммуникативная готовность

Исследователи с самого начала подчеркивали не кристаллизованную в знаниях, а текучую процессуальную сущность коммуникативной компетенции, ее интеллектуальную, деятельностную и межличностную природу [5, 6].

Позволим себе прибегнуть к метафорическому сравнению. Представим готовность к общению в форме «айсберга», в котором языковые знания и речевые умения, а также показатели успешного выполнения тестовых заданий – это только видимая надводная часть, а есть еще обширная подводная часть, скрытая от непосредственного наблюдения.

Поверхностная и скрытая части «айсберга» объединяют языковые, интеллектуальные и личностные аспекты готовности учащихся к общению. Наиболее видимыми являются успешные языковые действия, совершаемые индивидом, которые можно назвать наблюдаемыми индикаторами того, что исполнитель владеет необходимой языковой базой.

Близкими к «наблюдаемой поверхности» являются сопутствующие знания и умения, которые могут проявиться или не проявиться в конкретных коммуникативных заданиях. Отношение индивида к теме разговора или партнерам в коммуникации тоже может быть заметно, но это уже переходная область в невидимую, «подводную», часть «айсберга». Еще труднее на основании наблюдений судить об интеллекте и познавательных возможностях участников общения. Глубоко от наблюдателя скрыты личностные особенности участников общения, их отношения, ценностные ориентации, направленность интересов и др. Наконец, самой глубинной областью являются значимые мотивы и личностные смыслы, которые движут участниками общения и могут обусловить как успех, так и неудачу в коммуникативной деятельности. Под влиянием названных и других, ситуационных факторов, коммуникативная установка участников речевой ситуации на общение бывает непредсказуемой. Заметим, что именно от коммуникативной установки в конечном итоге зависит коммуникативный успех, подтверждающий готовность к общению.

Метафора «айсберг» показывает, что наблюдаемые компоненты коммуникативной компетенции и традиционный состав коммуникативной готовности учащихся не полностью совпадают. Это говорит о необходимости рассмотреть коммуникативную компетенцию как готовность учащихся к общению на иностранном языке в более широком составе компонентов [7].

Обратимся вначале к понятию «коммуникативная компетенция» и проанализируем его состав в динамике развития конструкта.

Динамика развития конструкта «коммуникативная компетенция»

Конструкт коммуникативной компетенции постоянно развивался, дополнялся и переосмысливался под влиянием как новых научных данных, так и меняющегося социального заказа. На содержание этого понятия влияли и продолжают оказывать воздействие такие направления исследований, как сущность языка, речи и речевой деятельности, глобализация английского языка и изменения в этих условиях языковых норм. Повысилась роль культурных знаний в овладении иностранным языком, это также нашло свое отражение в трактовке коммуникативной компетенции. Понимание коммуникативной компетенции дополнилось знаниями о разговорном дискурсе и отличии этого языкового явления от письменного способа выражения мысли. В трактовке коммуникативной компетенции стали учитывать особенности личного и делового общения (interactive and transactive discourse). Множатся исследования коммуникативной деятельности в условиях общения с помощью ИКТ и др. [8].

Проследим за основными вехами становления понятия «коммуникативная компетенция» с момента его инициации и до наших дней.

С самого начала разработки понятия «коммуникативная компетенция», наметилось противоречие между сторонниками узкого и широкого понимания знаний и умений, необходимых для общения на иностранном языке. Если Н. Хомский, предложивший в 1960-е гг. прошлого века понятие «лингвистическая компетенция», считал необходимой и достаточной для общения ментальную («знаниевую») модель языковой компетенции в виде универсальных правил, то уже в тот период D. Hymes и S. Savignon защищали идею не языковой, а коммуникативной компетенции. Вскоре также появилось понятие «коммуникативная способность» – ability / capacity, о чем писали L. Bachman, S, Savignon, H. Widdowson.

Важным практическим шагом в исследовании коммуникативной компетенции было изучение *речевых функций*, необходимых учащимся для того, чтобы сообщать и запрашивать информацию, координировать действия, влиять на других, удивляться, извиняться (M. Halliday). В связи с исследованиями речевых функций, в поле зрения лингвистов попали проблемы *аутентичности* речевых форм и способов речевой деятельности (H. Widdowson).

Понимание сущности коммуникативной компетенции существенно дополнилось *социолингвистическим, дискурсивным и стратегическим* компонентами (M. Canale, M. Swain). Поясним, что первоначально культурная составляющая коммуникативной компетенции учащихся ограничивалась знаниями о разнообразии английского языка в разных культурах.

Исследования коммуникативной компетенции были существенно дополнены лингвистическими данными о том, как осуществляется *речевое взаимодействие* участников общения (S. Savignon).

Закономерным шагом в исследовании коммуникативной компетенции был анализ *организации* высказывания, включая его логическое построение. Акцентировалась необходимость изучения коммуникативной *прагматики*, т.е. соотношения между планируемым и достигнутым коммуникативным результатом (L. Bachman).

По мере того, как английский язык становился глобальным средством межкультурного общения, все более осознавалась необходимость целенаправленно обучать не только языковому, но также и культурному коду общения и поведения представителей разных социальных групп. Возникло актуальное направление исследования *социокультурного* компонента, который дополнил общую структуру коммуникативной компетенции учащихся [9].

Результатом постепенного становления понятия коммуникативной компетенции стал конструкт, включающий следующие компонен-

ты (субкомпетенции): лингвистический, социолингвистический, социокультурный, стратегический, дискурсивный и социальный [10].

Лингвистическая компетенция обеспечивает правильные с точки зрения грамматики, лексики и фонетики конструкции речи. Социолингвистическая компетенция определяет выбор адекватного регистра высказывания с учетом социальной ситуации. Социокультурная компетенция проявляется в умении соблюдать правила участия в жизни иной культуры и эффективно строить межкультурный диалог. Стратегическая компетенция позволяет компенсировать недостаточность языковых средств и предупреждать случаи непонимания. Дискурсивная компетенция нужна для построения связных текстов. Наконец, социальная компетенция помогает устанавливать контакт, инициировать, поддерживать и развивать межличностное общение.

К перечню компонентов коммуникативной компетенции необходимо также добавить прагматическую компетенцию как способность получать требуемый результат речевой деятельности в виде преобразованной ситуации, нужной ответной реакции, прекращения конфликта, более полного взаимопонимания и проч. Если формирование прагматического компонента коммуникативной компетенции недооценивается, вносимые предложения не поддерживаются, попытки убедить порождают сопротивление, невинные фразы вызывают обиду, критика воспринимается как личная неприязнь, юмор остается непонятым, реплики с выражением искренних чувств звучат формально и холодно [11].

Более короткий перечень компонентов коммуникативной компетенции включает всего четыре компонента: языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный [12].

Названные компоненты коммуникативной компетенции составляют сущность предметных результатов школьного образовательного курса иностранного языка. Рассмотрим интеллектуальные умения в структуре коммуникативной компетенции как метапредметный результат обучения по ФГОС и покажем их роль в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению.

Интеллектуальные умения в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Центральным звеном в метапредметных результатах школьного образовательного курса иностранного языка являются универсальные учебные действия учащихся. Эти действия можно рассматривать как когнитивные универсалии (cognitive universals) или общие познавательные учебные операции, непосредственно связанные с интеллектуальной стороной речевого общения.

Ученые обратились к проблеме интеллекта в составе коммуникативной компетенции еще в 1980-е гг. Например, подчеркивалось, что формирование коммуникативной компетенции неотделимо от развития интеллектуальных ресурсов участников общения [13].

Несмотря на начавшиеся в конце XX в. исследования, интеллектуальная составляющая еще долгое время рассматривалась вне структуры коммуникативной компетенции как готовности к общению.

Исследования последних лет говорят о возвращении интереса к роли интеллекта в готовности учащихся общаться на иностранном языке [14, 15]. Роль интеллекта в общении объясняется тем, что для успешной коммуникации нужны хорошо сформированные умения анализировать и оценивать ситуацию. Требуются ориентировочная реакция, наблюдательность, критическое мышление. Помогают в общении общий кругозор, фоновые знания, логические умения и прогностические функции. В межкультурном диалоге особое значение имеют наблюдательность, умение «заметить» детали и сделать для себя вывод, а также интеллектуальная способность принимать прагматически оправданные решения, направленные на требуемый результат.

Для успешного общения с представителями иных культур, необходимо не только быть осведомленным в предмете разговора, но и иметь научное мировоззрение, обладать общекультурными знаниями и информацией о культуре страны пребывания. Требуется последовательно и доказательно мыслить, тактично дискутировать, умело анализировать и обобщать. Интеллектуальный фактор заметно повышает шансы участника общения на успех в коммуникативной деятельности. Не случайно в методике активно реализуются идеи интеграции языка и содержания в обучении (content and language integrated learning, CLIL), включая формирование межпредметных знаний и расширение общего кругозора, а также развитие множественного интеллекта учащихся [16].

Исследователи обращаются к проблеме эмоционального интеллекта в составе коммуникативной компетенции, поскольку эмоции являются важнейшим фактором социального взаимодействия в ходе общения [17]. Подчеркнем, что эмоциональный интеллект рассматривается как неотъемлемая характеристика социально-коммуникативных умений.

В интеллекте как личностной подструктуре во многом проявляется, но не исчерпывается роль личности в готовности учащихся к коммуникативной деятельности. Рассмотрим личность учащихся как целостный фактор готовности к общению на иностранном языке.

Личностные качества в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Успешная коммуникация в устной и письменной форме во многом определяется личностными качествами участников [18].

Исследования личностного фактора в коммуникативной деятельности начались давно и показали, что разнообразные свойства личности, составляющие сущность индивидуального характера, влияют на особенности речи. Личностные особенности определяют количество слов в высказывании. В зависимости от характеристик личности, участники предпочитают разные части речи. Повторяемость слов, общий объем высказывания, выразительность продуцируемого текста, организация высказывания также определяются индивидуально-личностными характеристиками [19].

В более поздних исследованиях внимание обращалось на влияние ценностной ориентации личности на языковые особенности речи [20].

В современных условиях ключевой проблемой изучения личности как фактора, влияющего на успех иноязычного общения, является культурное самоопределение участников межкультурного диалога. В подходах к этой проблеме наметилась вполне определенная тенденция. На первый план выдвигаются конструирование взаимодействия представителей разных культур и устойчивые отношения людей с различной национально-культурной идентичностью [21]. Признаками эффективно построенных отношений называются не только проявление собственной культурной идентичности, но и толерантное отношение к признакам культурной идентичности у представителей другой стороны общения [22].

В связи с тем, что в эффективном межкультурном общении большое значение приобретают не только языковые, но и культурные символы, исследователи вводят понятие «символическая компетенция учащихся» [23].

Говоря о личностных свойствах в структуре коммуникативной компетенции, нельзя не затронуть проблему направленности личности (motivational orientations). Исследования убедительно показывают, что усилению внутренней мотивации общения на иностранном языке способствует учебная автономия. Это происходит потому, что движущей силой коммуникации являются мотивы личностного самовыражения и самореализации [24]. Следовательно, личностная самостоятельность и независимость мнений способствуют повышению готовности учащихся к иноязычному общению.

Существенно то, что в зависимости от личностных особенностей, учащиеся по-разному воспринимают окружающий мир и испытывают потребность высказываться не только «по-разному», но и «о разном». Так, студенты университета, изучающие английский язык по специальности «лингвистика», охотно обсуждают идеи и понятия, участвуют в дискуссиях о нравственных ценностях, с интересом воспринимают языковые явления, активно отрабатывают речевые структуры, обращают внимание на логическую организацию своей речи. Студенты эконо-

мических специальностей больше мотивированы общаться в спонтанных и неподготовленных ситуациях, защищать свои проекты, рассуждать о практическом решении экономических проблем. Студенты технических специальностей активно работают с графической и символической информацией, изучают инженерные решения технических проблем, предпочитают конкретный и «осязаемый» материал [25].

Дополнительно заметим, что личностные свойства учащихся способны как усиливать, так и разрушать коммуникативную мотивацию. К «разрушителям мотивов» некоторые авторы относят индивидуальную застенчивость и недостаточность социальных умений [26]. Подобные особенности можно компенсировать с помощью коммуникативных стратегий.

Обобщим, что личность оказывает существенное влияние на коммуникативную готовность учащихся в целом и на их коммуникативную установку в возникшей речевой ситуации в частности.

Коммуникативная установка в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Понятие «установка» (set=disposition) в психологии означает внутренне готовый план и структуру действия или поступка в возникающей ситуации, что повышает готовность к высказыванию. Проще говоря, установка – это внутренне готовое действие при виде возникшей ситуации. Это явление важно в разных видах деятельности, в том числе в учебной работе. Например, установка учитывается в организации работы школьников над учебными заданиями в ходе урока [27].

В коммуникативной установке сосредоточены все языковые, интеллектуальные и личностные ресурсы участника речевой ситуации. Это означает, что явление коммуникативной установки неотделимо от уровня владения языком в построении высказываний (дискурсивный компонент готовности к общению), а также от интеллектуальных и личностных особенностей участников. Например, в одном из ранних исследований было показано, что формы общения зависят от того, как участники моделируют личностные особенности друг друга и анализируют взаимное поведение, вступая в речевое взаимодействие [28].

В коммуникативной установке, как в ментальной модели, проявляется связь дискурсивного, когнитивного и личностного компонента готовности к речевой деятельности [29]. Коммуникативная установка возникает, если участник способен управлять ситуацией, строить отношения с другими участниками, влиять на предмет разговора и т.п.

В исследованиях также показано, что коммуникативная установка как готовность к коммуникации проявляется в желании общаться (willingness to communicate, WTC). Желание общаться определяется

значимостью цели общения, интеллектуальными качествами, умением принимать решения, отношением к другим участникам и чувством уверенности в себе [30].

В связи с исследованиями желания общаться (WTC), подчеркнем, что такое желание представляет собой реакцию на коммуникативные обстоятельства и не является устойчивым признаком общей готовности к иноязычному общению на основе достигнутого уровня языкового, интеллектуального и личностного развития. Высокий уровень коммуникативной компетенции и желание общаться в конкретной ситуации могут не совпадать. Также желание общаться может возникать при явно недостаточном уровне коммуникативной компетенции.

Необходимо подчеркнуть, что коммуникативная установка обеспечивает успех общения, если характеризуется необходимой гибкостью и перестраивается в ответ на динамичные обстоятельства.

Модель коммуникативной установки в иноязычном речевом общении

Коммуникативная установка возникает как план и структура речевой деятельности, интеллектуальных решений и личностной самореализации в возникающей речевой ситуации. Коммуникативная установка сигнализирует о дискурсивной, когнитивной и личностной готовности индивида к продуктивной коммуникативно-познавательной деятельности [31]. Можно полагать, что коммуникативная установка представляет собой внутренне готовое поведение при встрече с определенными обстоятельствами [32].

Коммуникативная установка участников общения обнаруживается не только в речевых (дискурсивных), но также и неречевых действиях, включая жесты, мимику, язык телодвижений, манеру одеваться и другие формы коммуникативной семиотики (системы знаков).

Модель коммуникативной установки содержит три основных звена. Дискурсивная установка появляется как план и структура речевого поступка в возникшей ситуации. Интеллектуальная установка представляет собой план и структуру мыслительного решения во встреченных ситуативных обстоятельствах. Личностная установка возникает как план и структура отношений, симпатий и антипатий, ценностных и целевых ориентаций в создавшихся условиях. Эти виды коммуникативной установки дополняют друг друга. Они изначально определяют построение текстов речевого взаимодействия, помогают решать возникающие задачи и преодолевать барьеры, наполняют коммуникативное пространство личностными убеждениями, нравственными ценностями, достигаемыми целями и энергией.

Модель взаимодействия языка, личности и интеллекта показана на рис. 1.

Рис. 1. Модель взаимодействия языка, личности и интеллекта

Нетрудно заметить, что модель коммуникативной установки содержат все три ключевых компонента коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению – дискурсивную, интеллектуальную и личностную готовность. Это означает, что коммуникативная установка, как и классическая психологическая установка, включает внутренне готовые дискурсивные действия, интеллектуальные операции и проявления личностной позиции участника общения.

Визуальная модель коммуникативной компетенции учащихся как готовности к общению

Изучение компонентного состава коммуникативной компетенции как коммуникативной готовности к иноязычному общению позволяет построить визуальную модель этого конструкта.

Модель позволяет наглядно представить путь, который проделали исследователи в изучении коммуникативной компетенции, обеспечивающие готовность учащихся к взаимодействию на иностранном языке.

Языковая и речевая компетенции поставлены в начало описания модели, поскольку с них начинается формирование готовности учащихся к общению на иностранном языке. Далее следует стратегическая компетенция, необходимая для компенсации и предупреждения коммуникативных неудач, если речевых средств недостаточно для общения. Коммуникативные стратегии, если они рассчитаны на успех, всегда реализуются с учетом социокультурных правил, а дискурсивная деятельности по определению есть непосредственная действительность социальной компетенции участников общения. Прагматика высказывания,

т.е. способность управлять коммуникативным результатом, есть функция не только языка, но и интеллекта как способности всесторонне проанализировать ситуацию и оценить реакцию партнера. В свою очередь, достигаемый коммуникативный результат нередко представляет собой не только языковую и интеллектуальную, но и личностную проекцию ценностно-нравственной стороны общения. Наконец, коммуникативная установка как внутренне готовый план и структура речевого / неречевого поступка определяется всеми рассмотренными компонентами коммуникативной компетенции.

Модель коммуникативной компетенции учащихся как готовности к иноязычному общению представлена на рис. 2.

Рис. 2. Модель коммуникативной компетенции учащихся

Отметим, что коммуникативная готовность характеризуется сложностью состава (complexity) и зависит от степени коммуникативной готовности всех участников общения, которые в речевой ситуации попадают в отношения взаимной зависимости. Это явление нередко наблюдается в диалогическом ответе на языковом экзамене, когда качество ответа одного участника зависит от качества речевых действий другого кандидата.

Формирование коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению

Формирование коммуникативной готовности учащихся в образовательном курсе иностранного языка определяется содержанием обучения. Исследования показывают, что начиная с раннего дошкольного возраста, можно формировать элементы не только языковой, но и интеллектуальной готовности детей к коммуникативно-познавательной деятельности. Для этого необходимо включить в содержание обучения такие функции, как, например, объем оперативной памяти, управление вниманием, произвольные познавательные действия [33]. В сфере личностной готовности в содержание обучения включаются социальные

умения межэтнического взаимодействия, сотрудничества в команде, участия в групповой проектной деятельности и др. Тем самым содержание обучения способствует решению не только учебных, но и развивающих, а также воспитательных задач.

Думается, что для формирования коммуникативной готовности учащихся, в содержание обучения иностранным языкам целесообразно включить компоненты, приведенные в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты содержания обучения для формирования коммуникативной готовности учащихся

Системные знания	Дискурсивный компонент	Языковые навыки
Речевые умения	Компенсаторные стратегии	Социокультурные нормы
Общий кругозор	Интеллектуальный компонент	Фоновые знания
Аналитические умения	Критическое мышление	Логическое рассуждение
Национальное самосознание	Личностный компонент	Культурное самоопределение
Социальные умения	Межкультурные стратегии	Межличностное взаимодействие

В табл. 2 показано, что дискурсивный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению включает как декларативные знания, так и процессуальные умения, а также компенсаторные стратегии и владение социокультурными нормами. Эти умения необходимы для того, чтобы в возникающей ситуации учащиеся были способны формировать планы и структуры речевого поведения как дискурсивную сторону коммуникативной установки.

Интеллектуальный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению содержит общий кругозор, фоновые знания, аналитические умения, критическое мышление, логические рассуждения. Когнитивные умения важны для формирования плана и структуры речемыслительного поведения как интеллектуальной стороны коммуникативной установки.

Личностный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению объединяет национальное самосознание, культурное самоопределение, социальные умения, межкультурные стратегии и межличностное взаимодействие. Личностные умения требуются для формирования плана и структуры самореализации личности в речевой ситуации как личностной стороны коммуникативной установки.

Дискурсивный, интеллектуальный и личностный компоненты содержания обучения могут быть не только сформированными, но и оцененными. Для этого нужно, чтобы все компоненты коммуникативной готовности учащихся можно было целенаправленно и эксплицитно формировать, а также измерять результат формирования.

Оценка коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению

Оценочная деятельность требует критериев (criteria) и проверяемых индикаторов (verifiable indicators). Для объективного оценивания коммуникативной готовности необходимо различать эти два понятия. Критерии – это стандартные требования, предъявляемые к объекту, явлению или процессу, чтобы оценить его. Например, мы можем оценить коммуникативную готовность учащихся по грамотности их речи. Проверяемым индикатором грамотности речи является количество ошибок.

Таблица 2

Области и критерии оценивания, а также индикаторы для анализа и экспертной оценки коммуникативной готовности учащихся*

Область оценивания	Критерий оценивания	Индикатор
Системные знания	Системность	Связи элементов
Языковые навыки	Прочность	Ошибки речи
Речевые умения	Продуктивность	Решение задачи
Компенсаторные стратегии	Уместность	Полезность
Социокультурные нормы	Адекватность	Аутентичность
Общий кругозор	Всесторонность	Области знаний
Фоновые знания	Предметность	Релевантность
Аналитические умения	Глубина	Детализация
Критическое мышление	Доказательность	Убедительность
Логическое рассуждение	Последовательность	Связанность
Национальное самосознание	Гражданственность	Поступок
Культурное самоопределение	Идентичность	Отношения
Социальные умения	Контактность	Партнерство
Межкультурные стратегии	Толерантность	Бесконфликтность
Межличностное взаимодействие	Кооперация	Инициативность

*Разработка норм и технологий оценки коммуникативной готовности учащихся не входит в задачи данной статьи.

Стандартные требования как критерии могут быть заданы для любого компонента коммуникативной готовности. Одним из критериев для оценки критического мышления является убедительность аргументов, а возможным критерием для оценки развернутого рассуждения – связная последовательность аргументов. Проверяемыми индикаторами в этих случаях можно считать аргументы и средства логической связи.

Национальное самосознание личности учащихся оценивается по критерию гражданской позиции школьников. Объективно наблюдаемым индикатором служит поступок, в том числе речевой. Для оценки культурного самоопределения в качестве критерия можно использовать личностную идентичность учащихся. Проверяемым индикатором могут быть соответствующие суждения и выражаемые отношения. Критерием умения межличностного взаимодействия может быть готовность преду-

преждать и преодолевать конфликты. Проверяемым индикатором в этом случае будут стратегии бесконфликтного общения в коммуникативных ситуациях. Большое значение имеет знание норм вежливости, использование требуемых культурой знаков уважения к собеседнику (honorifics), а также соблюдение правил политкорректности.

В табл. 2 приведены области оценивания, критерии и индикаторы для анализа и экспертной оценки коммуникативной готовности учащихся.

Подчеркнем, что компоненты коммуникативной готовности учащихся являются объектом педагогического мониторинга. Они могут оцениваться с помощью создаваемых контрольных ситуаций (situational judgment tests).

Учебник иностранного языка как средство формирования коммуникативной готовности учащихся

С учетом реализации ФГОС, перед современными учебниками иностранного языка стоит задача формирования коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению. Важнейшими можно считать следующие направления работы:

– формирование коммуникативной компетенции как умение осуществлять общение на английском языке в разных формах с использованием аутентичных форм формирования и формулирования мысли;

– развитие интеллектуальных умений школьников, таких как универсальные учебные действия, а также формирование общего кругозора, культурной осведомленности, научного мировоззрения;

– становление личностных качеств учащихся, среди которых выделяются национальное и культурное самосознание, чувство патриотизма, нравственные знания и ценностно-мотивационная направленность личности.

Следует подчеркнуть, что помимо становления языковой способности, учебник иностранного языка решает обучающие, воспитательные и развивающие задачи, если является инструментом развития важнейших функций интеллекта. К ним относится умение обобщать содержание, выделять главные смысловые звенья, исключать лишние детали, делать умозаключения на основе критического мышления. В эпоху информатизации важно учить сравнивать и дифференцировать явления, формировать интересы и повышать познавательную мотивацию. Актуально развитие догадки и сообразительности, воображения и нестандартного мышления. Эти и другие задачи решаются в ряде современных пособий [34].

Многообразие задач дополняется личностным развитием учащихся, приобщением школьников к глобальным нравственным ценностям, осознанием сущности духовной культуры своей страны. Такие материалы способствуют формированию у детей гражданского самосо-

знания, национального самоопределения, толерантного отношения к межкультурным различиям, что повышает коммуникативную готовность к иноязычному общению в современном мире.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что эффективность речевого общения зависит от коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению. Коммуникативная готовность содержит дискурсивный, интеллектуальный и личностный компоненты. Они соответствуют предметным, метапредметным и личностным результатам школьного образовательного курса иностранного языка, т.е. ФГОС. Исследование дает основание полагать, что формирование компонентов коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению может составить содержание обучения, а также стать предметом экспертного анализа как учебного процесса и результатов школьного образовательного курса иностранного языка, так и учебных пособий на их соответствие ФГОС.

Литература

1. ***McQuail D., Windahl S.*** Communication models for the study of mass communications. L. : Routledge, 2013.
2. ***Alptekin C.*** Towards intercultural communicative competence in ELT // ELT Journal. 2002. № 56 (1). P. 57–64.
3. ***Нурмухамбетова С.А.*** Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 48–52.
4. ***Lunenburg F.*** Communication: the process, barriers, and improving effectiveness // Schooling. 2010. Vol. 1 (1). P. 1–11.
5. ***Verhoven L., Vermeer A.*** Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners // Applied Psycholinguistics. 2002. Vol. 23 (3). P. 361–374.
6. ***Wilkinson L.*** Social Intelligence and the development of communicative competence // Origins of Intelligence. N.Y. : Springer, 1983. P. 305–326.
7. ***Peng J.*** Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom. L. : Multilingual Matters, 2014. 224 p.
8. ***Hall G.*** The Routledge Handbook of English Language Teaching. London : Routledge, 2016. 590 c.
9. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
10. ***Соловова Е.Н.*** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : учеб. пособие для вузов. М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
11. ***Ren W., Han Z.*** The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks // ELT Journal. 2016. № 70 (4). P. 424–434.
12. ***Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н.*** Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. М. : Просвещение, 2005. 120 с.
13. ***Boyle J.*** Intelligence, reasoning, and language proficiency // The Modern Language Journal. 1987. № 71 (2). P. 277–288.
14. ***Lupyan G.*** The centrality of language in human cognition // Language Learning. 2015. Vol. 66 (3). P. 1–38.

15. ***Zakirova L., Frolova L.*** Success of training activities depending on the level of social intelligence // Asian Social Science. 2014. Vol. 10 (924). P. 112–119.
16. ***Coyle D., Hood P., Marsh D.*** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge Univerity Press, 2010. 173 p.
17. ***Troth A., Jordan P., Laurence S.*** Emotional Intelligence, communication competence, and student perception of team social cohesion // Journal of Psychoeducational Assessment. 2012. Vol. 30 (4). P. 414–424.
18. ***Pishghadam R.*** A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning // Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2009, Vol. 6, № 1. P. 31–41.
19. ***Moerk E.*** Factors of Style and Personality // Journal of Psycholinguistic Research. 1972. Vol. 1 (3). P. 257–268.
20. ***Gawda B.*** The emotional lexicon of individuals diagnosed with antisocial personality disorder // Journal of Psycholinguistic Research. 2013. Vol. 42. P. 571–580.
21. ***Dervin F., Risager K.*** (eds). Researching Identity and Interculturality. Routledge, 2015. 245 p.
22. ***Moteram G.*** Membership, belonging, and identity in the twenty-first century // ELT Journal. 2016. Vol. 70 (2). P. 150–159.
23. ***Kramsch C.*** From communicative competence to symbolic competence // The Modern Language Journal. 2006. Vol. 90 (2). P. 249–252.
24. ***Fucuda S., Sakata H., Takeuchi M.*** Facilitating autonomy to enhance motivation: examining the effects of a guided-autonomy syllabus // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2011. Vol. 8 (1). P. 71–86.
25. ***Moody R.*** Personality preferences and foreign language learning // The Modern Language Journal. 1988. Vol. 1972 (4). P. 299–401.
26. ***Sakui K., Cowie N.*** The dark side of motivation: teacher's perspectives on «unmotivation» // ELT Journal. 2012 Vol. 66 (2). P. 205–213.
27. ***Marzano R.*** Classroom Management that Works. Alexandria : ASCD, 2003. 142 p.
28. ***Hoffman C., Mischel W., Baer J.*** Language and person cognition: effects of communicative set on trait attribution // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. № 46 (5). P. 1029–1043.
29. ***Stemplewska-Zakowicz K. et al.*** The Discursive Mind model // Psychology of Language and Communication. 2014. Vol. 18 (1). P. 1–21.
30. ***Munezane Y.*** Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting // The Modern Language Journal. 2015. № 99 (1). P. 175–191.
31. ***O'Neil H., Perez R., Baker E.*** (eds). Teaching and Measuring Cognitive Readiness. LA : Springer, 2014. 355 p.
32. ***Allen J. et al.*** Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning // Communication Education. 2008. № 57 (1). P. 20–40.
33. ***Welsh J.*** The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families // Journal of Educational Psychology. 2010. № 102 (1). P. 43–53.
34. ***Баранова К.М. и др.*** Английский язык. 2–11-е классы : учебник для общеобразоват. учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М. : Express Publishing : Просвещение, 2016.

Сведения об авторах:
Мильруд Радислав Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru
Максимова Инна Радиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OR COMMUNICATIVE READINESS OF LANGUAGE LEARNERS FOR COMMUNICATION

Millrood R.P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Maksimova I.R., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russia). E-mail: kaf-inyaz-academy@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/17

Abstract. The development of students' communicative competence has traditionally been the chief goal of teaching practical mastery of foreign languages. This research has shown that overall readiness for communication is conditioned by a broad composition of communicative competence, including besides discursive readiness, students' intellectual and personal readiness to socialize as well as communicative set. With this understanding of communicative competence, the significance of subject knowledge, together with metasubject and personality results are important to successfully teach the learners' practical command of the foreign language as requested by the Federal educational standard.

Keywords: communicative readiness; communicative competence; communicative set; communication barriers; discursive readiness; cognitive readiness; personality readiness.

References

1. McQuail D., Windahl S. (2013) *Communication models for the study of mass communications.* L.: Routledge,.
2. Alptekin C. (2002) Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal.* 56 (1). pp. 57–64.
3. Nurmuhambetova S.A. (2016) `Effektivnoe formirovanie kommunikativnoj gotovnosti k ovladeniju inostrannym jazykom kak rezul'tat pedagogicheskogo modelirovanija [Effective formation of communicative preparedness to mastering a foreign language as the result of pedagogical modelling]. *Vektor nauki TGU. – Scientific Vector of TSU. Ser.: Pedagogics, Psychology*. 3 (26). pp. 48–52.
4. Lunenburg F. (2010) Communication: the process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling.*Vol. 1 (1). pp. 1–11.
5. Verhoven L., Vermeer A. (2002) Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics.* Vol. 23 (3). pp. 361–374.
6. Wilkinson L. (1983) Social Intelligence and the development of communicative competence. *Origins of Intelligence.* N.Y: Springer. pp. 305–326.
7. Peng J. (2014) *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom.* London: Multilingual Matters.
8. Hall G. (2016) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge.
9. Safonova V.V. (1992) *Sotsiokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku kak spetsial'nosti* [Socio-cultural approach to teaching foreign language as a major]. Doctoral diss. Moscow.
10. Solovova E.N. (2004) *Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lektsij : ucheb. posobie dlja vuzov* [Methodology of foreign language teaching. Basic lecture course: manual for higher educational institutions]. Moscow: GLOSSA-PRESS.
11. Ren W., Han Z. (2016) The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*. 70 (4). pp. 424–434.
12. Biboletova M.Z., Gracheva N.P., Sokolova E.N., Trubaneva N.N. (2005) *Primernye programmy srednego obschego obrazovanija. Inostrannye jazyki.* [Exemplary programs of secondary comprehensive education]. Moscow: Prosveschenie.

13. Boyle J. (1987) Intelligence, reasoning, and language proficiency. *The Modern Language Journal*. 71 (2). pp. 277–288.
14. Lupyan G. (2015) The centrality of language in human cognition. *Language Learning*. Vol. 66 (3). pp. 1–38.
15. Zakirova L., Frolova L. (2014) Success of training activities depending on the level of social intelligence. *Asian Social Science*. Vol. 10 (924). pp. 112–119.
16. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge Univerity Press.
17. Troth A., Jordan P., Laurence S. (2012) Emotional Intelligence, communication competence, and student perception of team social cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 30 (4). pp. 414–424.
18. Pishghadam R. (2009) A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 6. 1. pp. 31–41.
19. Moerk E. (1972) Factors of Style and Personality. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 1 (3). pp. 257–268.
20. Gawda B. (2013) The emotional lexicon of individuals diagnosed with antisocial personality disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 42. pp. 571–580.
21. Dervin F., Risager K. (eds). (2015) *Researching Identity and Interculturality*. Routledge.
22. Moteram G. (2016) Membership, belonging, and identity in the twenty-first century. *ELT Journal*. Vol. 70 (2). pp. 150–159.
23. Kramsch C. (2006) From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*. Vol. 90 (2). pp. 249–252.
24. Fucuda S., Sakata H., Takeuchi M. (2011) Facilitating autonomy to enhance motivation: examin-ing the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 8 (1). pp. 71–86.
25. Moody R. (1988) Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal*. Vol. 1972 (4). pp. 299–401.
26. Sakui K., Cowie N. (2012) The dark side of motivation: teacher's perspectives on «unmotivation». *ELT Journal*. Vol. 66 (2). pp. 205–213.
27. Marzano R. (2003) *Classroom Management that Works*. Alexandria: ASCD.
28. Hoffman C., Mischel W., Baer J. (1984) Language and person cognition: effects of communicative set on trait attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (5). pp. 1029–1043.
29. Stemplewska-Zakowicz K. et al. (2014) The Discursive Mind model. *Psychology of Language and Communication*. Vol. 18 (1). pp. 1–21.
30. Munezane Y. (2015) Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting. *The Modern Language Journal*. 99 (1). pp. 175–191.
31. O'Neil H., Perez R., Baker E. (eds). (2014) *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*. LA : Springer.
32. Allen J. et al. (2008) Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*. 57 (1). pp. 20–40.
33. Welsh J. (2010) The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*. 102 (1). pp. 43–53.
34. Baranova K.M. et al. (2016) *Anglijskij jazyk. 2–11-e klassy: uchebnik dlja obscheobrazovat. uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka* [English. 2-11 Grades: manual for comprehensive schools with in-depth study of English]. Moscow: Express Publishing : Prosveschenie.

Received 27 May 2017

УДК 811.111’243:378.662.147.014
DOI: 10.17223/19996195/38/18

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ УСЛОВИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗА: ОПЫТ ИННОВАЦИОННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.Г. Петрашова

Аннотация. Существенным препятствием на пути реализации стратегии интернационализации в российских вузах стал недостаточный уровень владения иностранным языком. Так, развивать академическую мобильность и принимать участие в международных программах способны только те студенты, уровень английского языка которых позволяет активно и свободно решать возникающие коммуникативные задачи. Иными словами, уровень владения языком становится показателем готовности к интеграции в международную профессиональную и академическую среду. Очевидный разрыв между имеющимися образовательными стандартами по иностранному языку и социальным заказом привел к тому, что проблема обучения английскому языку в российских вузах в настоящее время стоит достаточно остро. В университетах решение данной задачи в большей степени возложено на языковые кафедры. Однако отсутствие механизма получения объективной информации о качестве образовательных услуг и, соответственно, об уровне владения языком по окончании программ не позволяет адекватно оценивать языковую ситуацию в вузе и, тем более, принимать какие-либо управленческие решения, связанные с интеграцией в международную образовательную среду. Кроме того, эффективное управление процессом обучения и его совершенствование вряд ли возможны без создания системы мониторинга. На протяжении длительного времени поиском оптимального механизма диагностирования и оценки учебных достижений учащихся занимаются как зарубежные, так и отечественные ученые и практики. В данном исследовании в качестве такого механизма рассматривается независимое стандартизированное тестирование для осуществления максимально объективного контроля на основе качественных и количественных показателей. Анализ результатов мониторинга эффективности программ языковой подготовки студентов с использованием стандартизированных тестовых технологий показал целесообразность разработки и использования инструментария, позволяющего получать актуальную информацию для улучшения качества языкового образования в техническом вузе инновационного типа. Впервые результаты независимого оценивания были использованы для принятия важных управленческих решений в университете и внесения значимых корректировок в учебный процесс.

Ключевые слова: интернационализация вуза; английский язык; тестирование; стандартизация теста; эффективность программы языковой подготовки; оценка результативности.

Введение

Одной из проблем, с которой столкнулись российские вузы на рубеже XX–XXI вв., стала необходимость интенсивной интернациона-

лизации образования. Интернационализация в целом оказалась одним из основных признаков современного общественного развития. Для вузов данное явление, помимо всего прочего, является мерилом их конкурентоспособности на образовательном рынке, воплощая идею доступности и открытости как образования, так и науки. В контексте развития информационных технологий одним из императивов современного процесса интернационализации исследователи называют глобализацию, выделяя в качестве основной задачи университетов подготовку специалистов, обладающих необходимыми компетенциями для жизни и успешной трудовой деятельности в поликультурной и многоязыковой среде [1, 2].

По мнению экспертов, на этом пути не у всех университетов равные стартовые позиции. Так, например, университеты США, Великобритании, Канады и Австралии уже находятся в положении лидирующих, имея явные конкурентные преимущества: официальным языком в этих странах является английский, ставший основной интернационального общения и используемый уже пятой частью населения Земли; популярность культуры; высокий уровень развития национальной экономики; средства, выделяемые на образование и науку; международное признание их исследовательских и инновационных возможностей и др. [3. С. 733]. Для вузов других стран формирование потенциала, соответствующего глобальной среде, – серьезный вызов и первостепенная задача.

Международная деятельность, распространение иностранных языков, взаимодействие учебных культур и билингвальное образование являются важными условиями интернационализации высшего образования. В процессе билингвального образования обеспечивается освоение обучающимися образцов и ценностей мировой культуры и науки средствами родного и иностранного языков [1]. Ввиду глобальности английского языка, он выступает в качестве основного инструмента, с помощью которого осуществляется познание мира специальных знаний, усвоение научного, культурно-исторического и социального опыта различных стран и культур [4. С. 158]. В связи с этим существенной потребностью вузов в формировании потенциала становится языковое развитие обучающихся.

Следует отметить, что активное внедрение стратегии интернационализации в российских вузах в течение последнего десятилетия привело к значительным успехам в формировании как внутренних, так и внешних факторов этого процесса. Однако серьезным препятствием на пути реализации данной стратегии стал недостаточный уровень владения иностранным языком. Так, например, развитие академической мобильности студентов, получая значительную ресурсную поддержку, было и остается одним из приоритетных направлений деятельности по развитию внешней интернационализации вуза. Вместе с тем студенты,

владеющие английским языком на высоком уровне, имеют больше возможностей принять участие в программах академической мобильности, международных научно-исследовательских проектах или быть зачисленными на совместные образовательные программы [5]. В сложившейся ситуации принципиально важное значение приобретает «языковой потенциал вуза». Иными словами, становится актуальным выделение доли студенческой аудитории с высоким уровнем владения английским языком. Кроме того, существует очевидная необходимость в увеличении доли таких студентов для обеспечения роста академической мобильности.

Исследование

Одним из направлений данного исследования было определение результативности программ и курсов по обучению студентов английскому языку в одном из ведущих вузов России, Томском политехническом университете, являющимся вузом инновационного типа и претендующим на передовые позиции в общемировых рейтингах.

В университете уделяется большое внимание развитию лингвистической и межкультурной компетенции студентов технических специальностей как в рамках аудиторной, так и в ходе внеаудиторной работы. Концепция программы языковой подготовки включает четыре этапа, каждый из которых имеет свои целевые установки (табл. 1).

Таблица 1

Структура программы языковой подготовки в университете

Этап	Год обучения	Уровень подготовки	Целевые установки развития англоязычной коммуникативной компетенции
Первый	1–2	Бакалавриат	Общение в ситуациях, характерных для сфер повседневной жизни студента, включая учебную; подготовка к использованию английского языка для профессиональных целей
Второй	3–4	Бакалавриат	Интеграция профессиональной и языковой подготовки, изучение специальных дисциплин на английском языке
Третий	5–6	Магистратура	Профессиональная и научная деятельность, изучение специальных дисциплин на английском языке
Четвертый	7	Аспирантура	Научно-исследовательская деятельность на английском языке

Реализацию концепции осуществляют пять языковых кафедр, прикрепленных к институтам, отвечающим за подготовку специалистов различных инженерных направлений. Соответственно, результативность программ и курсов по обучению английскому языку студентов на

кафедрах является важным фактором, способствующим решению задач последовательного увеличения доли студентов, вовлеченных в международный образовательный процесс, расширению научной кооперации и развитию всестороннего партнерства.

С целью получения объективной информации, позволяющей оценить степень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, был осуществлен мониторинг результатов обучения английскому языку в университете. Использование методов мониторинговых исследований позволило решить ряд задач, а именно: разработать инструментарий и провести наблюдение за состоянием объекта на основе установленных показателей; определить степень отклонения фактически полученных данных от прогнозируемых; диагностировать отклонения в состоянии на основе полученных данных и сформировать основания для возможных путей их устранения; сформулировать предложения для оперативных, своевременных управленческих решений по улучшению процесса в соответствии с поставленными стратегическими целями и выработанными плановыми показателями вуза [6. С. 34].

Опираясь на опыт ряда передовых зарубежных стран и учитывая запланированный массовый характер оценочных процедур, а также необходимость обеспечения объективных и сопоставимых результатов оценки, в качестве основного инструмента получения данных было использовано стандартизированное тестирование с привлечением современного научно-обоснованного комплекса контрольно-измерительных материалов и технологий. Классическая теория тестов и ее основные теоретические положения, которые в настоящее время остаются ведущими в области языкового тестирования, были разработаны и представлены Л. Бахманом [7]. Следует отметить, что при всей популярности слова «тест» и возросшей в последние годы частотностью его употребления, пользователи семантизируют это слово по-разному. В массовом сознании тесты отождествляются с любыми письменными заданиями (открытые или закрытые, включающие задания множественного выбора, соответствия и др.). В данном контексте под лингводедактическим тестом понимается, прежде всего, измерительный инструмент, с помощью которого выявляются и измеряются специфические образцы речевых умений и навыков индивида. Требования, предъявляемые к нему как стандартному измерительному инструменту, а именно обеспечение надежности измерения и валидности интерпретации его результатов, являются определяющими.

К особенностям стандартизированного теста, отличающим его от контрольных работ и нестандартизированных тестов, исследователи, как отечественные, так и зарубежные, относят следующее: тесты разрабатываются в строгом соответствии с теорией тестов; тесты имеют

устойчивые статистические характеристики для определенного контингента испытуемых; процедура тестирования стандартизирована (т.е. администрирование тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводятся по единым правилам); тесты ориентированы не на констатацию наличия у учащихся отдельных усвоенных знаний, навыков или умений (хотя данная информация может быть получена по результатам выполнения тестов), а на определение степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции или ее компонентов [8–11].

Анализ существующих работ по тестированию показал, что значительное количество исследований и дискуссий ассоциированы с интерпретацией результатов тестирований, проводимых в рамках авторитетных международных экзаменов (IELTS, TOEFL и др.). Данные работы поднимают вопросы надежности такого уровня тестов, их практичности, а также возникающие этические и политические проблемы [12, 13]. Периодически появляются исследования, описывающие результаты, полученные в процессе использования различных оценочных технологий преподавателями английского языка на практических занятиях [14–16].

В настоящей работе представлен анализ результатов независимого стандартизированного тестирования студентов технического вуза, осуществленного в рамках всего университета. Использование стандартизированной процедуры тестирования на университетском уровне способствовало понимаю того, что оценочные процедуры такого плана, и тем более их содержательная составляющая, обладают сильным когнитивным, мотивационным и дидактическим эффектами, а также способны существенно влиять на образовательные системы и процессы в целом [17]. Так, результаты проведенных тестирований были использованы для принятия решений, направленных на последовательное и значительное повышение качества языкового образования в университете.

В качестве стандартизированного средства мониторинга успешности языковой подготовки студентов всех направлений и специальностей был разработан формат Прогресс-теста по английскому языку. Стандартизация предполагала единообразие как алгоритма проведения, так и оценки результатов тестирования. Мониторинг эффективности программы языковой подготовки был интегрирован в процесс обучения бакалавров 1–2-х курсов по дисциплине «Иностранный язык» на первом этапе Программы языковой подготовки (в течение двух лет, 2012–2014 гг.) и проводился в соответствии с установленной процедурой: на входе в образовательную программу (входное тестирование (Т1), осень 2012 г.); по итогам первого года обучения в конце 2-го семестра (рубежное тестирование (Т2), весна 2013 г.); по итогам второго года обучения в конце 4-го семестра (рубежное тестирование (Т3), весна 2014 г.).

Согласно Программе, основной акцент на первом этапе был сделан на совершенствование лингвистического и речевого компонентов коммуникативной компетенции [18. С. 165]. В связи с этим Прогресс-тест был направлен на определение степени языковой готовности студентов к изучению специальных дисциплин на английском языке и ведению самостоятельной образовательной и научной деятельности на старших курсах по окончании данного этапа (табл. 1). По мнению исследователей, основной проблемой включения обучающихся в процесс изучения специальных дисциплин на английском языке является преодоление разрыва между общей языковой компетенцией студентов и их способностью применять полученные знания в процессе изучения специальной дисциплины. В этом плане языковые умения и навыки должны играть жизненно важную роль, помогая студентам в приобретении новых знаний. В качестве приоритетных выделяют следующие коммуникативные умения: говорение, восприятие на слух, чтение и письмо; при этом важную роль играют такие составляющие, как лексика, социокультурный компонент и грамматика [19. С. 828].

В качестве ключевых умений и навыков, контролируемых Прогресс-тестом, были определены чтение и лексико-грамматические навыки, поскольку наличие именно этих компетенций видится прочной основой для дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции в профессиональных и академических целях. Несмотря на то что грамматический аспект языка всегда был предметом интенсивных дискуссий, тем не менее, в обучении иноязычному общению грамматика не может не занимать важного места. С одной стороны, грамматика – «своего рода каркас», на котором базируется лексика, а с другой стороны, от грамматической корректности и вариативности грамматических структур, адекватных ситуации, зависит, будет ли взаимодействие успешным или «потерпит неудачу или даже провал» [20. С. 146].

В свою очередь, развитие навыков коммуникативного чтения является одной из основных целей обучения иностранному языку, ориентированных на его практическое использование. Чтение является главным инструментом удовлетворения познавательных потребностей будущих специалистов и основой для совершенствования коммуникативной компетенции в целом, а также отдельных ее компонентов. От сформированности умений чтения зависит развитие способностей, овладение которыми характеризует готовность студентов осуществлять профессиональную деятельность: способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые профессиональные знания и умения; обобщать отечественный и зарубежный опыт в профессиональной области; способность и готовность специалиста к самостоятельному обучению и освоению новых знаний и умений, непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию на

протяжении всего периода профессиональной деятельности. Таким образом, чтение, с одной стороны, способствует совершенствованию коммуникативной компетенции, а с другой – позволяет удовлетворить профессиональные информативные потребности специалистов, предоставляя им возможность в будущем самостоятельно приобретать знания с помощью иностранного языка, тем самым способствуя формированию интегральной профессионально-личностной компетентности, основу которой составляют: ***learning to be*** – учиться быть; ***learning to know*** – учиться знать; ***learning to do*** – учиться делать; ***learning to live together*** – учиться жить вместе [21].

На ограниченный выбор проверяемых тестом умений повлияли и такие внешние факторы, как ресурсное обеспечение процедуры тестирования, время, выделенное на его проведение, и др. Уровень сложности языкового материала и проверяемых умений в тесте был соотнесен с уровнями владения иностранным языком, определенными Советом Европы [22. С. 23–30]: повышенный уровень B1 – высокий уровень B2.

Как уже говорилось выше, в рамках единого Прогресс-теста проводились три процедуры тестирования, через равные промежутки времени и с приблизительно равным количеством часов, заложенных в программы языковой подготовки на кафедрах. В тестированиях принимали участие все студенты, поступившие в университет в 2012 г. Показателем эффективности языковой подготовки каждого студента рассматривалось увеличение тестового балла по сравнению с результатами предыдущих тестирований.

Прогресс-тест состоял из двух разделов: «Использование языка» и «Чтение». В разделе «Использование языка» проверялись навыки оперирования грамматическими структурами в коммуникативно значимом контексте. В разделе «Чтение» оценивались сформированность умений выборочного и / или полного и точного понимания предложенных текстов, а также умение извлекать детальную информацию из прочитанного текста. Тест состоял из 50 заданий с выбором одного правильного ответа. В раздел «Использование языка» было включено 30 заданий на дополнение предложений правильными грамматическими структурами и 10 заданий на нахождение ошибки в одном из выделенных фрагментов предложения. В разделе «Чтение» 10 заданий: по 5 заданий к двум коротким текстам (250–350 слов) научно-популярного и / или публицистического характера. Верное выполнение каждого задания оценивалось 2 баллами. За неверный ответ или отсутствие ответа выставлялось 0 баллов. Частично правильные ответы и оценки в 1 балл за задание не были предусмотрены. Общий тестовый балл определялся суммой баллов, полученных за верное выполнение заданий теста. Максимальное количество баллов составляло 100.

Сопоставление результатов выполнения Прогресс-теста, полученных на входе в образовательную программу (Т1), в конце 1-го года обучения (Т2) и в начале 4-го семестра (Т3), позволило составить индивидуальный профиль успешности обучения студентов по дисциплине «Иностранный язык» относительно образовательных стандартов университета по аспектам «Использование языка» и «Чтение».

Прогресс-тест выполнялся в компьютерной форме в Интернете на базе системы управления обучением MOODLE. Для проведения тестирования использовались аудитории, оснащенные персональными компьютерами с доступом в Интернет. Тестирование осуществлялось в режиме онлайн в контролируемых условиях и без участия преподавателей, ведущих занятия. Для проведения тестирования привлекались наблюдатели, предварительно прошедшие инструктаж.

В ходе выполнения теста студенты могли делать черновые записи на бланках, выдаваемых организаторами перед началом тестирования. Однако черновые записи при проверке не рассматривались. Проверка выполнения отдельного задания и теста в целом производилась автоматически. Общий тестовый балл сообщался студенту сразу после окончания тестирования. Время тестирования – 45 минут с момента входа студента в тест. Инструктаж, предшествующий тестированию, не входил в указанное время. В ходе тестирования использование словарей и дополнительной методической литературы, мобильных устройств связи и других источников информации не допускалось.

Тематика текстов относилась к различным областям академического знания, вне зависимости от выбранной специальности (научно-популярные и публицистические тексты). Для понимания текстов и успешного выполнения заданий не требовались специальные знания по изучаемым студентами дисциплинам. В тесте был задействован следующий грамматический материал (табл. 2).

Таблица 2

Используемый грамматический материал в тесте

№ п/п	**Английский язык**
1	Временные формы глагола (tenses)
2	Залоговые формы глагола (active, passive)
3	Неличные формы глагола (инфинитив, герундий, причастия)
4	Модальные глаголы
5	Способы выражения нереальных действий (subjunctive, would + infinitive)
6	Сложные дополнения с неличными формами глаголов и прилагательными (complex object, causative)
7	Способы выражения обстоятельства времени (time expressions)
8	Местоимения
9	Степени сравнения прилагательных и наречий
10	Порядок употребления определений

Окончание табл. 2

№ п/п	**Английский язык**
11	Числительные
12	Единственное / множественное число существительных
13	Притяжательная форма существительных
14	Артикли
15	Связующие элементы в предложениях (предлоги, союзы)
16	Фразовые глаголы (phrasal verbs)
17	Образование вопросов и вопросительные местоимения
18	Прямая и косвенная речь. Порядок слов и согласование времен
19	Структура и порядок слов в предложении. Инверсия
20	Формы выражения подлежащего. Формальное подлежащее (there, it)
21	Согласование между членами предложения (подлежащее – сказуемое, однородные члены)

На всех трех тестированиях (2012–2014 гг.) студентам предъявлялась одна и та же батарея тестов единого формата, разработанных в соответствии со спецификацией. Батарея тестов формировалась из единого банка заданий (общее количество заданий в банке 500). Из заданий автоматически формировались 15 вариантов теста, по 50 заданий в каждом. Каждое задание было включено не менее чем в двух различных вариантах теста. Для всех тестовых заданий был проведен анализ статистических характеристик. В процессе анализа использовались статистические показатели индивидуальных характеристик заданий, а также показатели параллельности вариантов.

Индивидуальные характеристики заданий и показатели неудовлетворительного качества предполагают следующее: а) трудность, выраженная в доле тестируемых, не справившихся с заданием, от общего числа тестируемых – значение, равное 0 или 1 либо близкое к ним; б) показатели корреляции между результатом выполнения задания и баллом за раздел, в который входит задание, а также показатели корреляции между результатом выполнения задания и тестовым баллом – отрицательное или равное 0 значение, а также невозможность вычислить показатель из-за деления на 0 при показателях трудности, равных 0 или 1; в) относительная дифференцирующая сила, выраженная в разности между долями справившихся с заданием в группах 28% тестируемых с высшими и низшими баллами – отрицательное или равное 0 значение.

Под параллельностью вариантов теста понимается средняя трудность, выраженная в среднем значении долей тестируемых, не справившихся с заданиями, от общего количества тестируемых – различие между значениями средней трудности, превышающее 0,1, признается значительным (различие в пределах 0,06 – незначительным).

Таким образом, опираясь на статистические данные, качество 90% заданий теста было признано удовлетворительным. Задания с неудовлетворительными статистическими показателями были подвергнуты переработке. Параллельность вариантов по трудности была также признана удовлетворительной, так как общее значение трудности всех вариантов колебалось в пределах 0,56–0,64 и было приблизительно равно 0,1.

Общее количество обучающихся, участвовавших в мероприятиях Прогресс-теста, было следующим: во входном тестировании (Т1) участвовали 1 813 (87%) студентов; в рубежном тестировании (Т2) – 1 547 (79%); в рубежном тестировании (Т3) – 1 477 (83%).

Оценка эффективности языковой подготовки основывалась на сравнении индивидуального тестового балла студентов по итогам входного и последующих рубежных тестирований. При сравнении учитывались только результаты студентов, прошедших все три тестирования. Их количество составило 65% (1 154 студента). Прирост средних значений тестового балла Т3 по английскому языку по сравнению с Т1 и Т2 представлен в табл. 3.

Таблица 3

Прирост средних значений тестового балла по результатам тестирований (Т1, Т2, Т3)

Показатель	Т1	Т2	Т3
Средний балл	36,8	41,5	47,0
Коэффициент вариации	38%	37%	37%
Прирост среднего балла	Т1–Т2 (+4,7)	Т2–Т3 (+5,5)	Т1–Т3 (+10,2)

Для анализа прироста среднего балла были определены направления динамики между двумя результатами, соответствующие знаку (+/–) разности этих результатов:

– *положительная* – увеличение результата тестирования в 4-м семестре (Т3) по сравнению с результатом тестирования в конце 2-го семестра (Т2);

– *неизменная (отсутствие динамики)* – равенство результатов тестирования в 4-м семестре (Т3) и тестирования в конце 2-го семестра (Т2) (разность равна 0);

– *отрицательная* – уменьшение результата тестирования в 4-м семестре (Т3) по сравнению с результатом тестирования в конце 2-го семестра (Т2).

Так, в целом по университету 732 студента (63%) получили результаты с положительной динамикой тестового балла по английскому языку.

В качестве показателя неоднородности (разброса) индивидуальных тестовых баллов относительно среднего тестового балла в табл. 3 приводятся значения коэффициентов вариации. Показателем высокой

неоднородности (разброса) тестового балла принимается значение выше 30% [23. С. 63–68; 24. С. 18]. Поскольку коэффициент вариации как по подразделениям, так и в целом по университету оказался высоким, по результатам тестирования были выделены группы тестируемых (табл. 4): *1-я группа* – студенты, получившие от 0 до 32 баллов; *2-я группа* – студенты, получившие от 34 до 66 баллов; *3-я группа* – студенты, получившие от 68 до 100 баллов.

Таблица 4

Доля студентов в группах

	Количество баллов		
	0–32	**34–66**	**68–100**
ВТ	49%	48%	4%
РТ1	33%	59%	8%
РТ2	23%	62%	15%

Принимая во внимание требования к уровню владения иностранным языком, принятые в университете [25], выделенные группы можно было соотнести со следующими уровнями владения английским языком относительно шкалы совета Европы: *1-я группа* – A1-A2; *2-я группа* – B1; *3-я группа* – B2. Целевой установкой в университете для решения стратегических задач признан уровень B2. Соответственно, данную группу в целом по университету нельзя назвать многочисленной.

Опираясь на действующий в университете стандарт, экспертная комиссия, в свою очередь, определила, что выполнение теста на 50% и более должно было бы демонстрировать готовность студента использовать иностранный язык в учебной и научно-исследовательской работе. Соответственно, именно эти студенты в дальнейшем могли бы составить потенциал вуза в реализации стратегии интернационализации. Их доля в университете по результатам тестирований увеличилась вдвое (табл. 5).

Таблица 5

Доля студентов, получивших балл 50 и выше

	Т1	**Т2**	**Т3**
Балл ≥ 50	18%	26%	41%

Анализ выполнения отдельных заданий теста также показал, что решаемость заданий Т3 повысилась по сравнению с итогами Т1 и Т2. Так, заданий с низким коэффициентом решаемости (0,3 и ниже) по итогам РТ3 не было, однако задания, показавшие такую решаемость по итогам Т1, остались наиболее трудными для студентов. Такие задания содержали следующий грамматический материал: раздел «Использование языка» (задания 1–30 на дополнение предложений правильными

грамматическими структурами): временные формы глагола – употребление страдательного залога; временные формы глагола – употребление в придаточных предложениях времени и условия; временные формы глагола – формы настоящего и прошедшего времени; структура и порядок слов в предложении. Инверсия – конструкции с (not) only.., not until.., so.., с глаголами stand, lie и т.д.; структура и порядок слов в предложении. Придаточные в форме непрямых вопросов (This is what you call...); неличные формы глагола – герундий, причастие; конструкции с формальным подлежащим – it, there; связующие элементы в предложениях – союзы: as, although, though, neither... nor, either... or, where, that, because, whether, which, like. Раздел «Использование языка» (задания 31–40 на нахождение ошибки в одном из выделенных фрагментов предложения): конструкции с формальным подлежащим – it; согласование между членами предложения.

Совпадение «траектории» решаемости заданий теста и сохранение выявленных на входном тестировании (Т1) проблемных мест может быть объяснено низкой эффективностью механизма обратной связи по результатам выполнения теста, т.е. преподаватели не учитывали их для корректировки процесса обучения в части более глубокой проработки выявленных проблемных областей.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что использование независимого стандартизированного тестирования подтвердило его целесообразность для мониторинга успешности обучения студентов по программам языковой подготовки. Полученные данные в целом демонстрировали положительную динамику роста результатов тестирования по университету, что позволяло сделать вывод об эффективности языковой подготовки в подразделениях. Полученные данные стали дополнительной актуальной информацией о качестве обучения английскому языку в вузе, способствуя усилению мотивации к дальнейшему совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции со стороны студентов, а со стороны преподавателей – к использованию инновационных методов в обучении английскому языку. Анализ представленных статистических данных по решаемости заданий теста свидетельствовал о необходимости внесения корректировок в сам учебный процесс, в частности, более активного использования образовательной концепции смешанного обучения (blended learning), в рамках которой студент получает знания и самостоятельно (онлайн), и очно с преподавателем. Такой подход дает возможность контролировать время, место, темп и путь изучения материала. Смешанное обучение позволяет эффективно

достигать поставленные цели, совмещая традиционные методики и актуальные технологии.

Выявленная тенденция увеличения тестовых баллов по результатам регулярных тестирующих мероприятий мониторинга инициировала ряд важных административных решений в университете. Так, было принято решение об интегрировании процедуры независимой оценки в структуру проведения промежуточной аттестации студентов (зачет / экзамен).

В то же время результаты исследования подчеркнули необходимость расширения формата самого теста путем включения экспертной оценки продуктивных видов речевой деятельности, так как результаты тестирования не могли быть достаточными для получения полной и объективной картины уровня сформированности иноязычной компетенции, поскольку используемый формат теста имел ограничения в плане охвата проверяемых умений и форм тестовых заданий.

Автор выражает признательность сотрудникам отдела мониторинга качества языковой подготовки ТПУ за статистическую обработку данных.

Литература

1. ***Певзнер М.Н., Ширин А.Г.*** Международная деятельность вуза как средство интернационализации вузовской науки // Успехи современного естествознания. 2007. № 12-1. С. 85–87. URL: https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11859 (дата обращения: 03.03.2017).
2. ***Красильникова Н.В.*** Интернационализация высшего образования в Европе: опыт Болонского университета // Образование и наука. 2015. № 8. С. 163–175. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-163-174.
3. ***Yat Wai Lo W.*** Reflections on internationalisation of higher education in Taiwan: perspectives and prospects // High Education. 2009. № 58. P. 733–745. DOI: 10.1007/s10734-009-9209-x.
4. ***Найман Е.А., Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Английский язык в статусе языка всемирного общения в сфере образования // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 158–164.
5. ***Kuteeva M., Aire J.*** Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments // High Education. 2014. № 67. P. 533–549. DOI: 10.1007/s10734-013-9660-6.
6. ***Рычихина Э.Н.*** Показатели эффективности управленческого мониторинга муниципального образования // Вопросы государственного и муниципального управления. 2009. № 1. С. 33–47.
7. ***Bachman L.F.*** Fundamental considerations in language testing. Oxford : OUP, 1990. 480 p.
8. ***Hughes A.*** Testing for language teachers. Cambridge : CUP, 2003. 172 p.
9. ***Brown H.D.*** Language assessment. Principles and classroom practices. Harlow, Essex : Pearson; Longman, 2004. 324 p.
10. ***Челышкова М.Б.*** Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. М. : Логос, 2002. 432 с.
11. ***Мильруд Р.П., Матиенко А.В.*** Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностранные языки в школе. 2006. № 5. С. 7–13.

12. ***Alderson C.*** The shape of things to come: Will it be the normal distribution? // European Language Testing in a Global Context. Preceedings of the ALTE Barcelona Conference. CUP, 2001. P. 1–25.
13. ***Lazaraton A.*** Qualitative research methods in language test development and validation // Language Testing in a Global Context. Preceedings of the ALTE Barcelona Conference. CUP, 2001. P. 30–66.
14. ***Rosenkjar P.*** 'I want to study TOEFL!' Finding the balance between test focus and language learning in curriculum revision (Japan) // Language Teacher Research in Asia / ed. by T.S.C. Farell. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Inc., 2006. P. 123–133
15. ***Манвелова И.А.*** Роль тестирования в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота. 2014. № 7 (37), ч. II. С. 133–135.
16. ***Cheng L.*** Language classroom assessment. Alexandria, VA : TESOL International Association, 2013. 39 p.
17. ***Broad B.*** The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests Elana Shohamy (Longman, 2001). Review // Journal of Writing Assessment. 2001. V. 3, № 1. P. 55–60.
18. ***Петрашова Т.Г.*** Мониторинг реализации программы языковой подготовки в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 9 (51), ч. 2. С. 164–167.
19. ***Gi-Zen Liu, Wan-Yu Chiu, Chih-Chung Lin, Barrett N.E.*** English for Scientific Purposes (EScP): Technology, Trends, and Future Challenges for Science Education // J. Sci. Educ. Technol. 2014. № 23. P. 827–839.
20. ***Митчелл Л.А., Гураль С.К.*** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13.
21. ***Делор Ж.*** Образование – сокрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. 1997. № 4. Доклад, представленный ЮНЕСКО специальной комиссией под председательством Ж. Делора.
22. ***Common*** European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge University Press, 2004. 260 p.
23. ***Bachman L.F.*** Statistical analyses for language assessment. Cambridge : CUP, 2004. 363 p.
24. ***Михайлова Н.С., Минин М.Г., Муратова Е.А., Илюхин Б.В.*** Разработка тестовых материалов. Томск : ТПУ, 2008. 282 с.
25. ***Петрашова Т.Г., Петровская Т.С., Прохорец Е.К. и др.*** Требования к уровню владения иностранным языком студентов Томского политехнического университета. Томск : Том. политехн. ун-т, 2011. 34 с.

Сведения об авторе:
Петрашова Тамара Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры экспериментальной физики Физико-технического института, начальник отдела мониторинга качества языковой подготовки Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: petrashova@tpu.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF EFL INSTRUCTION THROUGHOUT THE ENGLISH LANGUAGE PROGRAM TO PROVIDE CONDITIONS FOR INTERNATIONALIZATION OF THE UNIVERSITY: EXPERIENCE OF AN INNOVATIVE TECHNICAL UNIVERSITY

Petrashova T.G., Associate Professor, Ph.D. in Philology, Head of Department for Quality Assurance in Foreign Language Training, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: petrashova@tpu.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/18

Abstract. The present study aims to contribute to a deeper understanding of the relationship between internationalization of universities and a good English language command of its actors. Thus, students' mobility can be realized only by those individuals who communicate in English at a high level. Therefore, there is a great demand in obtaining urgent and objective information with regard to the English language potential of the whole students' population. The results of standardized testing employed at a tertiary level demonstrated its efficacy. The findings indicated that there were significant differences in participants' performance on the three test forms, making it possible to track their language development longitudinally. For the first time testing results were used to improve teaching and learning process at the university. The results were used as a policy tool in introducing meaningful curricular adjustments at a university level in order to modernize the current system of English language teaching at the university.

Keywords: university internationalization; English language; assessment; testing; test standardization; effectiveness of EFL instruction.

References

1. Pevzner M. N., Shirin A.G. (2007) Mezhdunarodnaja dejatel'nost' vuza kak sredstvo internatsionalizatsii vuzovskoj nauki [International Activity of the University as a Means of University Science Internationalization]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznanija – Achievements of Modern Natural Science.* 12-1. pp. 85–87. [Online]. Available from: https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11859 [Accessed: 03.03.2017].
2. Krasil'nikova N.V. (2015) Internatsionalizatsija vysshego obrazovanija v Evrope: opyt bolonskogo universiteta [The Internationalization of Higher Education in Europe: The Experience of the University of Bologna]. *Obrazovanie i nauka. – Education and Science.* 8. pp. 163–175.
3. Yat Wai Lo W. (2009) Reflections on internationalisation of higher education in Taiwan: Perspectives and prospects. *High Education*. 58. pp. 733–745.
4. Nayman E.A., Gural' S.K., Smokotin V.M. (2013) Angliyskiy yazyk v statuse yazyka vsemirnogo obshcheniya v sfere obrazovaniya [English as language of global communication in sphere of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta - Tomsk State University Journal*. 367. pp. 158–164.
5. Kuteeva M., Aire J. (2014) Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *High Education*. 67. pp. 533–549.
6. Rychikhina E.N. (2009) Pokazateli effektivnosti upravlencheskogo monitoringa munitsipal'nogo obrazovaniya [Performance indicators of management monitoring of municipal education]. *Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravlenija. – Issues of State and Municipal Administration.* 1. pp. 33–47.
7. Bachman L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: OUP.
8. Hughes A. (2003) *Testing for language teachers.* CUP.
9. Brown H.D. (2004) *Language assessment. Principles and classroom practices*. Pearson Longman.
10. Chelyshkova M. B. (2002) *Teorija i praktika konstruirovanija pedagogicheskikh testov: uchebnoe posobie* [Theory and practice of pedagogical tests development: manual]. Mosow: Logos.
11. Mil'rud R.P., Matienko A.V. (2006) Jazykovoj test: problemy pedagogicheskikh izmerenij [Language Test: Problems of pedagogical measurements]. *Inostrannye jazyki v shkole. – Foreign Language At School*. 5. pp. 7–13.

12. Alderson C. (2001) The shape of things to come: Will it be the normal distribution? *European Language Testing in a Global Context.* Proceedings of the ALTE Barcelona Conference. CUP. pp. 1–25.
13. Lazaraton A. (2001) Qualitative research methods in language test development and validation. *Language Testing in a Global Context*. Proceedings of the ALTE Barcelona Conference. CUP. pp. 30–66.
14. Rosenkjar P. (2006) 'I want to study TOEFL!' Finding the balance between test focus and language learning in curriculum revision (Japan). *Language Teacher Research in Asia* (ed. T.S. C. Farell). Teachers of English to Speakers of Other Languages. Inc, pp. 123–133.
15. Manvelova I. A. (2014) Rol' testirovanija v obuchenii inostrannomu jazyku studentov nejazykovykh napravlenij podgotovki [The role of testing in teaching foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice.* Tambov: Gramota. 7 (37). P. II. pp. 133–135.
16. Cheng L. (2013) *Language Classroom Assessment. Alexandria*. VA: TESOL International Association.
17. Broad B. (2001) The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests Elana Shohamy (Longman, 2001). Review. *Journal of Writing Assessment* V. 3. 1. Hampton Press Inc, pp. 55–60.
18. Petrashova T. G. (2015) Monitoring realizatsii programmy jazykovoj podgotovki v vuze [Monitoring of the program realization of language training in a higher education institution]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki - Philological Sciences. Issues of Theory and Practice.* Tambov: Gramota. 9 (51): Part. 2. pp. 164–167.
19. Gi-Zen Liu, Wan-Yu Chiu, Chih-Chung Lin, Barrett N. E. (2014) English for scientific purposes (EScP): Technology, trends, and future challenges for science education. *J Sci Educ Technol*, 23, pp. 827–839.
20. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovanija grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov nejazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [Grammar-discursive skills formation model in students of English in non-linguistic higher educational institutions on the basis of cognitive approach]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3 (35). pp. 146–154.
21. Delor Zh. (1997) Obrazovanie - sokrytoe sokrovishhe. UNESKO, 1996. [Education – a hidden treasure. UNESCO, 1996]. *Universitetskaja kniga. 4 Doklad, predstavlennyj JuNESKO special'noj komissiej pod predsedatel'stvom Zh. Delora. – University Book. The 4-th report presented to UNESCO by a special committee presided by J. Delors.*
22. Anon. (2004) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Council of Europe: Cambridge University Press.
23. Bachman L.F. (2004) *Statistical analyses for language assessment*. UK: CUP.
24. Mikhajlova N.S., Minin M.G., Muratova E.A., Iljukhin B.V. (2008) *Razrabotka testovykh materialov* [Testing materials development]. UMK. Tomsk: TPU.
25. Petrashova T. G., Petrovskaja T. S., Prokhorets E. K. et al. (2011) *Trebovanija k urovnju vladenija inostrannym jazykom studentov Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* [Foreign language level requirements for students at Tomsk Polytechnic University]. Tomsk: TPU.

Received 27 May 2017

УДК 378.147: 811.111
DOI: 10.17223/19996195/38/19

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОМЕТРИИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Т.О. Подъянова, С.К. Гураль

Аннотация. В целях модернизации и совершенствования образовательной системы ряд ученых рассматривает вопрос повышения иноязычной компетенции в теоретическом векторе с точки зрения педагогики, лингвистики, социологии и когнитивистики; проводит различные образовательные мероприятия в инновационном ключе, в частности с использованием средств технического оснащения, а также с применением электронного обучения, педагогических измерений и дистанционных образовательных технологий; ведет разработку экспериментальных моделей обучения студентов иностранным языкам в различных профессиональных отраслях. Смысл, заложенный в нормативную базу, касающуюся реорганизации образовательного процесса, направлен на внедрение элементов индивидуальной образовательной траектории в процесс обучения и смену научных парадигм. Все эти инновационные образовательные технологии не были бы возможны без объективного измерительного инструментария, который стандартизирует все индивидуальные процессы учащихся и дает максимально точную из всех возможных оценку их знаниям, навыкам и способностям. Таким инструментом может послужить психометрия. В статье освещена сущность данной науки, приводится обзор ее развития и применения, рассматриваются критерии «надежности» и «валидности» стандартизированных тестов и устанавливаются признаки точности и достоверности результатов при проведении тестирования. Говоря о формировании иноязычной компетенции учащихся, нужно отметить, что она становится одной из базовых, поскольку развитие молодежи одной страны, обладающей научным потенциалом, не может быть обособленным – она стремится интегрироваться в мировое научное сообщество для обмена опытом и своевременного следования новаторским мировым тенденциям. Гипотеза исследования строится на том, что процесс профессионального обучения студентов иностранному языку в системе высшего образования качественно улучшится, если иноязычная компетенция будет формироваться с учетом психометрических характеристик учащихся, а именно знаний, способностей, взглядов и качеств учащегося как личности.

Ключевые слова: психометрия; надежность; валидность; тестирование; иноязычная компетенция.

Введение

На современном этапе одной из основных педагогических задач высшей школы является повышение иноязычной компетенции учащихся. Эта задача приобретает приоритетное значение в условиях расширения образовательной среды. Процесс глобализации общества обусловливает необходимость повышения уровня образования в целом,

уделяет большое внимание компетентностному подходу в обучении, делая акцент на разработке и внедрении новых образовательных технологий и подходов в методике преподавания иностранных языков. Для достижения цели научно-технологического развития необходимо создать возможности для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций, обеспечив тем самым развитие интеллектуального потенциала страны. Основополагающим принципом политики в данной области является системность поддержки, а именно обеспечение полного цикла получения новых знаний.

Говоря об английском языке, нет необходимости упоминать о его важной роли в формировании образовательных, а впоследствии и профессиональных компетенций индивидов. С целью предоставить должный уровень обучения языку, необходимо, чтобы сам преподаватель постоянно совершенствовался во владении им и в обладании методиками его преподавания.

Основные направления и меры реализации государственной политики в области научно-технологического развития диктуют направление деятельности, связанное с развитием технологической базы, но разработка технологий специалистами высшего класса не представляется возможной без сотрудничества с международным сообществом, а ключевым навыком в этом сотрудничестве выступает способность к языковой коммуникации на иностранном языке. С возрастающими требованиями к темпам улучшения показателей деятельности образовательных организаций и изменениями многих устаревших тенденций в образовании переоцениваются и многие подходы к измерению эффективности образовательного контента. Сегодня на смену традиционным формам оценочных средств на первый план выходят модернизированные методы, такие как психометрическое тестирование, которое представляет собой гибкий механизм контроля знаний, учитывающий индивидуальные особенности и способности обучающегося.

Развитие компьютерных технологий, алгоритмы которых в несколько тысяч раз превосходят возможности оценки качества образовательных продуктов преподавателями вручную, предоставляют нам широкую возможность для анализа результатов обучающихся. Одним из эффективных инструментов для решения этих задач выступает психометрия (психометрика). «Психометрика – это научное направление, которое фокусируется на высокоточных измерениях, анализе данных и математическом моделировании педагогических и психологических процессов», – утверждает Дмитрий Аббакумов, руководитель Центра психометрических исследований в онлайн-образовании НИУ ВШЭ и разработчик психометрического алгоритма оценивания онлайн-курсов Adaptivity Guide [1]. Это также область психологии, которая специали-

зируется на способах измерения наших мыслей и речи. Она фокусируется на определении места вычислений в наблюдениях и на том, каким образом мы можем обобщить эти наблюдения, чтобы дать толчок развитию уже имеющегося знания. Несмотря на то что это наука об измерении психологических конструктов, психометрические технологии применимы к измерениям в различных областях. Измерение интеллекта, экстраверсии, тяжести преступлений или даже средней скорости подачи в бейсболе – все это выступает элементами одной большой психометрической машины. Любой, даже самый несовершенный набор измерений того или иного конструкта открыт для поиска ответов на вопросы о надежности и достоверности в психометрическом анализе [2].

Несмотря на то что психометрическое исследование может показаться довольно сложным, на самом деле основные понятия в нем просты. По своей сути психометрия является одной из областей прикладной статистики. Она разрабатывает инструменты для проверки ожидаемых результатов при применении той или иной методики. Психометрия ставит перед собой две ключевые задачи: создание инструментов и построение процедур измерения и развития, а также усовершенствования теоретических подходов к измерению [3].

Психометрия зародилась в Кембридже в 1886–1889 гг. Первая лаборатория была основана Джеймсом МакКином Кетеллом на базе Кавендишской лаборатории физики в Кембриджском университете. Кетелл, американец по происхождению, защитил диссертацию «Психометрические исследования» в 1886 г. вместе со своим коллегой Вундтом в Лейпциге. Находясь в Лейпциге, Кетелл состоял в переписке с Фрэнсисом Гальтоном из лаборатории антропометрии в Лондоне, и он довольно скоро увидел потенциал для синергии психофизики Вундта и математического подхода Гальтона в исследовании интеллектуальных различий. «Ментальные тесты» Кетелла включали в себя тесты на время реакции, дифференциальный порог различимости стимулов, обозначение цвета, точность, рассудительность, память и внимание. Помимо демонстрации использования различных частей аппарата в рамках экспериментального подхода к психологии, Кеттелл проводил занятия по вопросам психического тестирования для студентов различных дисциплин [4]. Сегодня в комнатах Кетелла в старой Кавендишской лаборатории на улице Фри Скул Лейн в центре Кембриджа находится Центр по исследованию семьи. Ученые Центра занимаются изучением социального и когнитивного развития семьи, рассматривают такие вопросы, как суррогатное материнство, искусственное оплодотворение и репродуктивные технологии, когнитивная связь матери и ребенка, психологическая адаптация ребенка, семьи с одним родителем, гендерные особенности детей и подростков, однополые браки, индийские и пакистанские семьи в Великобритании, юридические и пра-

вовые вопросы семейного законодательства, т.е. большую часть биологических, психологических, социальных, когнитивных, правовых, медицинских аспектов, затрагивающих семью. На базе Центра широко развито академическое направление, проводится научная работа в большом объеме, публикуются научные статьи, организовываются практические мероприятия для семей, такие как семинары, мастер-классы, лекции, обучение и тренинги с участием практиков и теоретиков со всего мира. Члены Центра принимают активное участие в обучении студентов и аспирантов дисциплинам, относящимся к их компетенции, читают лекции, проводят руководство диссертациями. В частности, они интересуются социальным влиянием ранних индивидуальных различий и их последствиями в контексте «теории разума» (осознание собственных мыслей, чувств и чувств других людей) и исполнительных функций (процессов высшего порядка, лежащих в основе гибкого, целенаправленного поведения), применяя при этом психометрическое тестирование.

Методология и методы исследования

На современном этапе существуют различные центры психометрической оценки, работающие в широком спектре профессиональных областей. Одной из таких областей, а именно образованием, занимается Израильский центр экзаменов и оценок (ИЦЭО). Это некоммерческая организация, основанная по решению совета глав университетов Израиля для централизованной разработки, подготовки и проведения вступительных экзаменов в высшие учебные заведения Израиля. ИЦЭО был основан в 1981 г. как некоммерческое партнерство (амута), членами которого являются все университеты, состоящие в совете глав университетов Израиля с тем, чтобы сконцентрировать разработку норм для вступительных экзаменов, улучшить их способность оценивать академический потенциал абитуриентов и сделать вступительные экзамены едиными для всех вузов. Тест, предлагаемый ИЦЭО, включает в себя несколько частей: это задания на словесное мышление, количественное мышление и английский язык. Задания на словесное мышление содержат «вопросы различных типов: аналогии, вопросы на понимание и выводы и вопросы по отрывкам для чтения» [5]. Задания на количественное мышление включают в себя вопросы и задачи, для решения которых тестируемому требуется вычислить примеры, а также самостоятельно проанализировать количественную информацию, представленную в виде диаграмм и чертежей.

Раздел на понимание английского языка состоит из заданий на заполнение пропусков в предложениях, формулирование высказывания своими словами и чтение. В части под названием «Sentence

Completions» дано предложение или группа слов, которое абитуриенты должны дополнить при помощи наиболее подходящего из приведенных вариантов. Вопросы данной категории проверяют словарный запас учащихся и способность понять внутреннюю логику предложения. «Не существует какого-либо единственного способа ответа на все вопросы данной категории. Каждое предложение следует рассматривать индивидуально. Во всех случаях рекомендуется дочитать предложение до конца, прежде чем начать проверку приведенных вариантов ответа. Вы можете попытаться подставить вместо пропущенного слова (или слов) свои собственные слова, а затем прочитать приведенные варианты ответа и понять, соответствует ли какой-нибудь из них предложенному вами слову. После того, как вы выбрали подходящий вариант ответа, следует заново прочесть предложение полностью, чтобы убедиться в том, что оно является логичным и обладает внутренней последовательностью. Для того, чтобы дать правильный ответ на вопрос, необходимо обратить внимание на структуру предложения, на использование в нем союзов и временных форм глаголов. Также важно определить соотношение между различными частями предложения и учесть содержащиеся в нем грамматические "намеки". Например, слова вроде although, despite и but указывают на оговорку или противоречие в предложении. Слова вроде also или in addition указывают на то, что данное предложение содержит дополнение», – гласит информационная брошюра для подготовки к психометрическому тесту [5].

Часть «Restatements» предназначена для проверки способности абитуриентов понять предложения на английском языке. Инструкцию к третьей части брошюра излагает следующим образом: «Вопросы категории "Понимание прочитанного" предназначены для проверки способности учащихся читать и понимать незнакомые тексты. Вопросы касаются различных частей отрывка и требуют различных навыков понимания прочитанного. Можно предположить, что один из вопросов будет носить общий характер, например: "Какова главная цель данного отрывка?". Другие вопросы будут более конкретными и могут касаться основной цели определенного абзаца или значения какого-либо слова, словосочетания или предложения. Некоторые из вопросов могут обращать ваше внимание на информацию, непосредственно приведенную в одном из абзацев. Вопросы этого типа обычно начинаются словами "According to the paragraph X…" ("Согласно абзацу…"). Возможны также такие вопросы, в которых Вас попросят прочесть текст отрывка "между строк" и сделать вывод на основании текста. Обычно эти вопросы начинаются словами: "It can be inferred / understood…" ("Можно сделать вывод / заключить…"). В вопросах всех типов необходимо обратить внимание на точную формулировку вопроса [Там же]. Как видно, задания не слишком отличаются от классических заданий в класси-

ческих тестах по английскому языку, но нужно особо отметить, что в них сделан акцент на проверку когнитивных качеств учащегося. После проведения экзамена в Израильском центре экзаменов и оценки осуществляются различные проверки вопросов экзамена. Если выясняется, что определенный вопрос не соответствует профессиональным стандартам, он не включается в вычисление оценки. В таком случае напротив номера вопроса будет написано: «Данный вопрос не включен в вычисление оценки». Помимо основного психометрического теста, кандидаты проходят тест по оценке владения ивритом и английским языком, экзамен по математике, а также оцениваются по системам специальных и некогнитивных навыков (оценка личностных качеств абитуриентов медицинских факультетов и диагностика расстройств обучения на выбор в зависимости от распределения по специальностям). Чтобы сделать процесс оценивания как можно более объективным, был разработан особый способ вычисления приблизительных оценок за каждую из областей экзамена, а также за весь экзамен в целом. Этот способ вычисления заключается в следующем: за каждый правильный ответ начисляется один балл. Для вычисления предварительной оценки следует сложить баллы, набранные в каждой из трех областей. В результате будут получены три предварительные оценки, которые затем переводятся в стандартные. Каждой предварительной оценке соответствует стандартная оценка по единой шкале. Стандартная оценка предназначена для устранения влияния в различных вариантах, языках и датах экзамена. ИЦЭО также разработана таблица перехода от предварительных оценок к стандартным. Следующим этапом является вычисление приблизительной общей психометрической оценки. Чтобы приблизительно определить общую психометрическую оценку, сначала следует вычислить среднюю взвешенную оценку.

При вычислении общей психометрической оценки удельный вес оценок за области словесного мышления и количественного мышления вдвое превышает удельный вес оценки за область английского языка. Таким образом, взвешенная средняя оценка вычисляется по формуле $\frac{(2V+2Q+E)}{5}$. Для вычисления приблизительной общей психометрической оценки абитуриенты используют таблицу перехода от взвешенной средней оценки к общей психометрической оценке. Данные таблицы сгруппированы по интервалам. Например, взвешенная средняя оценка находится в интервале 141–145, что соответствует приблизительной общей психометрической оценке 730–761. И, наконец, последним этапом вычислений является перевод оценок в проценты. В этом случае учащиеся также используют таблицу перевода интервалов оценок в проценты. Данные таблицы распределены по 17 категориям. Каждая категория соответствует определенному интервалу оценок. Для каждо-

го интервала оценок приведен процент экзаменовавшихся, получивших более высокую оценку, процент получивших оценку в пределах данного интервала и процент получивших более низкую оценку. Деление на категории произведено для большей наглядности и не отражает принципов приема студентов в те или иные учебные заведения. Перевод оценок в проценты основывается на результатах всех людей, сдававших психометрический экзамен в последние годы. Приблизительные оценки предназначены для того, чтобы помочь студентам ориентировочно оценить свой уровень.

Область психометрики только развивается, она находит свое отражение в различных сферах человеческой деятельности и в наше время напрямую сопряжена с компьютерными технологиями и вычислениями. Так, в России данная область в большей степени актуальна в онлайн-обучении, поскольку именно оно требует высоких стандартов, а также соответствия результатов тестирования критериям эффективности, валидности, надежности. Первый в России центр, специализирующийся на психометрике онлайн-обучения под названием «Центр психометрических исследований в онлайн-образовании» [6], был создан в Дирекции по онлайн обучению ВШЭ в июне 2016 г. Центр занимается разработкой измерительных инструментов для онлайн-курсов, делает психометрический анализ, работает в существующих психометрических пакетах и разрабатывает новые решения. Кроме того, особым фокусом в работе экспертов ВШЭ выступает адаптивное обучение.

Адаптивное обучение – это методика, связанная с индивидуальными образовательными траекториями, за счет которых обучающиеся могут варьировать образовательный процесс самостоятельно согласно их собственным способностям, времени, уровню знаний, финансовым возможностям, социальному статусу. Такая методика обучения является разноуровневой и предполагает гибкую систему организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Адаптивное обучение в понимании компании-разработчика технологий анализа данных в сфере образования Knewton [7] должно реагировать в реальном времени на результаты отдельного студента и его действия в системе. Этот подход увеличивает вероятность того, что студент получит правильный образовательный контент в нужный момент и достигнет поставленных перед собой целей. В ключе адаптивного обучения образовательный контент подстраивается под студента, а также предполагает синергию форм контроля, также как контроль преподавателя, самоконтроль, взаимоконтроль между учащимися. Для того чтобы данные процессы протекали наиболее эффективно, необходима гибкая, но в то же время надежная система измерительных инструментов, разработкой чего, собственно, и занимается психометрика. Первыми разработками программированного и алгоритмизированного обучения зани-

мались Б.Ф. Скиннер [8], Н.Ф. Талызина [9], Л.Н. Ланда [10] и другие ученые. В настоящее время количество решений для адаптивного онлайн-обучения растет с каждым днем. Специалисты, занимающиеся разработкой психометрических инструментов, ищут ответы на вопросы структурированности контента, сохранения данных, привлечения обучающихся, апробации решений, измерения заинтересованности слушателей, и все получаемые ими ответы способствуют развитию адаптивности образовательных продуктов и, как следствие, продвижению и совершенствованию образования в России в целом. Таким образом, на сегодняшний день психометрия используется в следующих областях и активно развивается при их взаимодействии друг с другом:

– образование (измерительные инструменты для обучения и преподавания, в частности онлайн-обучения);

– статистика (социально-психологические исследования и измерение данных);

– социальные науки (сопоставительный анализ социологических тестовых опросов);

– когнитивные науки (разработка и применение методов исследования эмпирических данных и оценки ментальных процессов);

– IT (базовая составляющая психометрики, связанная с реализацией алгоритмов и математических моделей для психометрической оценки, разработка программного обеспечения);

– медицина (принципы стандартизации психодиагностической методики);

– HR (подбор персонала, оценивание и тестирование специалистов, инструментарий для кадровой политики).

Нормирование тестов

Один из ключевых моментов, на который стоит обратить внимание в природе психометрического измерения, – это характеристики эффективности теста. Характеристики эффективности теста – это некие критерии, согласно которым тест считается наиболее эффективным показателем для испытуемого, а испытание будет наиболее объективно оценено рейтером, интервьюером, экзаменатором (в зависимости от того, с каким видом теста мы имеем дело). Существуют разные представления о характеристиках эффективности тестов, поскольку тесты бывают различных видов. Наиболее общие из них, приемлемые для всех видов тестов, – это валидность и надежность.

С.В. Левинзон в монографии «Критерии сравнительной оценки в жизни, учебе, технике» [11] приводит определение валидности. Валидность (англ. validity, от лат. validus – «сильный, здоровый, достойный») – мера соответствия методик и результатов исследования по-

ставленным задачам, т.е. способность теста отвечать поставленным целям и обосновывать адекватность решений, принятых на основе результата. Цель принятия этой характеристики – повышение качества тестирования. Выделяются три вида валидности: конструктная (концептуальная), критериальная (эмпирическая) и содержательная.

Первый тип рассчитан на тесты, которые нацелены на измерение предмета, имеющего абстрактный характер. Л. Бахман и А. Палмер [12] также упоминают данный тип валидности при измерении тестов устной коммуникации.

Второй тип – критериальная валидность, которая отражает корреляцию результатов теста с тем или иным критерием.

И, наконец, третий тип валидности, согласно [13], означает систематическую проверку содержания теста с тем, чтобы установить, соответствует ли оно репрезентативной выборке измеряемой в области поведения.

И.А. Цатурова и С.Р. Балуян в книге «Тестирование устной коммуникации» [14] приводят другую классификацию валидности, которую экстраполируют на измерение устных тестов общего владения языком. Они говорят о таких видах валидности, как сопоставительная / сопряженная, прогностическая, внешняя и конструктная. Сопоставительная валидность оценивает результаты двух тестов, сравнивая при этом соответствие первого и второго теста поставленной цели измерения, уточняя какой из них измеряет цель лучше или оценивает результат теста с оценкой преподавателя. Прогностическая валидность измеряет то, насколько тест может предвосхитить ожидаемый результат. Внешняя валидность «отражает то, насколько привлекательными, прагматичными считаются задания теста тестируемыми, преподавателями и администраторами» [Там же. С. 25]. Конструктивная валидность – степень интерпретации экспериментальных данных теории, которая определяется правильностью употребления терминов той или иной теории.

К примеру, существуют различного рода тесты на интеллект, измеряемые фактором *q*, или фактором общего интеллекта. Насколько тесты познавательных способностей измеряют фактор *q*, настолько они валидны. Р. Хернштейн и С. Мюррей в книге «Гауссова кривая» [15] указали шесть положений, касающихся фактора q. Большинство экспертов сходятся во мнении, что существует общий коэффициент *q*, в котором различаются люди. В той или иной степени он измеряется когнитивными способностями и достижениями людей, но более точно его можно измерить при помощи специальных тестов. Фактор *q* иллюстрирует представление людей об интеллекте. Концепт интеллекта довольно устойчив и универсален, и тщательно продуманные и разработанные *IQ* тесты демонстрируют небольшие различия между пониманием идеи об интеллекте в социальных группах, в которых проводят тесты. В ос-

новном на фактор *q* влияет генетика, но также он подвержен влиянию окружающей среды. Фактор *q* измеряется при помощи многомерной модели факторного анализа, первоначально разработанной Ч. Спирменом и его коллегами, получившей широкое распространение в психометрике и в ряде связанных с ней наук и претерпевшей ряд изменений. Некоторые психометрические открытия на эту тему были недостаточно освещены перед лицом общественности или получили широкую критическую огласку.

Несмотря на это, необходимо признать, что 1) психометрия, или психическое измерение, является строгой научной дисциплиной, которая разрешила многие вопросы, касающиеся познавательных способностей; 2) среднестатистические оценки умственных способностей должны быть приняты не как непосредственные наследственные факторы, а скорее как мера измерения темпа достижения полного психического развития человеком на протяжении его жизни; 3) существует много других познавательных способностей помимо фактора *q*; 4) важным источником, оказывающим влияние на вариативность развития фактора *q* или *IQ* является окружающая среда; 5) *IQ* скорее является показателем того, насколько быстро человек способен учиться, нежели способности индивида к обучению; 6) в большей мере эти исследования необходимы для решения вопросов о роли индивидуальных различий в познавательных способностях в демократическом обществе.

Такие выводы могут быть сделаны относительно утверждений Хернштейна и Мюррея о валидности измерения интеллекта для разрешения социальных проблем [16]. Конечно, не раз предпринимались попытки дискредитировать данные измерительные методы. Вопросы об их валидности остаются спорными, поскольку разнится само понятие интеллекта, данные, методология, анализ и выводы. Кроме того, Л.С. Выготский отметил, что как бы качественно данные тесты ни измеряли уровень интеллекта, они «мало что говорят о перспективах дальнейшего обучения и умственного развития ребенка» [7. С. 410]. Тем не менее сегодня огромное количество компаний и организаций используют в своей практике *IQ* тесты для различных целей.

Говоря о другом важном критерии тестов, несомненно, нужно сказать о надежности. По С.В. Левинзону «надежность касается выводов о согласованности измерения. Согласованность определяется поразному: как временная устойчивость, как сходство между предположительно эквивалентными тестами, как однородность в рамках одного теста или как сравнимость оценок, выносимых экспертами. При использовании метода “тест-ретест” надежность теста устанавливается путем повторного его проведения с той же группой спустя определенный промежуток времени. Затем два полученных набора показателей сравниваются с целью определения степени сходства между ними. При

использовании метода взаимозаменяемых форм на выборке обследуемых проводятся два параллельных измерения. Привлечение экспертов (“оценщиков”) к оценке качества параллельных форм теста дает меру надежности, называется надежностью оценщиков. Этот метод часто применяют, когда есть необходимость в экспертной оценке» [11].

И.А. Цатурова и С.Р. Балуян приводят коэффициенты, в которых выражается критерий надежности теста, а именно коэффициент межрейтерской стабильности, коэффициент внутрирейтерской стабильности, коэффициент стабильности теста, при помощи которых определяется корреляция между результатами оценивания тестируемых и результатов самих тестов.

Таким образом, мы можем говорить о разнообразии подходов к критериям тестирования, но в классической теории тестов необходимо все же выделить два базовых, открытых на сегодняшний день, – это валидность и надежность. Однако на данном этапе развития психометрики существует ряд проблем относительно соотношения надежности и валидности. Надежность не обязательно предполагает валидность. Нередки ситуации, когда исследователь в своей работе предлагает процедуры измерения, которые, безусловно, надежны, но вопрос о валидности остается нерешенным.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психометрика как измерительный инструмент и как наука стоит на развивающемся этапе, поскольку она сложна, носит разносторонний характер, применима к широкому ряду наук и дисциплин и в ней используются различные, еще до конца неизученные методы. Проблема валидности и надежности тестов также требует особого внимания, поскольку сегодня далеко не все тестирование, проводимое даже на государственном уровне в России, соответствует стандартам обоснованности и пригодности применения методик и результатов исследований в тех или иных условиях, так же как и не всегда соответствует поставленным задачам. Немного лучше обстоят дела за рубежом, например в Великобритании, где уже несколько десятилетий при разработке тестов данному вопросу отводится особое место. Еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание, связан с глобальной компьютеризацией, поскольку сегодня буквально любая дисциплина или практика лежит в компьютерной плоскости. Говоря о педагогике, нужно сказать, что если раньше тесты разрабатывались и проводились вручную, то в наши дни образование становится более либеральным, оно все больше склоняется к применению дистанционных технологий, разработке индивидуальных образовательных траекторий и открытых онлайн-курсов, которые постепенно входят в состав основных образовательных программ.

Литература

1. ***Сайт*** лаборатории адаптивных образовательных технологий ВШЭ : сервисы для адаптивного обучения. URL: https://adaptivityguide.com/ (дата обращения: 22.11.2016).
2. ***Personality*** Project: Personality Theory and Research. An introduction to psychometric theory with applications in R. URL: http://www.personality-project.org/r/book (дата обращения: 23.11.2016).
3. ***Устелемова М.С.*** Шкалирование. URL: http://www.intuit.ru (дата обращения: 27.11.2016).
4. ***The Psychometrics*** Centre. Cambridge Judge Business School Executive Education: University of Cambridge. URL: http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/our-history/first-psychometric-laboratory (дата обращения: 27.11.2016).
5. ***ИЦЭО*** : Израильский центр экзаменов и оценок. URL: https://www.nite.org.il/index.php/en/ (дата обращения: 11.01.2017).
6. ***Центр*** психометрических исследований в онлайн-образовании : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: https://elearning.hse.ru/psychometrics (дата обращения: 13.01.2017).
7. ***Knewton*****:** официальный сайт компании Knewton. URL: https://www.knewton.com (дата обращения: 13.01.2017).
8. ***Skinner B.F.*** The science of learning and the art of teaching // Harvard Educational Review. 1954. № 24. P. 86–97.
9. ***Talyzina N.F.*** Psychological bases of programmed instruction // Instructional Science. 1973. № 2. P. 243–280.
10. ***Landa L.N.*** Algorithmization in Learning and Instruction. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications, 1974.
11. ***Левинзон С.В.*** Критерии сравнительной оценки в жизни, учебе, технике. URL: http://berkovich-zametki.com/Kiosk/Levinzon.pdf (дата обращения: 16.01.2017).
12. ***Bachman L.F., Palmer A.S.*** The construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL Quarterly. 1982. № 16. P. 449–465.
13. ***Анастази А., Урбина С.*** Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2006. 688 с.
14. ***Цатурова И.А., Балуян С.Р.*** Тестирование устной коммуникации : учеб.-метод. пособие. М. : Высш. шк., 2004.
15. ***Herrnstein R.J., Murray C.*** The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. N.Y. : The Free Press, 1994.
16. ***Carrol B.J.*** Psychometrics, Intelligence, and Public Perception // Ablex Publishing Corporation. 1997. URL: http://www.iapsych.com/wj3ewok/LinkedDocuments/carroll1997.pdf (дата обращения: 30.01.2017).
17. ***Выготский Л.С.*** Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.

Сведения об авторах:
Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Подъянова Татьяна Олеговна – преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: tatylan@mail.ru

Поступила в редакцию 5 июля 2017 г.

HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF PSYCHOMETRICS AND ITS APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Podianova T.O., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatylan@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/19

Abstract. A number of scientists consider foreign language competence advancement theoretically from the point of view of pedagogy, linguistics, sociology and cognitive science carrying out various educational activities in an innovative way, in particular, using technical equipment in order to modernize and improve the educational system. They also apply e-learning using pedagogical measurements and remote educational technologies and develop experimental models for teaching students foreign languages in various professional fields. The sense laid down in the legal regulations concerning educational process reorganization, is directed to involve elements of the individual educational program in the learning process and change scientific paradigms. All these innovative educational technologies would not be possible without an objective measurement tool that standardizes all individual student processes and gives the most accurate of all possible assessments of their knowledge, skills and abilities. Psychometrics can represent such tool. The article highlights the essence of this science, provides an overview of its development and application, examines the criteria for "reliability" and "validity" of standardized tests, and determines the borders of accuracy and reliability of results during testing. Speaking about the formation of the foreign language competence of students, it should be noted that it is becoming one of the basic ones, since the development of the youth of one country with scientific potential can not be isolated: it strives to integrate into the global scientific community to share experience and follow innovative world trends. The research hypothesis is based on the assumption that the process of foreign language teaching in the higher education system will improve qualitatively if the foreign competence is formed taking into account the psychometric characteristics of students, such as measuring the knowledge, abilities, attitudes and qualities of the student as a person.

Keywords: psychometrics; reliability; validity; testing; foreign language competence.

References

1. Anon. *Sait laboratorii adaptivnykh obrazovatelnykh technologiy VSHE.* Servisy dlya apaptivnogo obucheniya [Adaptive educational technologies laboratory. Higher School of Economics: Services for adaptive learning]. [Online]. Available from: https://adaptivityguide.com/ [Accessed: 22.11.2016].
2. Anon. *Personality Project: Personality Theory and Research. An introduction to psychometric theory with applications in R.* [Online]. Available from: http://www.personality-project.org/r/book/ [Accesssed: 23.11.2016].
3. Ustelemova M. S. *Shkalirovanie* [Scaling] [Online]. Available from: http://www.intuit.ru [Accesssed: 27.11.2016].
4. Anon. *The Psychometrics Centre. Cambridge Judge Business School Executive Education: University of Cambridge.* [Online]. Available from: http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/our-history/first-psychometric-laboratory [Accesssed: 27.11.2016].
5. Anon. *ITSEO : Izraelskiy tsentr examenov i otsenok* [National Institute for Testing and Evaluation]. [Online]. Available from: https://www.nite.org.il/index.php/en/ [Accesssed: 11.01.2017].

6. Anon. *Tsentr psychometricheskikh issledovanij v onlain-obrazovanii, Natsionalnyj issledovatelskij universitet Vysshaja Shkola Ekonomiki* [E-learning Office, National Research Higher School of Economics]. [Online]. Available from: https://elearning.hse.ru/psychometrics/ [Accesssed: 13.01.2017].
7. Anon. *Knewton: Knewton official web-site* [Online]. Available from: [Accesssed: 13.01.2017].
8. Skinner B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*. 24. pp. 86–97.
9. Talyzina N. F. (1973). Psychological bases of programmed instruction. *Instructional Science*. 2. Pp. 243-280.
10. Landa L. N. (1974). *Algorithmization in Learning and Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
11. Levinzon S.V. *Kriterii sravnitelnoy otsenki v zhizni, uchyobe, technike : Monographija o kriterijah otsenki v elektronnom variante* [Comparison evaluation criteria in life, education, technology : Monograph about comparison evaluation criteria, online]. [Online]. Available from: http://berkovich-zametki.com/Kiosk/Levinzon.pdf [Accesssed: 16.01.2017].
12. Bachman, L.F., Palmer, A.S. (1982) The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*. 16. pp. 449–465.
13. Anastazi A., Urbina S. (2006) *Psykhologicheskoe testirovanie* [Psychological testing]. Saint-Petersburg: Piter.
14. Tsaturova I.A., Balujan S.R. (2004) *Testirovanie ustnoy kommunikatsii : Uchebno-metodicheskoe posobie* [Oral communication testing : Study guide]. Moscow: Vysshaja shkola.
15. Herrnstein R.J., Murray C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
16. Carrol B.John. (1997) Psychometrics, Intelligence, and Public Perception. *Ablex Publishing Corporation.* [Online]. Available from: http://www.iapsych.com/wj3ewok/LinkedDocuments/carroll1997.pdf [Accesssed: 30.01.2017].
17. Vygotskiy L.S. (1991) *Dinamika umstvennogo razvitiya shkolnika v svyazi s obucheniem. Pedagogicheskaya psychologia shkolnika v svyazi s obucheniem.* [Schoolchildren Mental Development in Educational Process. Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogics.

Received 5 July 2017

УДК 811.161.1
DOI: 10.17223/19996195/38/20

РОЛЬ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В РАЗВИТИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

З.Ф. Юсупова

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы развития билингвальной языковой личности. Формирование билингвальной языковой личности в условиях современного многоязычного общества волнует ученых разных областей. Предпринята попытка подойти к данной проблеме с точки зрения развития лингвистических и коммуникативных способностей двуязычных учащихся, обучающихся в школах и гимназиях Республики Татарстан. Одной из наиболее популярных форм работы в развитии языковой личности школьников являются олимпиады по русскому языку. В качестве материала исследования использовались результаты муниципальной, республиканской, международной олимпиад по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения в Республике Татарстан. Сделан вывод, что для формирования языковой личности учащихся олимпиады по русскому языку играют важную роль, поскольку развивают языковое чутье, коммуникативные и культуроведческие компетенции билингвов. Проанализированы наиболее типичные ошибки участников олимпиад, на которые следует обратить внимание. Опыт учёных Казанского (Приволжского) федерального университета в разработке олимпиадных заданий, проведении олимпиад по русскому языку различного уровня позволяет обобщить и сформулировать методические рекомендации по подготовке учащихся-билингвов к соревнованиям подобного типа. Данное исследование может быть интересно для педагогов, которые обучают учащихся-билингвов в условиях национально-русского двуязычия (татарско-русского, башкирско-русского, чувашско-русского и др.).
Ключевые слова: обучение; русский язык в школе; билингвальная языковая личность; олимпиада; учащиеся-билингвы.

Введение

Для современной лингвометодики актуальными остаются вопросы содержания, форм, способов, условий развития билингвальной языковой личности, билингвального образования, а также проблемы межкультурной коммуникации в процессе обучения языкам (В.П. Синячкин [1], Л.З. Шакирова [2], К.З. Закирьянов [3, 4], Л.Г. Саяхова [5], Р.Г. Давлетбаева [6], D.I. Rakhimova, Z.F. Yusupova, T.A. Korneyeva [7], Н.Л. Кольчикова, Л.И. Чебодаева [8], Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая [9] и др.). По мнению Л.З. Шакировой, «главный концепт изучения русского языка и иноязычной среды – ключевое понятие двуязычия, осмысленное с лингвопедагогических позиций. Русский язык в его устной и письменной

форме, выступая, подобно родному языку, средством коммуникации, становится в процессе его освоения и средством метальной деятельности. В результате в особых социолингвистических условиях на территории Татарстана формируются две разновидности билингвизма: национально(татарско-)-русская и русско-татарская» [2. С. 14–15]. К.З. Закирьянов отмечает, что «билингвальная личность – это личность, овладевшая вербально-семантическим кодом первого (родного) и второго (неродного) языков, языковой и концептуальной картиной мира носителей родного и неродного языков» [3. С. 501]. Нельзя не согласиться Л.Г. Саяховой, которая утверждает, что «первичное познание мира, развитие мышления ребенка, становление его как личности осуществляются в процессе усвоения родного языка. <...> Изучение русского языка как государственного и как языка межнационального общения народов расширяет коммуникативные и познавательные возможности учащихся» [4. С. 4].

В Республике Татарстан большое внимание уделяется развитию и функционированию государственных и национальных языков, национально-русскому и русско-национальному двуязычию [10–12]. В республике функционируют как образовательные организации с русским, так и с родным (нерусским: татарским, чувашским, марийским, удмуртским) языком обучения. Развитию билингвальной языковой личности способствуют всевозможные интеллектуальные и творческие олимпиады и конкурсы по русскому языку, которые в Татарстане проводятся на муниципальном, республиканском и международном уровнях. Олимпиадное движение в республиканской системе образования имеет давние традиции. Как известно, олимпиады проводятся для школьников по разным предметам, функционируют международные и национальные (региональные) олимпиадные организации, сайты, лингвистические школы и лагеря и т.д. Школьникам предлагаются различные формы подготовки к олимпиадам: онлайн-курсы, семинары, индивидуальные занятия и т.д. Языковые олимпиады, в частности, по русскому языку – это одна из эффективных форм интеллектуального соревнования, где учащиеся-билингвы могут продемонстрировать свои языковые и коммуникативные способности, лингвистический кругозор. Актуальность проблемы заключается в недостаточной степени разработанности методики подготовки к олимпиадам учащихся-билингвов, недостаточной методической базы, классификации ошибок, трудностей в выполнении тех или иных заданий, обусловленных, в том числе, и влиянием родного языка учащихся.

Методы и материалы исследования

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы провести анализ олимпиадных заданий и ответов участников, выявить трудно-

сти, с которыми сталкиваются учащиеся-билингвы при выполнении олимпиадных заданий, предложить методические рекомендации для учителей в подготовке к олимпиаде по русскому языку учащихся-билингвов. Наш опыт работы в качестве разработчика заданий, председателя жюри муниципального, республиканского и международного уровней олимпиады по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения позволяет говорить о необходимости оказания лингвометодической помощи учителям русского языка.

В качестве основных методов исследования нами использовались анализ, наблюдение, описание, обобщение, классификация, применение которых способствовало достижению поставленной цели.

В качестве материала исследования послужили олимпиадные задания и ответы участников по результатам проведенных олимпиад по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения в Республике Татарстан за период с 2013 по 2016 г.

Результаты

Олимпиада по русскому языку является уникальным соревнованием для учащихся-билингвов, которая заключается не столько в проверке знаний школьной программы по русскому языку, но в выявлении лингвистической одаренности школьников, умении раскрыть смысловое и художественное богатство русского языка. Олимпиады по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения в республике проводятся уже много лет и имеют свои особенности. Как правило, олимпиадные задания по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения, составленные с 2013 по 2016 г. [13, 14], разработаны с учетом школьной программы, а также специфики аудитории участников олимпиад. С одной стороны, задания направлены на проверку уровня владения орфоэпическими нормами русского литературного языка, знаний лексической и фразеологической системы языка, навыков морфемного, словообразовательного, морфологического анализа, знаний морфологии и синтаксиса. С другой стороны, включены задания, позволяющие проверить культуроведческую компетенцию участников, т.е. их познания в области русской культуры, традиций и обычаев, истории русского народа, отраженных в языке [10, 15]. Предложенные вопросы представляют собой в основном лингвистические задачи, которые подразумевают поиск решения и рассуждение участников в рамках заданной языковой проблемы (более подробно об этом см.: [13, 14]). Приведем в качестве примера некоторые задания:

1. Восстановите лингвистические пропорции. Укажите, на каком основании они должны быть построены. 1) *Пропуски: пропуска = ...*; 2) *Очи: глаза = ...* (10-й кл.).

2. Согласны ли Вы с утверждением ученика: «*В русском языке при помощи суффиксов образуются не только слова, но и формы слов*». Аргументируйте свой ответ примерами (9-й кл.).

3. Что общего у слов *медведь, обед, еда*? К каким словарям вы посоветуете обратиться, чтобы правильно ответить на данный вопрос? (8-й кл.).

4. Прочитайте рассуждение ученика: «*В словах горошина, картина, мышиный имеется суффикс -ин»*. Как вы считаете, прав ли ученик? (7-й кл.).

5. Как вы считаете, одинаков ли морфемный состав слов: *синий, лисий, магний?* Обоснуйте свой ответ (8-й кл.) и др. [14].

Наиболее успешно участники справляются с заданиями по орфоэпии, лексике, морфологии, пунктуации. Некоторые трудности учащиеся испытывают при выполнении заданий, посвященных фразеологии, морфемике и словообразованию, синтаксису русского языка.

Ответы участников, анализ и классификация ошибок позволяют говорить о наиболее типичных ошибках среди участников 7–11-х классов, некоторые представлены в таблице.

Типичные ошибки участников письменного и устного туров олимпиады по русскому языку в 2016 г., %

Типичная ошибка	7-й класс (25 чел.)	8-й класс (30 чел.)	9-й класс (35 чел.)	10-й класс (35 чел.)	11-й класс (35 чел.)
Неумение применять различные виды разбора (морфемный, словообразовательный, морфологический и др.) для подтверждения своей точки зрения	9	8	6	2	1
Смешение паронимов и омонимов	7	5	4	–	–
Неумение правильно находить корень слова	5	4	3	–	–
Смешение омонимичных форм разных частей речи	5	5	4	2	2
Неумение толковать фразеологизмы	5	4	3	2	1
Неудачное употребление фразеологизмов в собственном тексте	5	3	2	2	1
Нарушение норм согласования, управления	4,7	4,2	3,8	2,7	1,8
Неудачное употребление многозначного слова	4,1	3,9	2,8	2,1	1,2
Смешение частей речи	3,4	2,6	2,3	1,7	0,7
Неправильное употребление видовременных форм глаголов	5,6	4,9	3,7	2,8	1,5
Нарушение порядка слов в предложении	3,2	3,0	2,1	1,6	0,8
Неумение аргументировать свой ответ	6,5	4,6	3,4	0,9	0,5

Наиболее типичными являются ошибки на смешение синонимов, паронимов и омонимов, неумение определять корень слова (в русском языке корень слова не всегда самостоятельная единица), приставку (например, в тюркских и финно-угорских языках нет приставок), суффикс (русский язык отличается многообразием суффиксов) смешением омонимичных форм разных частей и др. Некоторые ошибки участников объясняются интерференцией, расхождениями в системе русского и родного языков учащихся: неправильное согласование прилагательных с существительными (в тюркских языках прилагательное не изменяется); неправильное употребление приставок в глаголах (в тюркских языках нет приставок); смешение видо-временных форм глаголов (в тюркских языках нет грамматической категории вида) и т.д. Ряд участников испытывает затруднения при конструировании предложений, выполнении творческих заданий. В некоторых случаях отмечаются бедный словарный запас участников, неумение использовать синонимы, фразеологизмы и т.д. Как показывают данные таблицы, наблюдается уменьшение ошибок в старших классах. Это объясняется, с одной стороны, усиленной подготовкой учащихся к ОГЭ и ЕГЭ, с другой стороны, наличием различных форм подготовки к олимпиаде по русскому языку именно для старшеклассников, а также бóльшим лингвистическим и речевым опытом учащихся 9–11-х классов.

С 2015 г. участники международной олимпиады по русскому языку как неродному состязаются в красноречии, размышляя над предложенными афоризмами. Устная часть олимпиады направлена на выявление лучших в умении раскрыть тему, обозначить проблему, красиво, выразительно, грамотно излагать свою точку зрения. Для этого участникам были предложены различные афоризмы известных писателей, поэтов, ученых, публицистов, общественных деятелей. Прочитав афоризм, участники должны были рассуждать по поводу прочитанного, согласиться с автором или опровергнуть его точку зрения, привести свои аргументы, продемонстрировать эрудицию. Приведем некоторые афоризмы, предложенные участникам олимпиады в 2016 г.:

1. *Представьте на минуту, что вы лишились бы вдруг знания русского языка. Насколько оскудел бы наш внутренний мир, сузился кругозор, насколько беднее стали бы мы в культурном отношении. Ведь русский язык… – золотой ключ к достижению всей мировой культуры* (Р. Мустафин – татарский писатель, публицист).

2. *Учение – вот что сейчас нужно молодому человеку с самого малого возраста. Учиться нужно всегда… Если вам что-то не нравится в каком-либо предмете – напрягитесь и постарайтесь найти источник радости – радости приобретения нового. Учитесь любить учиться!* (Д.С. Лихачёв – отечественный филолог, искусствовед).

3. *У каждого из нас – свой Пушкин, остающийся одним для всех. Он входит в нашу жизнь в самом начале её и уже не покидает нас до конца. Я узнал и полюбил Пушкина в том возрасте, когда гораздо слаще слушать чтение, чем читать самому. Со слуха я знал его «Сказку о царе Салтане», «Сказку о золотой рыбке»…* (А.Т. Твардовский – отечественный поэт и писатель) [14. С. 190–191].

Устный тур позволил членам жюри определить, насколько участники могут строить высказывания, размышлять над нравственными, экологическими, социальными, научными, учебными и другими проблемами. В некоторых ответах встречались речевые, логические ошибки, неумение раскрыть точку зрения автора афоризма, четко сформулировать свою точку зрения. В данном случае мы рекомендуем учителям побольше давать возможность учащимся-билингвам выступать, участвовать в дискуссиях, проводить конкурсы ораторов и т.д., где они могли бы продемонстрировать умения обосновывать собственную позицию.

Заключение

Олимпиада по русскому языку позволяет учащимся-билингвам, которые изучают русский язык как неродной (второй язык), раскрыть свои творческие способности, проявить языковое чутье, смекалку, продемонстрировать умение рассуждать на лингвистические темы. Важную роль играет языковой и речевой опыт учащихся, учебники и учебные пособия по русскому языку, по которым они обучаются в школе. При подготовке к олимпиаде рекомендуется ориентироваться на интересы учащихся, учитывать трудности при усвоении языковых фактов русского языка для учащихся-билингвов, коммуникативные способности, работу над ошибками и т.д. Учитывая языковую специфику учащихся-билингвов, следует акцентировать внимание также на развитие у них навыков сопоставительного анализа фактов русского и родного языков. В этом плане важной представляется система упражнений на нахождение сходства и различий в словах и предложениях в русском и тюркских (или финно-угорских) языках на фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом уровнях с учетом транспозиции и интерференции. При подготовке учащихся-билингвов к олимпиаде по русскому языку важно опираться на технологию диалога культур и знакомить их с особенностями отражения в языке и тексте ментальности народа.

Литература

1. ***Синячкин В.П.*** Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире (Предисловие к тематическому выпуску Вестника) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 11–16.

2. ***Шакирова Л.З.*** Казанская лингвистическая школа и лингвометодика // Казанская лингвометодическая школа: Шакирова Лия Закировна : сб. ст. и воспоминаний, посвящ. юбилею д-ра пед. наук, проф. Лии Закировны Шакировой / сост. Н.Н. Фаттахова, З.Ф. Юсупова. Казань : Магариф-Вакыт, 2016. 196 с.
3. ***Закирьянов К.З.*** Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Вып. 1, т. 17. С. 498–502.
4. ***Закирьянов К.З., Замалетдинов Р.Р., Замалетдинова Г.Ф.*** К проблеме формирования билингвальной личности в нерусской школе // Филология и культура. Philology and Culture. 2016. № 4 (46). С. 37–45.
5. ***Саяхова Л.Г.*** Компетентностный подход к изучению русского языка в учебниках для 10–11-х классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках. СПб. : Просвещение, 2009. 127 с.
6. ***Давлетбаева Р.Г.*** Методическая система формирования билингвальной личности младшего школьника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 54 с.
7. ***Rakhimova D.I., Yusupova Z.F., Korneyeva T.A.*** Olympiad in Russian Language as a form of bilingual student linguistic development // Journal of Language and Literature. August, 2016. Vol. 7, № 3. P. 145–148.
8. ***Кольчикова Н.Л., Чебодаева Л.И.*** Формирование билингвальной языковой личности в образовательном процессе в национальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 159–161.
9. ***Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.*** Речевое действие и коммуникативные нормы: освоение межкультурной коммуникации с позиций деятельностного подхода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 133–156. DOI: 10.17223/19996195/34/11.
10. ***Нуруллина Г.М.*** Обучение категории рода в лингвокультурологическом аспекте как один из приемов формирования языковой личности учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3, ч. 2. С. 151–155.
11. ***Шарыпова Н.Х.*** Двуязычие в Татарстане. Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. 252 с.
12. ***Языки*** в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования. Казань : Татар. книж. изд-во, 2011. 158 с.
13. ***Юсупова З.Ф., Исламова Г.И.*** Олимпиада как одна из форм развития языковой личности школьников (Комментарии к заданиям международной олимпиады) // Магариф. 2015. № 8 (954). С. 65–67.
14. ***Юсупова З.Ф.*** Олимпиада по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения: опыт Республики Татарстан : учеб.-метод. пособие. Казань : ГАУ «Республиканский олимпиадный центр» МО и Н РТ, 2016. 130 с.
15. ***Юсупова З.Ф.*** К вопросу о принципах построения учебников русского языка как неродного // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 129–135.

Сведения об авторе:
Юсупова Зульфия Фирдинатовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: usupova.z.f@mail.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

ON THE QUESTION OF THE FORMS OF DEVELOPMENT OF THE BILINGUAL LANGUAGE PERSON

Yusupova Z.F., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Applied Linguistics, Kazan Federal University (Kazan, Russian Federation).
E-mail: usupova.z.f@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/20

Abstract. The article deals with topical issues of development of bilingual language personality in the conditions of the national Republic. The formation of the bilingual language personality in the conditions of modern multilingual society fascinated scientists of different areas. The author makes an attempt to approach this problem from the standpoint of the development of linguistic and communicative abilities of bilingual students enrolled in schools of the Republic of Tatarstan. One of the most popular forms of work in the development of the linguistic identity of pupils are of Olympiad in the Russian language. As research material was used the results from the municipal, national, international Olympiad of Russian language for schools with native (non-Russian) language learning in the Republic of Tatarstan. The author comes to the conclusion that for the formation of linguistic identity bilingual students play an important role the Olympiad on the Russian language, because they develop linguistic intuition, communicative and cultural competence of bilinguals. The experience of scientists of the Kazan Federal University in the development of tasks, conducting competitions in the Russian language at various levels allows us to generalize and to formulate guidelines for the preparation of bilingual students to competitions of this type. This study contributes in the area of language education, to the methodology of work with gifted children, it can be interesting for teachers who deal with bilingual students.
Keywords: education; Russian language at school; the bilingual language personality; the Olympics; bilingual students.

References

1. Sinjachkin V.P. (2015) Sovremennye tendentsii razvitija bilingval'nogo obrazovanija v Rossii i mire (Predislovie k tematicheskomu vypusku Vestnika*)* [Modern trends in the development of bilingual education in Russia and the world (Preface to the thematic issue of the Bulletin)]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. – Bulletin of Russian People's Friendship University.* Issues in EducationL languages and professions*.* 5. 2015: pp. 11–16.
2. Shakirova L.Z. (2016) Kazan Linguistic School and Linguistic Methodics*. Kazan Linguistic School: Shakirova Liya Zakirovna: a collection of articles and memoirs dedicated to the jubilee of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Liya Zakirovna Shakirova / comp. N.N. Fattakhova, Z.F. Jusupova*. Kazan: Magarif-Vakyt.
3. Zakir'janov K.Z. (2012) Dva fenomena: bilingvizm i bilingval'naja lichnost' [Two phenomena: bilingualism and bilingual personality]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.- Vestnik: Bashkir University Journal.* Issue 1. Vol. 17. pp. 498–502.
4. Zakiryanov K.Z., Zamaletdinov R.R., Zamaletdinova G.F. (2016) To the problem of forming a bilingual personality in a non-Russian school. *Philology and Culture.* 4. pp. 37–45.
5. Sajahova L.G. (2009) *Kompetentnostnyj podhod k izucheniju russkogo jazyka v uchebnikah dlja 10–11 klassov shkol gumanitarnogo profilja s obucheniem na tjurkskih jazykah.* [Competence approach to the study of the Russian language in textbooks for grades 10-11 of the schools of the humanitarian profile with instruction in Turkic languages]. SPb.: filial izd-va «Prosveshhenie».
6. Davletbaeva R.G. (2010) *Metodicheskaja sistema formirovanija bilingval'noj lichnosti mladshego shkol'nika* [Methodical system for the formation of the bilingual personality of the younger student]. Abstract of doctoral diss. Kazan.
7. Rakhimova D.I, Jusupova Z.F, Korneeva T.A. (2016) Russian Language Competition as a form of bilingual student linguistic development. *Journal of Language and Literature.* ISSN: 2078-0303, Vol. 7. No. 3. August. pp. 145–148.
8. Kol'chikova N.L., Chebodaeva L.I. (2016) Formirovanie bilingval'noj jazykovoj lichnosti v obrazovatel'nom processe v nacional'noj shkole [Forming a bilingual language personality in the educational process at the national school]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – World of Science, Culture, Education.* 5 (60). pp. 159–161.

9. Nechaev N.N., Reznitskaia G.I. (2016) Rechevoe deistvie i kommunikativnye normy: osvoenie mezhkul'turnoi kommunikatsii s pozitsii deiatel'nostnogo podkhoda [Speech action and communicative norms: mastering intercultural communication from the viewpoint of the activity approach]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 2 (34). pp. 133-156. DOI: 10.17223/19996195/34/11
10. Nurullina G.M. (2016) Obuchenie kategorii roda v lingvokul'turologicheskom aspekte kak odin iz priemov formirovanija jazykovoj lichnosti uchaschihsja [Teaching the category of gender in linguo-culturological aspect as one of the methods of forming linguistic personality of students]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* - *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice.* 3. Part 2. pp. 151–155.
11. Sharypova N.H. (2004) *Dvujazychie v Tatarstane.* [Bilingualism in Tatarstan]. Kazan: Izd-vo Kazansk. un-ta.
12. Anon. (2011) *Jazyki v sisteme obrazovanija Respubliki Tatarstan: po materialam jetnosociologicheskogo issledovanija* [Languages in the educational system of the Republic of Tatarstan: based on ethno-sociological research]. Kazan' Tatar. kn. izd-vo.
13. Jusupova Z.F., Islamova G.I. (2015) *Olimpiada kak odna iz form razvitija jazykovoj lichnosti shkol'nikov (Kommentarii k zadanijam mezhdunarodnoj olimpiady)* [Competition as one of the forms of developing language personality of schoolchildren (Commentaries to the tasks of international competition)]. Magarif. 8 (954). pp. 65–67.
14. Jusupova Z.F. (2016) *Olimpiada po russkomu jazyku dlja uchashhihsja shkol s rodnym (nerusskim) jazykom obuchenija: opyt Respubliki Tatarstan: uchebno-metodicheskoe posobie* [Competition in the Russian language for students from schools with native (non-Russian) language of instruction: the experience of the Republic of Tatarstan: manual and textbook of methodics]. Kazan: «Respublikanskij olimpiadnyj centr» MO i N RT.
15. Jusupova Z.F. (2016) K voprosu o printsipakh postroeniia uchebnikov russkogo iazyka kak nerodnogo [To the question of the principles of constructing textbooks of Russian as a non-native language]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Vestnik: Cheljabinsk State Pedagogical University Journal*. 9. 129–135.

Received 27 May 2017

Научный журнал

Язык и культура

№ 38 2017

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик А. Кречетова
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 23.06.2017 г.
Формат 70x108 1/16. Усл. печ. л. 23,9. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет 07.09.2017 г.

Адрес редакции и издателя:
634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.
Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–53-15-28; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28
Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru