

Язык и культура

№ 39

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, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, 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 Дэниис, доктор права, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, Томский государственный университет (Россия).

Рийлаардам 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 Артём 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).

Sysoev 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

<i>Алюнина Ю.М., Нагель О.В., Комиссарова О.В.</i> Распознавание словообразовательной семантики суффиксальных неологизмов современного английского языка учебными билингвами	7
<i>Мисиева Л.А.</i> Роль антонимов в смысловой организации аварских паремиологических единиц, ориентированных на человека	27
<i>Твердохлеб О.Г.</i> Эстетическая функция соматической лексики в поэзии И. Бродского	36
<i>Томберг О.В.</i> Аксиологические доминанты женских образов англосаксонской поэтической лингвокультуры	64
<i>Юсупова З.Ф., Люй Ю.</i> Теория и практика изучения русских местоимений китайскими студентами-филологами	75
<i>Юрина Е.А., Помаролли Дж.</i> Библиейская символика хлеба в образных средствах русского и итальянского языков	84

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Gural S.K., Podianova T.O., Egorova M.Yu.</i> Indirect reporting. The role of the sentence structure in indirect reporting by L2 speakers	107
<i>Алмазова Н.А., Баранова Т.А., Халыпина Л.П.</i> Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике	116
<i>Безукладников К.Э., Назарова А.В.</i> Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе	135
<i>Гадзаова Л.П.</i> Лингвокультурологическая роль пословиц и поговорок в языковом образовательном процессе вуза	154
<i>Глумова Е.П., Шимичев А.С.</i> Технология профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка	167
<i>Гураль С.К., Корнеева М.А.</i> К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика»	180
<i>Конева Е.В.</i> Методологические особенности обучения иностранным языкам в вальдорфских школах	197
<i>Краснощечкова Г.А.</i> Пути модернизации языковой подготовки студентов технических вузов	209
<i>Левитан К.М.</i> О современном образовательном дискурсе	221
<i>Меркиш Н.Е.</i> Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении	226

Найман Е.А. Языковой кроссинг как форма полиязычного коммуникативного поведения	237
Серова Т.С., Пипченко Е.Л. Информативное иноязычное чтение отобранных фрагментов и обработка смыслового содержания с целью подготовки доклада по проблемному вопросу	251
Татарина М.Н., Кукина С.С., Черемисинова Р.А., Шамова Н.В. Методическая типология иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания	262
Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности	283
Шульгина Е.М. Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу	298

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Alyunina Y.M., Nagel O.V., Komissarova O.V.</i> Modern English Neologisms Word-formation Semantics Recognition by Educational Bilinguals	7
<i>Misieva L.A.</i> The role of antonyms in semantic organization of the Avar paroemiological units oriented on a person	27
<i>Tverdokhlebo O.G.</i> The aesthetic function of somatic vocabulary in the poetry of J. Brodsky	36
<i>Tomberg O.V.</i> Axiological highlights of female images in Anglo-Saxon poetic linguoculture	64
<i>Yusupova Z.F., Lu You.</i> The theory and practice of studying pronouns by chinese students-philologists	75
<i>Yurina E.A., Pomarolli Giorgia.</i> The biblical symbolism of bread in figurative means of Russian and Italian languages	84

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Gural S.K., Podianova T.O., Egorova M.Yu.</i> Indirect reporting. The role of the sentence structure in indirect reporting by L2 speakers	107
<i>Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P.</i> Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics	116
<i>Bezukladnikov K.E., Nazarova A.V.</i> Foreign monologue teaching: an integrated basis	135
<i>Gadzaova L.P.</i> Linguaculturological role of proverbs and sayings in the language educational process of the University	154
<i>Glumova E.P., Shimichev A.S.</i> Technology of professional portfolio in forming the intercultural competence of future foreign language teachers	167
<i>Gural S.K., Korneeva M.A.</i> On organizational and educational conditions for teaching English to Applied Mechanics students	180
<i>Koneva E.V.</i> Methodological peculiarities of the foreign language teaching in the Waldorf schools	197
<i>Krasnoschekova G.A.</i> Ways of language training modernization for students of technical universities	209
<i>Levitán K.M.</i> On the modern educational discourse	221
<i>Merkish N.E.</i> The cultural potential of the media lexis in foreign language teaching	226
<i>Naiman E.A.</i> Language crossing as a form of polylingual communicative behavior	237
<i>Serova T.S., Pipchenko E.L.</i> Foreign informative reading and studying the semantic content of selected text fragments to make a report on a problem-based question	251
<i>Tatarinova M.N., Kuklina S.S., Cheremisina R.A., Shamova N.V.</i> Methodical typology of emotionally valuable foreign-language texts	262
<i>Shemanaeva M.A.</i> Individual learning path as synergy of synchronous and asynchronous learning	283
<i>Shulgina E.M.</i> Arrangement of metacognitive processes in teaching foreign language discourse	298

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81

DOI: 10.17223/19996195/39/1

РАСПОЗНАВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ СУФФИКСАЛЬНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА УЧЕБНЫМИ БИЛИНГВАМИ

Ю.М. Алюнина, О.В. Нагель, О.В. Комиссарова

Аннотация. Рассмотрена проблема сформированности словообразовательной компетенции как неотъемлемой составляющей языкового и коммуникативного навыка носителей родного и иностранного языков. Обсуждается особая значимость словообразовательной компетенции в профессиональной сфере: преподавательской или переводческой. Показателем уровня сформированности словообразовательной компетенции в работе выступает способность распознавания словообразовательной семантики суффиксальных неологизмов современного английского языка у разных групп говорящих, изучающих английский язык как иностранный – учебными билингвами. Для изучения степени сформированности словообразовательной компетенции и ее влияния на распознавание значения слов у изучающих английский язык как иностранный используется метод лингвистического опроса. По материалам проведенного опроса представлены общие стратегии распознавания суффиксальных неологизмов английского языка не носителями языка, а именно студентами, изучающими и использующими английский язык как иностранный в своей образовательной деятельности. Анализ полученных ответов позволил установить, что не носители английского языка двух исследуемых групп (русских и финских информантов) склонны воспринимать значение незнакомого производного слова как суммы значений его структурных компонентов. Об этом свидетельствует преобладающее число определений, вошедших в группу формальных дефиниций, в которых отмечается повторение суффикса или корня, у русских (42% ответов) и финских (32%) информантов. На втором месте по числу ответов стоят дефиниции, в которых проявляется словообразовательное значение: 32% у русских респондентов и 35% – у финских. На последнем месте – синонимичные и описательные дефиниции: 26,4% ответов у русских и 33% у финских участников опроса. Основным отличием в стратегии выполнения лингвистического задания у заявленных групп явилось наличие у группы русских информантов переводных дефиниций (0,4%), а у финских респондентов были отмечены лакуны в определениях (18%).

Ключевые слова: словообразовательная семантика; неологизмы; словообразовательная компетенция; лингвистический эксперимент.

Введение

Свободное владение языком подразумевает навыки построения и понимания речевых высказываний в различных сферах коммуникатив-

ной деятельности. Одним из навыков, которые позволяют понимать устную и письменную речь, является словообразовательная компетенция, а знание правил словообразования помогает усвоению правил правописания, пониманию смысла слов и «выражению их тончайших значений» [1]. Особую значимость словообразовательная компетенция на иностранном языке играет в профессиональной сфере: преподавательской или переводческой. В работе с иностранным языком хорошо сформированная словообразовательная компетенция может не только способствовать пониманию незнакомых лексических единиц (деривационных неологизмов), но и создавать собственные новообразования, используя весь «строительный» потенциал языка, чтобы более успешно решать коммуникативные задачи на иностранном языке. Ведь в настоящее время появление лексических новообразований (неологизмов и окказионализмов) обусловлено не только изменениями в языковой структуре, но и общественной потребностью в демонстрации новых смыслов, понятий, чувств, эмоций.

Сформированность словообразовательной компетенции – необходимое условие владения языком: «...формирование правил словообразовательной деривации представляет собой важный и довольно длительный период онтогенетического развития речи, а сами эти правила составляют самостоятельный компонент языковой способности человека» [2. С. 191] на уровне родного языка. Кроме того, развитие навыков словотворчества способствует закреплению лексики и расширению активного и пассивного словарных запасов [3]. Так, в иноязычной лингвокультурной среде навык словотворчества видится значимой языковой компетенцией, изучение которой заслуживает особого внимания.

По мнению Н.М. Юрьевой, автора труда «Словообразование в онтогенезе», «производное слово представляет собой номинацию особого типа, так как, в отличие от простого слова, оно именуется, отсылая к уже существующему знаку языка, обозначая неизвестное через известное, соединяя новый опыт со старым, именуется, обобщая типы связей и отношений, наблюдаемые в окружающей нас действительности» [2. С. 181]. В таком ключе понимание словообразовательных моделей, семантики деривационных неологизмов, а также узнавание новообразованных лексических единиц видятся одним из показателей свободного владения иностранным языком, приближает к уровню восприятия родного языка. Речь идет именно о восприятии, чувстве, а не знании родного языка, поскольку возникновение окказионализмов и неологизмов может быть сопряжено с эмоциональным состоянием говорящего / пишущего, который выбирает определенную словообразовательную модель на подсознательном уровне, но не опирается на стандарты, закрепленные в языке. Безусловно, в данном случае имеет место субъективность, однако именно по частотности такого ненамеренного исполь-

зования конкретных словообразовательных моделей представляется возможным определить степень их продуктивности на настоящем этапе развития языка, поскольку окказиональные лексические новообразования «формируют уровень живой разговорной речи и отражают самые продуктивные и прогрессивные словообразовательные модели» («The latter are usually formed on the level of living speech and reflect the most productive and progressive patterns in word-building» [4. С. 81]).

Необходимость развития словообразовательной компетенции при изучении иностранного языка объясняется также и ошибками в формировании лексических единиц, что вызвано недостаточным пониманием механизмов образования новых слов, некорректным определением частеречной принадлежности, «затруднениями в правописании того или иного суффикса или префикса» [5. С. 45], непониманием семантики аффиксов.

Одним из механизмов проверки навыков словообразования служат тесты и экзамены на определение уровня владения родным и иностранными языками. Например, в ЕГЭ по английскому, а также в международных экзаменах на определение уровня владения английским языком присутствуют задания, в которых от начальных форм слов необходимо образовать подходящие к контексту единицы.

Исследованию развития словообразовательных навыков на родном и иностранном языках посвящено множество трудов, в которых способности к словотворчеству изучаются на примерах групп разных возрастных категорий. Согласно мнению ряда отечественных (Н.А. Рыбников, В.А. Рыбникова, А.Д. Павлов, Н.И. Гаврилова, М.И. Стахорская, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушаков) и зарубежных (В. Штерн, С.Н. Цейтлин) ученых, образование неологизмов в повседневной коммуникации ребенка является естественным этапом в развитии речи. «Детское словотворчество свидетельствует о том, что ребенок овладевает способом порождения речи, заключающемся в активном, творческом конструировании высказывания и отдельных его частей» [3].

Экспериментальным путем, описанном в [6], было установлено, что усвоение норм словообразования происходит после 5–6 лет, следовательно, именно в этот период на когнитивном уровне фиксируются модели, по которым в языке строятся новые лексические единицы. Таким образом, поскольку словообразовательная компетенция формируется на столь раннем этапе, она является достаточно значимой не только в освоении иностранным языком, но и в овладении родным языком.

В исследовании Н.А. Шальнёва [7], представляющем екатеринбургскую лингвистическую школу, рассмотрена проблема усвоения словообразовательных моделей при изучении иностранного языка. Автор освещает свою стратегию преподавания, акцентируя внимание на морфологических единицах (суффиксах и приставках), знание значений и форм которых способствует успешному распознаванию незнакомых

лексических единиц в контексте и их переводу на русский язык. О преимуществах такого «структурно-смыслового принципа изучения» [7] говорилось еще в трудах В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Е.С. Кубряковой, а также других отечественных ученых, утверждавших, что владение инструментом словотворчества способствует расширению лексикона и закреплению его новых единиц в активном словарном запасе.

Целью данного исследования является выявление стратегий распознавания суффиксальных неологизмов английского языка не носителями языка, а именно студентами, изучающими и использующими английский как иностранный в своей образовательной деятельности. Кроме этого, в работе также обсуждается вопрос о том, насколько профессиональная лингвистическая подготовка (переводческая компетенция) влияет на распознавание суффиксальных неологизмов. В связи с этим в качестве информантов в работе используются русские студенты-переводчики и финские студенты-не переводчики.

Методология

В каждом языке имеются свои особенности создания новых слов. В некоторых языках аффиксация развита очень слабо, как, например, в нахском и чеченском, где ведущую роль в создании новых слов играет основосложение [8. С. 169]. Но для тех языков, в которых развита деривация, знание словообразовательных моделей, законов создания и появления слов очень важно и во многом определяет знание, использование и понимание языка не только в сфере повседневной коммуникации, но и в профессиональной деятельности, к примеру переводческой. Высокий уровень владения иностранным языком, обязательный для переводчиков, приравнивается к знанию родного языка, когда многие лингвистические задачи в рамках родной языковой структуры решаются интуитивно, на уровне языкового чутья, или стремятся к этому. Специальные знания в области морфологических способов создания слов актуальны, если язык обладает разветвленной словообразовательной структурой, что характерно, например, для русского, английского и финского, где ярко выражены различные виды аффиксации. Мы сосредоточимся лишь на одном ее виде – суффиксальном словообразовании.

Суффикс видится своеобразным элементом шифрования, сосредоточивающим в себе лексико-грамматические характеристики слова, а также его семантические оттенки, и в таком ключе «морфологическая деривация является одним из примеров реализации культурного кода в языке» [9]. Неологизмы, образованные способом суффиксации, становятся ярким примером такого кода, когда смысл слов формируется из конкретных строительных элементов, следовательно, может быть понят при их декомпозиции. Деривационная выраженность грамматических

(частеречная принадлежность), семантических (эмоциональная или нейтральная окраска) и стилистических (жанрово-стилевая принадлежность) показателей слов играет значимую роль в понимании всего контекста или отдельных лексических единиц. Например, в русском языке «вербальное выражение оценки и эмоций относится к одной из основных функций человеческой речи», а «словообразовательные средства позволяют носителю русского языка не выражать оценку дискретно» [9], но аккумулятировать ее в словообразовательном форманте.

Для изучения степени сформированности словообразовательной компетенции и ее влияния на распознавание значения слов у изучающих английский язык как иностранный был выбран метод лингвистического опроса. Задание в опросе – дать дефиниции суффиксальным неологизмам современного английского языка. Преимущество такого метода в том, что он позволяет проверить непосредственную реакцию информантов на незнакомые лексические единицы и получить лингвистический материал, по которому можно сделать выводы о способности участников опроса понимать словообразовательную семантику слов и выражать ее словообразовательными средствами языка. Помимо этого, опрос позволяет выявить, какие компоненты незнакомого слова влияют на восприятие его словообразовательного значения. Сопоставив дефиниции информантов с профессиональной языковой подготовкой и без нее, представляется возможным сделать выводы о влиянии специальных лингвистических знаний на сформированность словообразовательной компетенции в иностранном языке. Использование в исследовании данных, полученных от русских и финских информантов, мотивировано объективными причинами доступности материала, а также схожестью русского и финского языков в аспекте значимости словообразовательной формы.

Исследование

Наша гипотеза состоит в том, что распознаваемость словообразовательного и лексического значений незнакомых слов обусловлена уровнем сформированности словообразовательной компетенции. Если семантика слов с анализируемым корнем и суффиксом распознается и передается при объяснении значения слова словообразовательными средствами, то это может свидетельствовать о высоком уровне сформированности словообразовательной компетенции у информантов изучаемой группы, например переводчиков.

Поскольку суффиксы маркируют частеречную принадлежность слова и определяют его класс (абстрактное / конкретное, вещественное / собирательное и др.), предполагается, что распознаваемость суффикса будет способствовать пониманию словообразовательной и лексической семантики незнакомых слов.

Для проверки гипотезы были проведены названные опросы, результаты которых наглядно демонстрируют значимую роль словообразования в языковой рецептивной компетенции на иностранном языке.

Опрос 1 был нацелен на определение способности распознавать значение английских неологизмов на основе словообразовательной формы у носителей русского языка с профессиональной языковой переводческой подготовкой. Целью опроса 2 было определить способность распознавать значение английских неологизмов на основе словообразовательной формы у носителей финского языка без профессиональной языковой переводческой подготовки.

Материал опросов

Материалом исследования являются 36 суффиксальных неологизмов современного английского языка, отобранных методом сплошной выборки из 8 аутентичных источников (корпусов и лингвистических баз данных). В табл. 1 приведены примеры отобранных неологизмов с оригинальными дефинициями из используемых источников и их переводом авторов статьи.

Таблица 1

Суффиксальные неологизмы современного английского языка с дефиницией и ее переводом

№	Неологизм	Оригинальное значение неологизма / наш перевод
The Rice University New Words Database (RUNWD) [10]		
1	Fracking	A method of extracting oil or natural gas from rock formations deep below the earth's surface, by drilling and creating cracks / Метод добычи нефти и природного газа из недр земли посредством бурения и создания трещин в породе
2	Wordle	The words of a piece of text arranged into a sort of graphic. The more frequent a particular word appears in the text, the bigger its size in the wordle / Слова небольшого отрывка текста, организованные таким образом, что представляют собой своеобразные график, в котором наиболее часто встречающиеся в текстах слова написаны более крупными буквами
3	Hungryness	State of being hungry / Состояние голода
4	Tabloidification	Media selling more 'tabloid'-type news, as opposed to 'broadsheet' news / Распространение новостей в формате таблоидов. Противоположное по значению транслированию новостей
Word Spy. The Word Lover's Guide to New Words [11]		
5	Reducetarian	A person who purposefully reduces the amount of meat in their diet / Человек, который целенаправленно сокращает потребление мяса
6	Doorer	A driver who opens a car door into the path of an oncoming cyclist / Водитель, открывающий дверь машины на пути приближающегося велосипедиста
7	Porching	Relaxing or socializing on the front porch of a house / Отдых или общение на парадном крыльце дома
8	Nocturnist	A physician who cares for other doctors' patients overnight / Терапевт, который присматривает за больными в ночную смену

№	Неологизм	Оригинальное значение неологизма / наш перевод
Research and Development. Unit for English Studies (RDUES) [12]		
9	Pissedness	Ultimate level of pent up anger / Предельный уровень сдерживаемой злости
10	Carrotiness	The state or quality of being carroty / Состояние или качество объекта, делающее его похожим на морковь
Terminology Coordination: Neologisms Database [13]		
11	Demising	Cutting jobs, firing employees / Сокращение ставок, увольнение работников
12	Webbiage	When there is 'too much' information on a website, thus making it difficult to navigate / Когда на сайте настолько много информации, что там трудно что-либо отыскать
I love English Language: A-Z – New Words in The Last Fifty Years [14]		
13	Nonism	The concept of being against all things / Идея отрицания всего
Writing North Idalgo: Neologisms (new words and phrases) [15]		
14	Ifnik	Person, who lives, works and plays conditionally. He gives several reasons he will or will not join «if» / Человек, который все делает в зависимости от каких-либо причин. Он постоянно ищет причины, по которым мог бы сказать «да» или «нет»
Viewpoint: Why do tech neologisms make people angry? [16]		
15	Twitterholic	Someone who uses twitter a lot and cannot imagine his or her life without it / Кто-то, кто часто пользуется твиттером и не может представить свою жизнь без него
Why we need to invent new words [17]		
16	Blursing	When an event, gift, or circumstance presents qualities and consequences that are simultaneously positive and negative / Ситуация, в которой события, подарок или некоторые обстоятельства одновременно обладают положительными и отрицательными сторонами

Участниками первого опроса стали изучающие английский как иностранный со специальной языковой подготовкой – русские студенты-переводчики. В опросе приняли участие 33 человека в возрасте от 20 до 24 лет. Информанты являются студентами языковых специальностей Томского государственного университета (ТГУ) и Томского политехнического университета (ТПУ) и изучают английский язык для профессиональной переводческой или педагогической деятельности.

Критерий отбора – высокий уровень владения английским языком, что подтверждается успешным освоением университетских программ ТГУ: **факультета иностранных языков** (направление 035700 «Лингвистика» по профилям бакалавриата «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение» и магистратуры «Межкультурная коммуникация в образовании», «Профессионально ориентированный перевод»); направление специалитета 035701 «Перевод и переводоведение» по профилю «Письменный и устный перевод», «Синхронный перевод»), **филологического факультета** (направление бакалавриата 450301 «Филология» по профилю «Профессионально-деловая коммуникация на иностранных языках», направление магистратуры 450401 «Филология» по профилю «Тексто-

вые технологии: создание и перевод») и ТПУ: **Институт социально-гуманитарных технологий** («Перевод и переводоведение»).

Студенты-переводчики томских вузов изучают различные аспекты словообразования в рамках таких курсов, как «Лексикология первого иностранного языка», «Теоретическая и практическая грамматика первого иностранного языка», «Стилистика первого иностранного языка», «Современный русский язык: морфология и словообразование», «Практическая и функциональная стилистика русского языка». Как видим из перечисленных дисциплин, навык словообразования находит отражение на различных уровнях языка, где знания правил создания новых слов способствуют пониманию и созданию речевых высказываний, правильному построению предложений, уместному употреблению стилистически маркированных единиц языка. Кроме того, в профессиональной сфере, где язык – это основной инструмент для выполнения профессиональных обязанностей, сформированность словообразовательной компетенции должна быть на высоком уровне не только в иностранном языке, но и в родном.

Процедура и результаты первого опроса

Лингвистический опрос с участием русских информантов был проведен в очном формате: анкета опроса распространялась в бумажном варианте и студентам запрещалось пользоваться словарями и интернет-ресурсами. Задаaniem в анкете было дать определения 36 суффиксальным неологизмам на английском языке.

Потенциально возможное число ответов – **1 188** единиц. Полученное число эксплицированных ответов – **661**.

Полученные дефиниции были расклассифицированы по трем группам: 1 – формальные дефиниции (ФД), 2 – дефиниции со словообразовательным значением (ДСЗ), 3 – синонимичные и описательные дефиниции (СОД).

В первую группу включены дефиниции, в формулировках которых задействованы части определяемого слова – корневые или суффиксальные морфемы. Группа данных дефиниций определяется как **формальная**, поскольку наличествующие здесь определения демонстрируют мотивированность участников опроса структурой слова. Информанты пытаются вычленить значение неологизма из его формальных компонентов. Если корневая морфема знакома информанту, то в дефинициях она проявляется в однокоренном слове (*Fixie – A tool used to **fix** something / A **fixed**-wheel bicycle / Someone who **fixes** things; Truther – A seeker of the **truth** / Somebody who tells the **truth***). Если информант употребляет в дефиниции суффикс, с помощью которого было образовано интересующее нас слово, то данный суффикс используется в лексиче-

ской единице, объясняющей значение неологизма (*Hiving – Driving somewhere where you would normally hike / Being / gathering in a big group*), или близкой по значению ему, с точки зрения информанта (*Nonism – The philosophy of denying everything; another word for nihilism / The same as «nihilism». When you deny everything you're told and don't believe anything*). Определения, входящие в первую группу, могут дублироваться во второй или третьей, поскольку разделяют общие признаки, однако объединять две группы в одну не целесообразно, потому что исчезнет возможность проследить, какой стратегии словоопределения отдается предпочтение. Рассмотрим предоставленные дефиниции более подробно.

Пример 1. Формальные дефиниции к слову *carrotiness* содержат слово «*carrot*» (16 дефиниций: *Being carrot-like, have qualities of carrot / Remnants of a carrot / A great amount of carrots*) или слова с суффиксом «*ness*» (3 дефиниции: *Likeness to a carrot (about appearance) / Some kind of illness that you have when you eat too much carrots / Vegetables or illness*). Как видим, некоторые участники опроса используют оба компонента слова в своих определениях. Корневой компонент передает смысловое содержание неологизма, а аффиксальный отвечает за лексико-грамматическую группу, в которое слово может быть помещено.

Во второй группе представлены дефиниции, где проявляется словообразовательное значение определяемого слова, т.е. дефиниции со словообразовательным значением. Здесь информант использует такие конструкции, в которых называются или лицо и выполняемое им действие, или какой-либо объект и действие. Чаще всего употребляются конструкции «*Someone / Something who does something*» (*Doorer – Someone who makes and fits doors*). Иногда участник опроса использует не неопределенное местоимение, а местоимение или существительное с более конкретным значением (*Doorer – The person who helps you to close and open the door*). В эту же группу определены дефиниции, в которых информанты употребляют слова с суффиксом, имеющим такое же значение, что и суффикс неологизма (*Binner – refuse collector*). Продемонстрируем данную группу подробнее на примере 2.

Пример 2. В определениях, данных неологизму *poorism*, имеются слова, которые определяют анализируемую лексему в лексико-грамматический разряд существительных с абстрактным значением, которое выражается суффиксом **-ism-** («*nouns denoting action or practice, state or condition, principles, doctrines, a usage or characteristic, devotion or adherence, etc.*» [24] – слова, обозначающие действия или практики, состояния или условия, принципы, доктрины, использование или характеристика чего-либо, посвящение или приверженность и т.д.). Названные абстрактные значения проявляются в определениях к *poorism* (*Philosophy or idea connected with poverty / An ideology of being poor and not trying to have more money / A view of the world / A policy / belief that these*

shouldn't be such people in our world). Аналогичные значения имеют лексические дефиниции в словарном фонде русского и английского языков (*racism* – расизм, *sexism* – сексизм, *Freudism* – фрейдизм, *Stalinism* – сталинизм). Помимо этого, абстрактность проявляется в менее конкретных словах, которыми определяется анализируемый неологизм (*Protection of native language / Condition of endless poverty / Jargon, which is used among poor people*). В последнем примере наблюдаются параллели с русскими *архаизм, диалектизм, вульгаризм*, называющими конкретные группы слов. С одной стороны, значение суффикса, проявляемое в названных терминах русской стилистики, становится мотивирующим к выбору лексемы *jargon*. С другой стороны, все из перечисленных абстрактных значений подразумевают соотнесенность с какими-либо идеями, для выражения которых требуются определенные лексические средства.

В третьей группе – синонимичные и описательные дефиниции – используются синонимы к определяемому слову и интересующие нас слова определяются описательными оборотами, словосочетаниями или единичными словами. Синонимы используются, когда участники эксперимента знают корневую морфему неологизма и предполагают, что данное слово может означать в контексте (*Fixie – Something that helps us repair things / An equipment or device that is able to fix something, to repair / Singlism – Desire to be alone / A way of life, when a person is alone*). Иногда информант использует конструкцию, обладающую значением, синонимичным к семантике корневой морфемы (*Youthers – A person who enjoys his age every day / Youth, teenagers / Good-looking person*).

Пример 3. В дефинициях к слову *singlism* наблюдаются использование синонимов к корневой морфеме «single» – «одинокий» (*Something connected with single or loneliness / Desire to be alone*) и употребление синтаксических конструкций, в которых объясняется семантика неологизма. Такие конструкции могут быть выражены сочетаниями слов (*a trend not to get married, not to have a girlfriend / boyfriend*) или развернутыми предложениями (*A kind of belief or some movement, when you think you don't need a spouse and prefer to be on your own / A way of life, when a person is alone / A way of life which is characterized by staying single and not having desire to get married*). Как видим, в приведенных примерах участники опроса стремятся объяснить семантику неологизма, ориентируясь не только на значение корня, но и на словообразовательное значение неологизма, что при трактовке проявляется в использовании таких слов, как *a trend, a belief, a way, a desire*. Это дает нам основание определять данные дефиниции не только во вторую группу, но и в третью. Помимо названных дефиниций и стратегий их формирования наблюдаются такие определения, где информанты руководствуются иным значением корневой морфемы «single» – «Single Play

Record» [19] (пластинка или диск только с одной аудиозаписью). Значение «одна песня» проявляется в следующих формулировках: *The person of one song / Song*.

Некоторые неологизмы не распознавались как слова, о чем свидетельствуют соответствующие ответы участников опроса: *Truther – not a word; Deather – not a word; Fixie – not real*. Среди всего материала, полученного в результате проведения эксперимента, таких случаев лишь три. Такой низкий показатель невосприимчивости неологизмов, квалификации их как «неслова» свидетельствует в пользу узнаваемости словообразовательных моделей английского языка русскими студентами-переводчиками.

В количественном отношении полученный материал может быть представлен следующим образом: формальные дефиниции – **383 ответа**; синонимичные и описательные дефиниции – **243**; дефиниции со словообразовательным значением – **294**. Некоторые из определений обладают признаками, характерными не только для одной из названных групп, поэтому они дублируются в двух или трех группах. В связи с этим приведенные цифры демонстрируют распределение, сделанное нами, и не являются суммой, равной числу эксплицированных ответов.

Количество определений, данное информантами к каждому слову, выглядит следующим образом: *Fixie – 28 ответов*, *Deather – 23*, *Carrotiness – 24*, *Phishing – 18*, *Truther – 28*, *Stoozing – 6*, *Singlism – 30*, *Bloatware – 9*, *Nonism – 15*, *Hiving – 19*, *Nothingness – 31*, *Binner – 16*, *Quadding – 7*, *Trekkie – 12*, *Poorism – 23*, *Zorbing – 10*, *Wobbler – 17*, *Blursing – 7*, *Doorer – 20*, *Stacking – 20*, *Noughties – 15*, *Fracking – 12*, *Servery – 17*, *Noness – 17*, *Fatware – 14*, *Accentism – 22*, *Porching – 14*, *Youther – 21*, *Vaping – 12*, *Pissedness – 19*, *Demising – 14*, *Hungryness – 31*, *Birther – 24*, *Peacocking – 25*, *Zenware – 13*, *Coupleness – 28*.

Согласно нашей классификации, каждый неологизм в своей группе дефиниционных стратегий получил следующее число определений, представленных в табл. 2.

Как показали результаты опроса, у русских информантов преобладают формальные дефиниции, что свидетельствует о способности респондентов с профессиональной языковой подготовкой членить слово на составные компоненты и путем морфемной декомпозиции выводить словообразовательную семантику лексической единицы.

Стоит отметить, что понимание неологизмов затруднено их привязанностью к оригинальному контексту и относительной статичностью их семантических границ.

С одной стороны, у слова есть фиксированное значение, ради выражения которого оно и было создано. С другой стороны, слово создается при использовании уже имеющихся в языке морфемных ресурсов, которым присущи свои значения. Таким образом, с формально-

семантической точки зрения здесь работает стандартная схема словообразования. Имея дело с реальными словами, мы знаем, что добавив к корню суффикс с таким-то значением, мы получим новое слово с таким-то значением.

Таблица 2

Количество дефиниций к неологизмам по каждой из стратегий определения значения слов (ответы носителей русского языка)

Неологизм	Fixie	Deather	Carrotiness	Phishing	Truther	Stoozing	Singlism	Bloatware	Nonism	Hiving	Nothingness	Binner	Quadding	Trekkie	Poorism	Zorbing	Wobler	Blursing
ФД	24	12	17	7	21	4	16	4	6	14	17	10	5	5	9	6	4	6
ДСМ	18	13	13	5	21	3	17	4	6	4	13	11	0	0	9	4	11	1
СОД	5	10	6	10	4	2	3	6	12	3	15	0	6	0	12	6	2	2
Неологизм	Doorer	Stacking	Noughties	Fracking	Servery	Noness	Fatware	Accentism	Porching	Youther	Vaping	Pissedness	Demising	Hungryness	Birther	Peacocking	Zenware	Coupleness
ФД	17	12	1	7	12	7	8	14	11	4	7	7	7	24	15	18	5	19
ДСМ	16	7	4	3	1	2	6	6	0	8	0	7	1	22	15	6	6	12
СОД	1	15	11	7	2	14	6	8	1	16	9	11	8	4	6	17	5	7

В неологизмах ситуация аналогичная, поскольку они формируются в рамках устоявшихся правил словообразования в языке, но для их верного лексического восприятия требуется поддержка контекстуального окружения. Словообразовательное значение, напротив, распознается и в изолированной лексической единице, что и было продемонстрировано результатами опроса.

Процедура и результаты второго опроса

Участниками второго опроса стали изучающие английский как иностранный без специальной профессиональной лингвистической подготовки – финские студенты с высоким уровнем владения английским языком (9 информантов в возрасте от 22 лет до 31 года), подтвержденным их обучением на англоязычных курсах по основным образовательным программам в **Университете г. Турку (University of Turku), Финляндия.**

В данной группе информантов мы не выбирали финских участников по критерию их учебной и профессиональной специализации. Все они – представители разных сфер знания, которые обучаются по следующим направлениям: **Faculty of Social Sciences, Department of**

Psychology – 6 информантов (факультет общественных наук, отделение психологии, здесь и далее перевод наш. – *Авт.*), **Faculty of Humanities, Department of General Linguistics** – 1 информант (гуманитарный факультет, отделение общего языкознания), **Faculty of Applied sciences, Department of Energy and Environment Engineering** – 1 информант (факультет прикладных наук, отделение энергетики и разработки технологий по охране окружающей среды), **Business school** – 1 информант (Школа бизнеса). Их уровень владения английским языком видится нам достаточно высоким, так как в Университете г. Турку очень много иностранных студентов, не владеющих финским, поэтому ряд дисциплин преподается исключительно на английском языке, экзамены и домашние задания, проектные и семинарские работы тоже выполняются на английском. Ознакомиться со спектром англоязычных предметов, названия которых записаны на английском языке, можно на специальной платформе *NettiOpsu* [20], находящейся в открытом доступе для просмотра и предназначенной (после зачисления в университет и создания аккаунта) для записи студентов на курсы и отслеживания своей академической успеваемости. На сайте также указаны сроки записи на курс и время их преподавания. Так, среди дисциплин к посещению во втором семестре 2016/17 учебного года по направлению *Comparative Literature, Faculty of Humanities* (Сравнительное литературоведение, гуманитарный факультет) в списке имеется предмет *The Study of English Romanticism Today and Rethinking of the Canon* (Наследие английского романтизма: каноны и современность), а по направлению *Geology and Mineralogy, Faculty of Mathematics and Natural Sciences* (Геология и минералогия, факультет математики и естественных наук) студенты могли выбрать *Field Course in Fennoscandian Bedrock Geology* (Вводный курс по геологии коренных пород Фенноскандинавии).

Поскольку наши финские информанты являются не профессиональными, но академическими билингвами, проведенный опрос сможет еще и продемонстрировать их уровень языковой подготовки, который в теории должен отличаться от подготовки студентов томских вузов, изучающих АЯ для решения профессиональных задач. Гипотетически, у финских информантов в решении поставленной перед ними лингвистической задачи должно возникать больше трудностей, проявляющихся в отсутствии ответов или наличии формулировок типа *No idea* или *I don't know*.

Опрос был проведен в электронном формате, когда анкета с неологизмами рассылалась в гугл-форме. В условиях анкеты было указано, что использование словарей, интернет-ресурсов и прочих вспомогательных источников запрещено.

Было получено **235 дефиниций**. Проанализировав результаты опроса, мы распределили ответы участников по типам, выделенным и

описанным ранее: формальные дефиниции, дефиниции со словообразовательным значением, синонимичные и описательные дефиниции. В отдельную группу сформированы «неслова» / неизвестные слова, где информанты не знают, как дать определения.

Приведем по одному примеру описания значения неологизма для каждой группы дефиниций.

Формальные дефиниции: неологизм *phishing* получил шесть определений, которые мы поместили в группу формальных. Их формальность заключается в том, что участники во всех своих формулировках употребили суффикс **-ing-**, показывая процессуальность, выражаемую абстрактным существительным, обозначающим действие (*An online hacking technique to obtain information (passwords etc.) About someone; Trying to get a hold of passwords*). Один из информантов выделил в неологизме компонент **fish-**, сделав акцент на метафоричность описываемого процесса: *Trying to fish out information in the internet*. Данное предложение можно понять как *Пытаться выудить информацию из Интернета*. Выбранные лексические средства способствуют раскрытию смыслопонимания участниками опроса, все из которых обратили внимание на то, что речь идет о каких-либо действиях, совершаемых с закрытыми, приватными данными.

Дефиниции со словообразовательным значением: неологизм *trekkie* имеет три дефиниции, в которых проявляется словообразовательное значение суффикса **-ie-**, обозначающего лицо: *Someone who travels and especially in the nature; Someone who treks / hikes; Maybe a person who treks, hikes?* Данный суффикс, согласно его характеристике, служит для создания «неформальных слов с негативной оценочной коннотацией» («informal and sometimes pejorative» [22]), и рассматриваемый неологизм, по его оригинальному значению, должен как раз выражать такое оценочное суждение в адрес поклонников фильма «Звездный путь» («Star Trek»). Несмотря на то что участники опроса распознали функцию форманта называть деятеля, в представленных предложениях наблюдается явная опора на корень (**trek-** – *поход, путешествие*), о чем свидетельствуют употребленные информантами слова **to track, to hike, to travel** (*прогуливаться, ходить пешком, путешествовать*). Также в пользу семантической значимости корня говорят другие дефиниции участников опроса, где словообразовательное значение проявляется в ключевых определяющих словах, поскольку информанты употребляют конструкцию *Something that means something*, но значения их не соотносятся с аффиксальным, а корневым: *A trade mark of outdoor clothes; The thing on top of the car where you can carry stuffs*.

Как видим, в некоторых дефинициях проявляется, что суффикс указывает на словообразовательное значение – информанты поняли, что это человек, действующее лицо, но корневая семантика не позволя-

ет распознать лексического значения неологизма. С одной стороны, это свидетельствует об узнаваемости словообразовательного значения в рамках конкретной словообразовательной модели, а с другой стороны, такая картина говорит о тесной связи форманта с семантикой корня, которая нередко сказывается на восприятии всего лексического целого.

Синонимичные и описательные дефиниции: **deather** – первое слово, которое мы рассмотрим в группе описательных дефиниций. В трех определениях демонстрируется развитие ассоциативного ряда со словом **death**, выступающим корневой морфемой неологизма. Так, в определениях финских информантов прослеживается вовлечение в семантическое поле **death** (*смерть*) таких понятий, как **pain** (*боль*) и **to kill** (*убивать*): *To be in pain; Sounds like some kind of insects killing box; Language learner's misinterpreted word for killer*. Последнее предложение интерпретирует наш неологизм как некорректный синоним уже имеющемуся в АЯ слову. В двух других определениях – **Death; Maybe something related to death?** – просматриваются трудности в выражении собственных мыслей по поводу семантики интересующей нас лексической инновации. Участники опроса, давшие такие определения, по видимому, не пытались размышлять над возможным значением слова и оттолкнулись от его связи с корнем, что, по правилам построения слов, вполне закономерно. Мотивированное слово должно иметь семантическую связь с мотивирующим, а суффикс должен лишь менять его принадлежность к лексико-грамматическому классу.

В количественном отношении каждый неологизм получил следующее количество дефиниций: Fixie – 9, Deather – 5, Carrotiness – 7, Phishing – 7, Truther – 7, Stoozing – 5, Singlism – 8, Bloatware – 5, Nonism – 6, Hiving – 5, Nothingness – 8, Binner – 7, Quadding – 2, Trekkie – 7, Poorism – 9, Zorbing – 5, Wobbler – 7, Blursing – 4, Doorer – 7, Stacking – 7, Noughties – 6, Fracking – 5, Servedy – 6, Noness – 6, Fatware – 8, Accentism – 8, Porching – 6, Youther – 8, Vaping – 5, Pissedness – 9, Demising – 5, Hungryness – 9, Birther – 4, Peacocking – 8, Zenware – 5, Coupleness – 9.

Формальные дефиниции – 128 ответов; дефиниции со словообразовательным значением – 140; Синонимичные и описательные дефиниции – 130; «Неслова» / неизвестные слова (ННС) – 90. По каждой группе количество ответов к неологизмам приведено в табл. 3.

В целом результаты двух опросов показали, что словообразовательная семантика неологизмов английского языка распознается не носителями английского языка двух групп информантов достаточно успешно. При сопоставлении результатов двух опросов в разных группах не носителей английского языка мы получили незначительные расхождения доли дефиниций каждого типа.

Таблица 3

Количество дефиниций к неологизмам по каждой из стратегий определения значения слов (ответы носителей финского языка)

Неологизм	Fixie	Deather	Carrotiness	Phishing	Truther	Stoozing	Singlism	Bloatware	Nonism	Hiving	Nothingness	Binner	Quadding	Trekkie	Poorism	Zorbing	Wobler	Blursing
ФД	4	3	7	6	6	4	5	3	3	3	8	5	1	2	5	2	2	1
ДСЗ	4	2	5	2	6	3	1	5	5	2	6	6	1	5	6	3	7	0
СОД	1	5	2	7	1	4	3	3	6	3	7	6	1	3	7	2	3	2
ННС	1	4	1	2	2	4	1	4	3	4	1	2	7	2	0	4	2	5
Неологизм	Doorer	Stacking	Noughties	Fracking	Servery	Noness	Fatware	Accentism	Porching	Youther	Vaping	Pissedness	Demising	Hungryness	Birther	Peacocking	Zenware	Coupleness
ФД	6	4	3	2	5	2	3	6	4	4	2	3	0	0	4	4	2	4
ДСЗ	5	2	3	0	5	4	7	7	3	7	1	7	0	0	4	4	5	7
СОД	0	6	1	1	3	5	3	4	3	8	1	6	5	0	0	6	4	8
ННС	2	0	3	6	3	3	1	1	3	1	4	0	4	1	5	1	4	0

Среди ответов русских информантов 42% составляют ФД, 32% – ДСЗ, а 26,4% – СОД. Ответы финских информантов распределяются следующим образом: ФД – 32%, ДСЗ – 35%, СОД – 33%. Основным различием в полученных данных является отсутствие у группы финских информантов дефиниций в ответах; такого рода ответы составляют 18% от потенциально возможного количества дефиниций. Данный факт может свидетельствовать о том, что русские студенты-переводчики подходили к выполнению задания с более профессиональных позиций. Данное утверждение также доказывается наличием у русских информантов дефиниций, которые были даны на русском языке. Такого рода дефиниции были отмечены для следующих неологизмов: 1. *Fixie* – наладчик; 2. *Carrotiness* – каротин; 3. *Phishing* – увиливание, подстраивание; 4. *Truther* – человек, говорящий правду; 5. *Singlism* – предпочтение быть одним; 6. *Nonism* – отрицание, нигилизм; 7. *Hiving* – тяга к толпе, когда люди сбиваются в кучи и делают что-то; 8. *Nothingness* – чувство или состояние отсутствия всего; 9. *Binner* – мусорщик, тот, кто собирает ненужные вещи; 10. *Trekkie* – человек, прокладывающий новые пути; 11. *Poorism* – отказ от материальных ценностей; 12. *Stacking* – торможение, туиковая ситуация; 13. *Noughties* – капризы; 14. *Fracking* – дефрагментирование; 15. *Servery* – сервировка; 16. *Noness* – отрицание; 17. *Porching* – браконьерство; 18. *Vaping* – курение электронных сигарет; 19. *Demising* – презирающий; 20. *Birther* – создатель, «родитель» идеи; 21. *Zenware* – какой-то тип одежды;

22. *Coupleness* – сопряжение, связь. При этом отмечается, что информанты при дефиниции-переводе опираются на значение корня и суффикса: 23. *Hungryness* – голод; 24. *Wobbler* – болтун; 25. *Deather* – истребитель. С формальной точки зрения выявлены дефиниции-переводы словом (26. *Peacocking* – хвастовство), словосочетанием (27. *Fatware* – одежда для полных; 28. *Bloatware* – тип одежды), сочетанием слов и синтаксических конструкций, близким к предложениям (29. *Pissedness* – чувство, что что-то надоело, съит по горло; 30. *Accentism* – обращение внимания на детали). В процентном соотношении от общего числа потенциально возможных ответов в количестве 1 188, данными русскими респондентами, переводные дефиниции составляют 0,4%.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают значимость словообразовательной формы при распознавании суффиксальных неологизмов английского языка русскими и финскими информантами, что свидетельствует о высоком уровне владения языком и сформированности у них словообразовательной компетенции на английском языке. Незначительные расхождения в полученных данных могут свидетельствовать о влиянии профессиональной компетенции переводчика у русских информантов при выполнении задания, но для подтверждения данной гипотезы требуется проведение дополнительного исследования. Предполагается, что при проведении опроса названных групп, возможно, было вмешательство дополнительных как лингвистических, так и экстралингвистических факторов: структурные различия русского и финского языков, условия проведения опросов (бумажный vs online), а также отсутствие формальных показателей уровня владения английским языком.

Литература

1. *Англикана*: языковая школа // URL: <http://www.anglikana.ru/library/articles/62-2010-09-20-09-46-19.html> (дата обращения: 23.06.2017).
2. *Юрьева Н.М.* Словообразование в онтогенезе / сост. К.Ф. Седов // Возрастная психоллингвистика. М., 2004. С. 180–210.
3. *Хайруллин М.Б.* Продуктивность и проблематизация заданий на словообразование при обучении английскому языку // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1155> (дата обращения: 17.02.2016).
4. *Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н.* Лексикология английского языка : учеб. пособие для студ. М., 2005. 286 с.
5. *Алюнина Ю.М.* Роль словообразования в формировании функционального билингвизма: суффиксальные модели современного английского языка // Иностраный язык и межкультурная коммуникация : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию факультета. Томск, 2016. С. 70–77.

6. **Алексеева М.М., Яшина Б.И.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред., пед. учеб. заведений. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-168.shtml (дата обращения: 25.11.2016).
7. **Шальнёв Н.А.** Развитие навыков словообразования у обучающихся на уроках иностранного (английского) языка // Официальный сайт Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/27/shalnev_n.a._razvitie_nayukov_slovoobrazovaniya_u_obuchayushchihsya_na_urokakh_inostrannogo_yazyka.pdf (дата обращения: 19.01.2016).
8. **Сулейбанова М.У.** Сложные существительные в чеченском и русском языках. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/slozhnye-suschestvitelnye-v-chechenskom-i-russkom-yazykah> (дата обращения: 25.05.2017).
9. **Нагель О.В., Кошкарова Н.Ф.** Использование производных оценочных наименований лица как выражение культурного языкового кода. URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7208> (дата обращения: 25.04.2017).
10. **The Rice University New Words Database (RUNWD).** URL: <http://neologisms.rice.edu/index.php?a=index&d=1> (дата обращения: 20.09.2016).
11. **Word Spy:** Интернет-ресурс с современными неологизмами английского языка. URL: <http://www.wordspy.com/> (дата обращения: 06.02.2016).
12. **Research and Development. Unit for English Studies (RDUES).** URL: <http://rdues.bcu.ac.uk> (дата обращения: 03.10.2016).
13. **Neologism Database. Terminology Coordination.** URL: <http://termcoord.eu/new-word-alert/neologism-database/> (дата обращения: 15.10.2015).
14. **I love English Language: A–Z – New Words in The Last Fifty Years.** URL: <https://aggslanguage.wordpress.com/a-z-new-words-in-the-last-fifty-years/> (дата обращения: 15.10.2016).
15. **Writing North Idaho: Neologisms (new words and phrases).** URL: <http://writingnorthidaho.blogspot.ru/2014/01/neologisms-new-words-and-phrases-2014.html> (дата обращения: 26.10.2016).
16. **Viewpoint: Why do tech neologisms make people angry?** URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-21956748> (дата обращения: 18.01.2016).
17. **Why we need to invent new words?** URL: <http://www.theguardian.com/culture/2013/mar/11/why-we-need-invent-new-words> (дата обращения: 02.11.2015).
18. **Dictionary.com:** он-лайн словарь. URL: <http://dictionary.reference.com/browse/-phile?s=t> (дата обращения: 30.09.2016).
19. **Толковый словарь Ушакова.** URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения: 01.10.2015).
20. **NettiOpsu.** University of Turku. URL: <https://nettiopsu.utu.fi/index> (дата обращения: 17.10.2016).
21. **Елистратов В.С.** Словарь русского агро. URL: <http://www.twirpx.com/file/1544280/> (дата обращения: 06.06.2017).

Сведения об авторах:

Алюнина Юлия Матвеевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: alyunina.y@mail.ru

Нагель Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Комиссарова Ольга Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института социально-гуманитарных технологий Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: komissarova@tpu.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

MODERN ENGLISH NEOLOGISMS WORD-FORMATION SEMANTICS RECOGNITION BY EDUCATIONAL BILINGUALS

Alunina Yu.M., Postgraduate student, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (PFUR) (Moscow, Russia). E-mail: alyunina.y@mail.ru

Nagel O.V., Ph.D., Associate Professor, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Komissarova O.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: komissarova@tpu.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/1

Abstract. This article draws attention to the problem of a word-formation competence as an integral part of linguistic and communicative skills of native and foreign speakers. Special importance of a word-forming competence in professional sphere is discussed: teaching or translation. Ability to recognize word-building semantics of modern English suffix neologisms by different groups of speakers who study English as a foreign language (educational bilinguals) is seen as an indicator of the word-formation competence. To study the degree of the discussed word-formation competence and its influence on words meaning recognition by speakers of English as a foreign language a method of linguistic survey was employed. Based on the data of the survey, the article presents general strategies of the recognition of suffix neologisms by non-native English language speakers, in particular, by students who study and use English as a foreign language in their educational activities. The analysis of the answers obtained established that non-native English speakers of the two groups (Russian and Finnish informants) are inclined to perceive the semantics of unfamiliar derivative words as a sum of meanings of their structural components. This is marked by a prevailing number of definitions in which a suffix or root are copied: 42% of answers given by Russian speakers and 32% by the Finnish. The second place is taken by the definitions which comprise word-formation semantics: 32% answers by Russian respondents and 35% by the Finnish. The last place is taken by the definitions which are called synonymous and descriptive definitions: 26.4% of answers by Russians and 33% by Finnish survey participants. The main difference marked in the recognition strategy of two groups was the availability of translated definitions in a group of Russian informants (0.4%), while the Finnish informants had some lacunae in the definitions provided (18%).

Keywords: word-formation semantics; neologisms; word-formation ability; linguistic experiment.

References

1. Anglikana: yazykovaya shkola [Anglikana: language school] // URL: <http://www.anglikana.ru/library/articles/62-2010-09-20-09-46-19.html> (Accessed: 23.06.2017).
2. Yur'yeva N.M. (2004) Slovoobrazovaniye v ontogeneze / sost. K.F. Sedov // *Vozrastnaya psikhologingvistika* [Word Formation in Ontogenesis / comp. K.F. Sedov // *Age Psycholinguistics*]. M. pp. 180-210.
3. Khayrullin M.B. Produktivnost' i problematizatsiya zadaniy na slovoobrazovaniye pri obuchenii angliyskomu yazyku // *Politematicheskii zhurnal nauchnykh publika-tsiy "Diskussiya"* [Productivity and Problematization of Word Formation Tasks in Teaching the English Language // *The Polithematic Journal of Scientific Publications "Discussion"*]. URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1155> (Accessed: 17.02.2016).
4. Antrushina G.B., Afanas'yeva O.V., Morozova N.N. (2005) *Leksikologiya angliyskogo yazyka : ucheb. posobiye dlya studentov* [English Lexicology: Textbook for Students]. M. 286 p.
5. Alyunina Y.M. (2016) Rol' slovoobrazovaniya v formirovanii funktsional'nogo bilingvizma: suffiksallye modeli sovremennogo angliyskogo yazyka // *Inostranny yazyk i*

- mezhkul'turnaya kommunikatsiya : materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 85-letiyu fakul'teta [The Role of Word Formation in the Formation of Functional Bilingualism: Suffixed Models of Modern English // Foreign Language and Intercultural Communication: Materials of X Intern. Scientific-practical. Conf., Dedicated to the 85th Anniversary of the Faculty]. Tomsk. pp. 70-77.
6. Alekseyeva M.M., Yashina B.I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. i sred., ped. ucheb. zavedeniy [Methodology of Speech Development and Teaching the Mother Tongue in Preschool Children: Textbook for Students of Higher and Secondary Pedagogical Institutions]. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-168.shtml (Accessed: 25.11.2016).
 7. Shal'nyov N.A. Razvitiye navykov slovoobrazovaniya u obuchayushchikhsya na urokakh ino-strannogo (angliyskogo) yazyka // Ofitsial'nyy sayt Saratovskogo natsional'nogo issledovatel'skogo gosudarstvennogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo [The Development of Word Formation Skills in Students at Foreign-language (English) Lessons // The official website of Chernyshevsky Saratov National Research University]. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/27/shalnev_n.a._razvitie_navykov_slovoobrazovaniya_u_obuchayushchihsya_na_urokah_inostrannogo_yazyka.pdf (Accessed: 19.01.2016).
 8. Suleybanova M.U. Slozhnyye sushchestvitel'nyye v chechenskom i russkom yazykakh [Complex Nouns in Chechen and Russian Languages]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/slozhnye-suschestvitelnye-v-chechenskom-i-russkom-yazykah> (Accessed: 25.05.2017).
 9. Nagel O.V., Koshkarova N.F. Ispol'zovaniye proizvodnykh otsenochnykh naimenovaniy litsa kak vyrazheniye kul'turnogo yazykovogo koda [The Use of Derived Appraisive Nominations for Person as an Expression of Cultural Language Code]. URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7208> (Accessed: 25.04.2017).
 10. The Rice University New Words Database (RUNWD). URL: <http://neologisms.rice.edu/index.php?a=index&d=1> (Accessed: 20.09.2016).
 11. Word Spy: Internet-resurs s sovremennymi neologizmami angliyskogo yazyka [Internet resource with modern English neologisms]. URL: <http://www.wordspy.com/> (Accessed: 06.02.2016).
 12. Research and Development. Unit for English Studies (RDUES). URL: <http://rdues.bcu.ac.uk> (Accessed: 03.10.2016).
 13. Neologism Database. Terminology Coordination. URL: <http://termcoord.eu/new-word-alert/neologism-database/> (Accessed: 15.10.2015).
 14. I love English Language: A-Z – New Words in The Last Fifty Years. URL: <https://aggslanguage.wordpress.com/a-z-new-words-in-the-last-fifty-years/> (Accessed: 15.10.2016).
 15. Writing North Idaho: Neologisms (new words and phrases). URL: <http://writingnorthidaho.blogspot.ru/2014/01/neologisms-new-words-and-phrases-2014.html> (Accessed: 26.10.2016).
 16. Viewpoint: Why do tech neologisms make people angry? URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-21956748> (Accessed: 18.01.2016).
 17. Why we need to invent new words? URL: <http://www.theguardian.com/culture/2013/mar/11/why-we-need-invent-new-words> (Accessed: 02.11.2015).
 18. Dictionary.com: on-line dictionary. URL: <http://dictionary.reference.com/browse/-phile?s=t> (Accessed: 30.09.2016).
 19. Tolkovyy slovar' Ushakova [Explanatory Dictionary by Ushakov]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (Accessed: 01.10.2015).
 20. NettiOpsu. University of Turku. URL: <https://nettiopsu.utu.fi/index> (Accessed: 17.10.2016).
 21. Yelistratov V.S. Slovar' russkogo argo [The Dictionary of Russian Argo]. URL: <http://www.twirpx.com/file/1544280/> (Accessed: 06.06.2017).

РОЛЬ АНТОНИМОВ В СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЧЕЛОВЕКА

Л.А. Мисиева

Аннотация. Рассматриваются особенности использования узуальных и контекстуальных антонимов в аварских гендерных паремиологических единицах, характеризующих в основном внутренний облик человека. Актуальность обсуждаемой проблемы объясняется ее недостаточной изученностью в лингвистической литературе и тем, что характеризующие паремиологические единицы являются источником как лингвистической, так и лингвокультурологической и этнокультурной информации. В статье анализируются лексико-семантические, морфолого-синтаксические и лингвокультурологические особенности компонентов аварских паремиологических единиц, семантически организованных на антонимическом противопоставлении слов разных частей речи; устанавливается мотивирующая роль определительных компонентов в составе характеризующих паремий; обосновываются некоторые изображаемые паремиями алогичные ситуации, лежащие в основе паремиологических образов, а также соотносительность части рассматриваемых аварских гендерных паремиологических образов с разными кодами культуры, характеризуются некоторые культурные знаки языка, ставшие языковыми символами и формирующие метафоричность образов; определяются особенности национально-культурных коннотаций. Рассматриваемые паремиологические образы соотносятся с антропным кодом культуры, в их составе используются наименования людей, являющиеся носителями как положительных, так и отрицательных качеств. Антонимическое противопоставление слов разных частей речи в составе характеризующих гендерных паремиологических единиц позволяет актуализировать одни качества человека (как правило, положительные) путем деактуализации других (негативных). Характерно использование различных кодов культуры и языковых знаков, ставших национально-культурными символами. Особенно часто используется зооморфная символика, позволяющая иносказательно (переносно) характеризовать человека. Антонимия в характеризующих аварских гендерных паремиологических единицах может выступать фактором, поддерживающим и актуализирующим компаративную семантику.

Ключевые слова: аварские паремии; узуальные и контекстуальные антонимы; смысловая организация паремий; лексико-семантические и морфолого-синтаксические особенности компонентов; коды культуры.

Введение

Проблема, поставленная в настоящей статье, в лингвистической литературе специально не рассматривалась, чем, прежде всего, определяется актуальность исследования аварских паремиологических еди-

ниц, характеризующих качества человека. Материал для исследования (свыше 150 паремий, организованных на антонимическом противопоставлении) был собран из двух сборников аварских пословиц и поговорок [1, 2]. Для наглядной демонстрации внутренней формы паремий, их национально-культурной специфики в основном даются пословные (=буквальные) переводы с частичной литературной обработкой.

В соответствии с конкретными задачами исследования используются следующие основные методы: описательный метод, методы компонентного и когнитивного анализа единиц языка, приемы и методика концептуального анализа.

Использование перечисленных методов и приемов анализа гендерных паремиологических единиц позволяет определить структуру и содержание тематического пространства исследуемых единиц в аварском языке, анализируются лексико-семантические, морфолого-синтаксические и лингвокультурологические особенности компонентов аварских паремиологических единиц, семантически организованных на антонимическом противопоставлении слов разных частей речи, обосновываются некоторые изображаемые паремиями алогичные ситуации, лежащие в основе паремиологических образов и т.д.

Кроме того, предложенная комплексная методика исследования фактического материала исследования дает возможность описать гендерные паремиологические единицы в совокупности разных аспектов: лингвистического (определение и описание типов паремиологических номинаций в аварском языке и их лексико-семантическая и структурно-грамматическая характеристика), когнитивного (определение механизмов номинации лиц мужского и женского пола на основе соотношения образа и объективного содержания обозначаемого лица, сущности обозначаемого образа в самой действительности), лингвокультурологического (описание культурно обусловленных национально-культурных паремиологических единиц аварского языка).

Часть данного иллюстративного материала использована в настоящей статье для обоснования теоретических положений. Значимость рассматриваемого материала заключается в том, что паремиологический материал аварского языка является источником не только собственно лингвистической, но и этнолингвистической и лингвокультурной информации.

Следует отметить, что в опубликованных работах аварские паремиологические единицы исследуются в различных аспектах.

Одна статья А.Н. Магомедовой посвящена исследованию особенностей лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд» [3], другая – характеристике морфолого-синтаксического состава аварских паремиологических единиц как средства формирования паремиологических образов [4]. В нескольких

статьях проводится концептуальный анализ аварских паремиологических единиц: рассматриваются концепты «время» [5], «Родина» [6], «смерть» [7], «патриотизм» [8], «пространство» [9].

Ряд статей посвящен исследованию в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах аварских компаративных паремиологических единиц [10–13]. Затронут вопрос и о лексико-семантическом составе и особенностях его влияния на формирование паремиологических образов пространственной семантики [14].

Проблема антонимической организации аварских паремиологических единиц как в целом, так и в частности (например, паремий, характеризующих внутренние качества человека), специально не исследовалась. В силу лингвистической и лингвокультурологической значимости проблема, обозначенная в данной статье, требует особого внимания.

Исследование

Антонимическое противопоставление в аварских паремиологических единицах, отражающих особенно внутренние качества человека, формируют слова разных частей речи. Прежде всего, в такой функции употребляются существительные. В части таких паремий мнимые качества человека противопоставляются его действительной сущности, что приводит к формированию противительно-сопоставительных смысловых отношений. Антонимия может носить как узуальный, так и контекстуальный характер. Структурная организация составляющих частей характеризуется симметрией противопоставленных компонентов:

Анив – деглен, дова – цлцле «Здесь – козел, там – коза» (компоненты *деглен* «козел» и *цлцле* «коза» символизируют достоинство мужчины и его отсутствие). *Бицунев – глалдал, глин тламилев – цлодор* «Кто рассказывает (=откровенничает) – глупец, кто слушает – умный [человек]». *Вихъизе – бахларчи, ватизе – хлалихъат* «На вид – герой, на деле – подлец». *Вихъизе – бугъа, ватизе – бече* «На вид – бык, на деле – теленок». *Гьекъедал – хлелеко, вигъиндал – гланклу* «Выпивши – петух [задирается], отрезвевши – курица». *Гьоболлгъухъ индал – хан, гьоболвалчиндал – лагъ* «В гостях – хан [царь], когда гость приходит – раб». *Рокъов – гьалбацл, къватлив – гланкл* «Дома – лев, на улице – заяц».

Гендерный характер характеризуемых паремий достаточно очевиден. Многие из рассматриваемых паремиологических образов характеризуют лиц мужского пола, для которых положительные, но мнимые (=показушные) качества изображаются осуждаемыми. В таких паремиологических образах используется субстантивная зооморфная метафора: названия животных выполняют символические функции, обозначая разные (положительные и отрицательные) качества людей: *бугъа* «бык» (символ силы, достоинства) – *бече* «теленок» (символ слабости,

никчемности), *хлелеко* петух» (символ задиристости, смелости) – *гланклу* «курица» (символ трусости), *гьалбацл* «лев» (символ силы, смелости) – *гланкл* «заяц» (символ трусости, слабости).

В связи с тем, что рассматриваемые в статье паремиологические образы соотносятся с антропным кодом культуры, в их составе используются наименования людей, являющиеся носителями как положительных, так и отрицательных (осуждаемых) качеств: *глабдал* – *цлодор* «глупец – умный», *бахларчи* – *хлалихьат* «герой [=настоящий мужчина] – подлец», *хан* – *лагь* «хан (царь) – раб» (контекстуальные антонимы). Отдельные паремиологические единицы соотносятся с религиозным кодом культуры: ср. *Алжан* кьун, *жужжахл* *босарав* «Рай на ад променявший» (букв. «Рай отдав, ад принявший»).

Отличительной особенностью рассматриваемых паремиологических единиц является использование в предикативной функции кратких прилагательных антонимического характера, что не совсем типично для узуса:

Хьул халат, хлалтл кьокь «Надежда [у которого] длинная, а работа – короткая». *Живго гьитлин, гламал клодо* «Сам маленький, а характер большой». *Кверал кьокь, мацл халат* «Руки короткие, а язык длинный».

В такой же предикативной функции употребляются и полные формы прилагательных:

Члужу ячине – *херав, хвезе* – *бахларав* «[Если] жениться – [так] старый, [если] умирать – [так] молодой» (о лицемерии мужчин). *Хлалтлизе ккани* – *херав, хвезе ккани* – *бахларав* «Работать – [так] старый, умирать – [так] молодой». *Кьаркьала бугьилав, ракл хланчлилав* «Тело бычье, сердце (душа) птичье» (в паремиологической единице, соотносительной с зооморфным кодом культуры, символически использованы названия животных). *Гьастла кето кьарияв, бокьоб боцли хлалакьав* «У очага [у которого] кошка жирная, в хлеву [у которого] скот худой». *Гламал клудияв, зарал гьитлинав* «Характер (=мнение о себе) [у которого] большой, а вред [от которого] маленький». *Чияр бихьизе* – *канав, жиндирго бихьизе* – *бецав* «Чужое чтобы видеть – зрячий, свое чтобы видеть – слепой».

В части паремиологических единиц антонимическое противопоставление основано на нетипичном для узуса самостоятельном употреблении причастий и особенно деепричастий в предикативной функции. Данное свойство характеризуемых паремий не является классифицирующим, но в морфолого-синтаксическом плане представляет определенный интерес:

Анкьица виччарав [прич.] *цо кьояль вакьвалев* [прич.] «[Кто] месяц мокнет, [тот] в один день высыхает». *Анкьица кьижулев* [прич.], *моцлица вегулев* [прич.] «Кто неделю спит, тот месяц лежит [=бездельничает]» (контекстуальное противопоставление слов с коли-

чественным значением). *Багыана гьечлого барцарав* [прич.], *мухь кьечлого рекьолев* [прич.] «Кто без причины обиделся, тот без оплаты мирится». *Бакъ агиян кьулун* [деепр.], *кьо агиян ворхун* [деепр.] «Когда же солнце, думая, наклоняется, когда же день закончится, думая, – выпрямляется» (о ленивом человеке). *Бергьарасда кьулун* [деепр.], *кьура-сда рортун* [деепр.] «Перед сильным (букв. «победившим») голову склоняет, перед слабым, на слабого (букв. «проигравшего») нападает». *Ахличлого вачларав* [прич.], *хьамичлого унарев* [прич.] «[Кто] без приглашения пришел, тот по своей воле не уходит». *Жиндаго бадибе члалу бихьуларев* [прич.], *чяр бадибе рас бихьулев* [прич.] «В своем глазу бревна не видит, в чужом глазу волос видит».

Использование причастий той или иной семантической группы в предикативной функции может быть мотивировано препозитивными деепричастными или масдарными компонентами антонимического или конверсивного характера. Такие пропозитивные (событийные) деепричастия обозначают ситуации, в которых проявляются разные человеческие качества: смелость, трусость, нетерпеливость, несдержанность, горделивость и т.д.:

Вакьидал [деепр.] *глюдулев, глорцидал* [деепр.] *вельулев* «Проголодавшись, плачет, наевшись, смеется». *Бергьун* [деепр.] *члоларев, кьун* [деепр.] *члолев* «Выиграв, не может успокоиться, проиграв, успокаивается». *Бечельидал чухъа ретларав, ресукьльидал нацлаз кварав* «Разбогатеv, черкеску надел, обеднев, вшами покрывся». *Гьекьедал вагьулев, вигьиндал вахчулев* «Опьянев, дерется – протрезвеv, прячется».

Антонимические компоненты, выраженные прилагательными и причастиями в символических переносных значениях, могут быть использованы не только в предикативной, но и в собственно определительной функции:

Басрияб цлулалул цлияб гьалдибер, цлияй бахларалгул херав бахларав «Новое седло [для осла] из старого дерева, старый жених для молодой невесты» (=Седло новое, [а] дерево старое, невеста молодая, [а] жених старый). *Бахлараб мехаль хлалтлизе клухлалльарав херльидал клицлул хлалтлизе ккола* «Кто в молодости (букв. «в молодое время) не работал, тому в старости дважды приходится работать».

Определительные адеквативные компоненты могут субстантивироваться, при этом определительное значение у таких адеквативных компонентов трансформируется в предметное: *Битлараб бицунельул мацл бабадулев, гьереси бицунельул – чвахун бачлунев* «Когда говорит правду (букв. «правдивое») заикается, неправду когда говорит – льется [рекой]».

При помощи антонимических компонентов узуального и контекстуального характера могут быть обозначены алогичные ситуации (то, что противоречит логической раскладке фактов). В таких паремиях причинно-следственные отношения приходят в логическое противоречие:

Глодизе ккедал – йохарай [прич.], *йохизе ккедал – глодарай* [прич.] «Когда плакать нужно – радуется, когда радоваться нужно – плачет». *Сагълы кьун, унти босарав* «Отдав здоровье, взял болезнь». *Алжан кьун, жужахI босарав* «Отдав рай, взял ад».

Такого типа паремиологические единицы могут характеризовать лицемерного человека, у которого на языке одно, а в сердце другое (говорит хорошее, желает плохое). Употребление антонимических противопоставлений по этой причине в паремиологических единицах характеризуемого типа естественно: *КIлалатъ сагълы гьарулей, ракIлатъ хвел гьарулей* «Ртом [=языком] желает здоровья, сердцем желает смерти». *Бадиве веице, нахъасан какун* «В глаза хвалит, за спиной ругает / критикует».

Антонимически могут быть употреблены и наречные компоненты: *Анив кIодо гьавурав, доваги кIодо гьавула* «Кого здесь возвеличивают, и там возвеличивают». *Я цее гурей, я нахъа гурей* «Ни впереди (среди хорошо работающих), ни сзади (среди отстающих). *Я гьанив гурев, я дова гурев* «Ни здесь, ни там» (о бесполезном человеке). *Жакъа щвараб жакъа кунев, метер щвараб метер кунев* «Что сегодня достал – сегодня ест, что завтра добудет – завтра ест» (о человеке, который не думает о завтрашнем дне). *ГIакълу бикъулелъул нахъа хутIарай, хабар бицунелъул, цее канцIарай* «Когда ум раздавали – сзади была [очередь не дошла], когда болтовню раздавали – вперед прыгнула». *Гьоркъан гьаналав, тIассан гьоролав* «Снизу из плоти, сверху – пустой». *Гьоркъан тIутIурав, тIасан хохорав* «Снизу – порванный, сверху – разорванный» (в последних двух паремиологических единицах компоненты *гьоркъан* «снизу» и *тIасан* «сверху», как нам представляется, использованы в символической функции для обозначения физического [тела] и духовного [головы]).

В единичных паремиологических единицах контекстуальные антонимы поддерживают и актуализируют компаративную семантику: *Мискинасе заз гIадав, залимасе нах гIадав* «Для бедного – как колючка [колючий, грубый], для богатого – как масло» [мягкий, податливый].

Заключение

Все отмеченное выше позволяет отметить следующие основные особенности аварских паремиологических единиц, ориентированных на человека, образы которых построены на узуальной и контекстуальной антонимии.

Антонимическое противопоставление слов разных частей речи (существительных, прилагательных, причастий, деепричастий) в составе характеризуемых паремиологических единиц позволяет актуализировать одни качества человека (как правило, положительные) путем деактуализации других (негативных). Чаще путем такого противопоставления осуждаются отрицательные качества лиц мужского пола (например, трусливость, глупость, болтливость, несдержанность и т.д.),

что объясняется национальным менталитетом и высокими моральными требованиями к мужчинам в культурных традициях носителей языка. Характерно использование различных кодов культуры и языковых знаков, ставших национально-культурными символами. Особенно часто используется зооморфная символика, позволяющая иносказательно (переносно) характеризовать человека.

Морфолого-синтаксические особенности ряда предикативных компонентов антонимического характера отличают паремиологические единицы от узуальных. Антонимия в характеризуемых паремиологических единицах может выступать фактором, поддерживающим и актуализирующим компаративную семантику.

Антонимические противопоставления могут выступать и в качестве средств актуализации алогичных ситуаций действительности, когда причинно-следственные отношения обычно характеризующиеся закономерностью, приходят в противоречие друг с другом.

Литература

1. *Алиханов З.* Аварские пословицы и поговорки. Махачкала, 1972. 332 с. (На авар. яз.).
2. *Алиханов З., Алиханов С.* Аварские пословицы и поговорки. Махачкала : Эпоха, 2012. 584 с. (На авар. яз.).
3. *Магомедова А.Н.* Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд» // Вестник Дагестанского государственного университета. 2013. Вып. 3: Филологические науки. С. 131–133.
4. *Магомедова А.Н.* Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц как средство формирования паремиологических образов // Вестник Дагестанского государственного университета. 2012. Вып. 3: Филологические науки. С. 13–17.
5. *Самедов Д.С., Алиханова Л.Г.* Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время» // Вестник Дагестанского государственного университета. 2012. Вып. 3: Филологические науки. С. 51–53.
6. *Самедов Д.С., Магомедова А.Н.* Концепт «Родина» в русских и аварских паремиологических единицах // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. 2012. Вып. VI. С. 30–36.
7. *Самедов Д.С., Магомедова А.Н.* Концепт «смерть» в русской и в аварской языковых картинах мира (на материале русских и аварских паремиологических единиц) // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. 2012. Вып. VI. С. 122–124.
8. *Самедов Д.С., Самедов М.Д., Магомедова А.Н.* Идея патриотизма в паремиологических единицах разносистемных языков (на материале русского и аварского языков) // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. 2012. Вып. VI. С. 50–53.
9. *Алиханова Л.Г.* Синтаксические особенности аварских пословиц и поговорок, выражающих концепты «пространство» и «время» // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. 2011. Вып. V. С. 35–45.
10. *Абдуразакова З.Г.* Общие и различительные признаки в структурно-грамматической организации аварских и русских компаративных паремиологических единиц // Вестник Дагестанского государственного университета. 2012. Вып. 3: Филологические науки. С. 27–32.
11. *Абдуразакова З.Г.* Об особенностях структурно-грамматической организации аварских компаративных паремиологических единиц // Историческая и социально образовательная мысль. 2014. № 1 (23). С. 260–262.

12. *Абдуразакова З.Г.* Лингвокультурологическая характеристика аварских компаративных паремиологических единиц // Вестник Дагестанского государственного университета. 2014. Вып. 3: Филологические науки. С. 103–107.
13. *Абдуразакова З.Г., Самедов Д.С.* О типологически общих и национально-культурных признаках аварских и русских компаративных паремиологических единиц // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. 2009. Вып. III. С. 39–43.
14. *Алиханова Л.Г., Гаджихмедова М.Х.* Особенности лексико-грамматического состава аварских паремиологических единиц пространственной семантики // Вестник Дагестанского государственного университета. 2015. Вып. 3: Филологические науки. С. 124–130.

Сведения об авторе:

Мисиева Луиза Ахмедовна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета (Махачкала, Республика Дагестан). E-mail: luizaah_83@mail.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

THE ROLE OF ANTONYMS IN SEMANTIC ORGANIZATION OF THE AVAR PAROEMIOLOGICAL UNITS ORIENTED ON A PERSON

Misieva L.A., Professor assistant, Candidate of Philological Sciences, Professor assistant, the second foreign language chair, The Daghestan state university, Faculty of foreign languages (Makhachkala, Daghestan Republic). E-mail: luizaah_83@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/2

Abstract. The given article describes the peculiarities of usage of usual and contextual antonyms in the Avar paroemiological units describing the inner state of a person. The significance of the discussed problem is proved by insufficient information in linguistic literature and by the fact that the characterized paroemiological units are the source of linguistic, linguocultural and ethnic-cultural information. The article analyses lexico-semantic, morphological-syntactical and linguo-cultural features of components of the Avar paroemiological units, which are syntactically formed by the means of antonymic contradiction of words belonging to different parts of speech; the motivate role of determinative components of the characterized proverbs is determined, some alogical situations are proved. The relatedness of analyzed Avar gender paroemiological images with different culture codes is discussed; some cultural language signs are characterized which became language symbols and form the metaphoricity of images; the peculiarities of national-cultural connotation are determined. The analyzed gender paroemiological images correlate with anthropic culture code, there are used the people names, which have positive and negative traits as well. It is significant that different culture codes and language signs, which became national symbols, are used. Zoomorphisms are especially often used which let characterize a person metaphorically. Antonyms in the described Avar gender paroemiological units can play as a factor which support and actualize comparative semantics.

Keywords: Avar proverbs, usual and contextual antonyms, semantic organization of proverbs, lexical-semantic and morphological-syntactical peculiarities of components, culture codes.

References

1. Alikhanov Z. (1972) Avarskie poslovicy i pogovorki [Avar proverbs and sayings]. Mahachkala. 332 p. (Na av. yaz.).
2. Alikhanov Z., Alikhanov S. (2012) Avarskie poslovitsy i pogovorki [Avar proverbs and sayings]. Mahachkala : Izdatel'skij dom "Epokha". 584 p. (Na av. yaz.)

3. Magomedova A.N. (2013) Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskikh paremiologicheskikh edinits, vyrazhayushchikh koncept "trud"[Some features of the lexical composition of Avar paremiological units expressing the concept of "labor"] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp.131-133.
4. Magomedova A.N. (2012) Morfologo-sintaksicheskij sostav avarskikh paremiologicheskikh edinic kak sredstvo formirovaniya paremiologicheskikh obrazov[Morphological and syntactic composition of Avar paremiological units as a means of forming paremiological images] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp.3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp.13-17.
5. Samedov D.S., Alikhanova L.G. (2012) Naimenovaniya vremen goda v avarskikh paremiologicheskikh edinitsakh, vyrazhayushchikh koncept "vremya"[The names of seasons in Avar paremiological units expressing the concept of "time"] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp.51-53.
6. Samedov D.S., Magomedova A.N. (2012) Koncept «Rodina» v russkikh i avarskikh paremiologicheskikh edinitsakh [The concept of "Motherland" in Russian and Avar paremiological units] // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya. Vyp. 6. Mahachkala. pp. 30-36.
7. Samedov D.S., Magomedova A.N. (2012) Koncept "smert" v russkoj i v avarskoj jazykovykh kartinakh mira (na materiale russkikh i avarskikh paremiologicheskikh edinic) [The concept of "death" in Russian and in Avar language pictures of the world (on the basis of Russian and Avar paremiological units)] // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya. Vyp. 6. Mahachkala. pp. 122-124.
8. Samedov D.S., Samedov M.D., Magomedova A.N. (2012) Ideya patriotizma v paremiologicheskikh edinitsakh raznosistemnykh jazykov (na materiale russkogo i avarskogo jazykov)[The idea of patriotism in the paremiological units of languages of differen systems (on the material of Russian and Avar languages)] // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya. Vyp. 6. Mahachkala. pp. 50 -53.
9. Alikhanova L.G. (2011) Sintaksicheskie osobennosti avarskikh poslovic i pogovorok, vyrazhayushchikh koncepty "prostranstvo" i "vremya" [Syntactic features of Avar proverbs and sayings expressing the concepts of "space" and "time"] // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya. Vyp. V. Mahachkala. pp. 35-45.
10. Abdurazakova Z.G. (2012) Obshchie i razlichitel'nye priznaki v strukturno-grammaticheskoy organizacii avarskikh i russkikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic [General and distinctive features in the structural and grammatical organization of Avar and Russian comparative paremiological units] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp. 27-32.
11. Abdurazakova Z.G. (2014) Ob osobennostyakh strukturno-grammaticheskoy organizacii avarskikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic [On the peculiarities of the structural and grammatical organization of Avar comparative paremiological units] // Istoričeskaya i social'no obrazovatel'naya mysl'. 1(23). Krasnodar. pp. 260-262.
12. Abdurazakova Z.G. (2014) Lingvokul'turologičeskaya kharakteristika avarskikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic [Linguistic and cultural characteristics of Avar comparative paremiological units] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp. 103-107.
13. Abdurazakova Z.G., Samedov D.S. (2009) O tipologičeski obshchikh i nacional'no-kul'turnykh priznakakh avarskikh i russkikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic [On the typologically common and national-cultural characteristics of Avar and Russian comparative paremiological units] // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya. Vyp. 3. Mahachkala. pp. 39-43.
14. Alikhanova L.G., Gadziakhmedova M.H. (2015) Osobennosti leksiko-grammaticheskogo sostava avarskikh paremiologicheskikh edinic prostranstvennoj semantiki [Features of the lexical and grammatical composition of Avar paremiological units of spatial semantics] // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala. pp. 124-130.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ СОМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЭЗИИ И. БРОДСКОГО

О.Г. Твердохлеб

Аннотация. Обосновывается идея о том, что употребление причастий оказывается значимой характеристикой идиостиля Иосифа Бродского. Описаны извлеченные методом сплошной выборки из стихотворений и поэм И. Бродского соматизмы, называющие части тела человека и атрибутивно охарактеризованные временным процессуальным признаком, обозначенным формами причастия – одиночного или в составе причастного оборота. Предложена классификация соматической лексики, позволяющая описать тематическое разнообразие соматизмов, а также частотность их употребления поэтом в сочетаниях с согласованными определениями, выраженными причастными формами, в зависимости от принадлежности соматизмов к конкретной или абстрактной лексике, с дальнейшим делением ее на группы и подгруппы – с учетом противопоставления «общее / частное / микрообъект», «внешнее / внутреннее», «материальное / духовное», «натуральное / искусственное», а также с учетом функциональности. Приводятся количественные данные об использовании соматических номинаций в сочетаниях с атрибутивным процессуальным признаком в форме причастия, показывающие наиболее значимые для поэтического мироощущения И. Бродского соматизмы, в частности: а) тематическая лексическая группа «наружные части тела» и б) самые высокочастотные среди соматизмов лексемы *глаз, рука, лицо, сердце*. Отмечена достаточно частая атрибутивная процессуальная характеристика частей тела и органов человека в отрицательных конструкциях, что свидетельствует о желании поэта убежать от реального человека, а следовательно, и от его физического тела. Делаются выводы о том, что анализ частотности различных тематических групп соматизмов в синтагматическом окружении с причастными формами в идиостиле И. Бродского, обусловленной экстралингвистическими и лингвистическими факторами, позволяет проникнуть в закономерности образного видения реального мира и освоения его творцом через «телесный код». Языковой материал и полученные в работе результаты могут оказаться интересными для литературоведов, исследующих творчество И. Бродского.

Ключевые слова: причастие; соматизмы; части тела; внутренние органы; идиостиль; И. Бродский.

Введение

Осознание себя как личности, существующей в пространстве и времени, для человека началось с ощущений, возникших у него при помощи непосредственно окружающих его «орудий» – органов чувств и частей его собственного тела, ставших, по утверждению видных философов и культурологов (Эрнст Кассирер [1. С. 140], В.Н. Топоров

[2. С. 244], Ю.М. Лотман [3. С. 399]), основой древнейшей категоризации Вселенной.

Принимая во внимание то, что «языковые знаки любого уровня сложности, включая морфологию и синтаксис, части речи и члены предложения, тексты и гипертексты, по всей вероятности, не могут не содержать в себе информацию, релевантную для понимания культуры иного народа» [4. С. 43], мы, продолжая исследование причастий [5], проанализируем эстетическую функцию этой глагольной формы в сочетаниях с культурно значимыми номинациями частей тела человека.

Объектом нашего исследования является поэтический язык И. Бродского.

Предметом исследования стали поэтические конструкции поэта, в которых разные тематические группы соматической лексики, называющие части тела человека, представлены в разном синтагматическом окружении с причастными формами.

Цель исследования – анализ количественного и тематического своеобразия соматической лексики, с разной степенью частотности характеризующей Иосифом Бродским при помощи временного признака по действию в форме согласованного определения, выраженного разными причастными формами, что позволило выявить некоторые доминантные поэтические предпочтения соматизмов поэтом и проникнуть в закономерности образного видения творцом человеческого тела как части самого человека в реальном мире.

В работе использовались методы исследования: а) сплошная выборка соматизмов в электронном поэтическом собрании И. Бродского, включающего 612 текстов (стихотворений и поэм) [6] (далее все примеры по этому источнику); б) классификация; качественный и количественный анализ полученных данных с целью выявления особенностей описания человеческого тела в идиостиле И. Бродского.

Постановка проблемы

В отличие от прилагательных, обозначающих пассивный признак предмета, причастия, обладая грамматическими категориями времени, вида, залога, отражающими становление признака, обозначают признак активный. Активный признак, возникающий в предмете благодаря его деятельности, проявлению его собственной энергии [7. С. 115], выражает действие или состояние «как временный признак» [8. С. 205]. Поэзия Иосифа Бродского, по мнению многих ученых (Е. Ваншенкина (1996), М.Б. Крепс (1984), Е.Г. Штырлина (2010) и др.), тоже связана с идеей времени.

Заложенные в грамматической структуре языка возможности причастных форм, синкретично соединяющие в себе энергию глагола с

описательной экспрессией прилагательного [9. С. 665; 10. С. 324], позволяют автору создавать разные поэтические образы, представляя их признаки в динамике. При этом причастные формы, «обозначая недоступные прилагательному качественные ситуативные признаки предмета», «значительно расширяют сферу признаковой характеристики предметов» [11. С. 8], что и способствует активному функционированию этих форм в неофутуристической поэтической речи Бродского, характеризующейся пристрастием к самым сложным, затрудненным синтаксическим конструкциям [12–14].

В настоящее время ученые самых разных областей знания достаточно устойчиво проявляют интерес не только к человеку в целом, но и к частям его тела. Соматизмы (от греч. *sôma* 'тело') как совокупность слов, обозначающих человека как живой организм [15–17], входящие в число ключевых лексических единиц, рассматриваются с точки зрения формирования, функционирования и концептуализации в разных языках (Ю.А. Башкатова, К.Г. Завалишина, Е.И. Кириленко, О.Б. Клевцова, И.М. Кобозева, И.С. Козырев, А.М. Кочеваткин, В.В. Подгорная, А.П. Ракин, Е.В. Рахилина, Н.С. Рыжук, Т.В. Цивьян, А.Д. Шмелёв) и в диалектах (О.Н. Артемьева, Н.Г. Гынзанова), а также в рамках семиотики (С.Л. Григорьева, Н.В. Григорьев, Д.Б. Гудков, Г.Е. Крейдлин, М.А. Ковшова, М.А. Кронгауз, А.Б. Летучий, С.И. Переверзева, Е.В. Урысон, А.А. Уфимцева), в мифологии, фольклористике, лингвистике церковнославянских и древнерусских текстов (Г.Д. Гачев, Т.И. Вендина, В.В. Колесов, А.А. Кузмин, Н.Е. Мазалова, Н.В. Масалева, Н.В. Пушкарева, О.В. Старых, С.М. Толстая, А.Л. Топорков, Й. Ужаревич, И.В. Утехин, Л.А. Черная, Л.Е. Этинген) и во фразеологии (Т.А. Бердникова, О.А. Боргоякова, Р.М. Вайнтриуб, Ф. Вакк, Д.Б. Дашиева, Н.В. Дмитриук, П.С. Дронов, А.А. Занковец, Чж. Сюеин и др.).

Многие лингвисты (В.С. Баевский, Л.А. Жданова, А.С. Киндеркнехт, Н.В. Павлович, И.В. Романова, Т.А. Самойлова и др.) указывают, что соматическая лексика в качестве одного из древнейших пластов лексики является традиционным образным средством языка. Есть исследования, описывающие эстетические функции соматизмов в прозе и поэзии конкретных авторов (Э.Р. Замалютдинова, А.К. Жолковский, Р.И. Климас, И.Б. Ковалёва, Л.В. Лазаренко, Ж.-К. Ланн, С.А. Мансков, С.А. Миняева, Н.О. Осипова, Д.А. Плужникова, Е.Н. Полтаробатько, В.Н. Топоров, В.Г. Харченко). Однако описание эстетической функции разных тематических групп соматизмов в сочетании с причастными формами, являющимися «значимой характеристикой идиостиля» [18, 19] Иосифа Бродского, пока предпринято не было.

Актуальность темы обусловлена новейшими тенденциями в науке, связанными «с выводом телесности из сферы интимно-биологической в социальную сферу», закономерно вызывающими интерес «к

смысловой стороне функционирования телесности, которое носит исторически, этнически, культурно и личностно обусловленный характер» [20]. Исследование последнего, а именно личностно ориентированного характера соматизмов, тематические группы которых используются с разной степенью частотности и в различном синтагматическом окружении с временными причастными формами в идиостиле И. Бродского, позволяет проникнуть в закономерности образного видения реального мира и освоения его творцом через «телесный код» [21–23], делает нашу работу актуальной.

Исследование

При анализе причастных форм мы ориентируемся на основной вывод И.В. Замятиной о том, что определенная доля «глагольности», а следовательно, и «пропозитивности» присутствует в семантике причастной формы практически всегда [24. С. 56]. Нами было выявлено свыше 2 тыс. примеров с атрибутивной характеристикой причастными формами разных объектов и понятий реального мира (см., в частности, анализ лексики тематических групп растительного, животного и водного мира в сочетании с атрибутивным признаком, проведенный нами в: [25–27]). Из них 263 случая с главным словом – соматической номинацией, т.е. более 13% от общего числа конструкций, выявленных нами в поэтических текстах Бродского, что свидетельствует о важности временной характеристики соматизмов для образного видения мира поэтом.

В ходе исследования определена плотность насыщения текста соматизмами в сочетаниях с атрибутивным процессуальным признаком в форме причастия и зафиксирован достаточно широкий круг лексем-соматизмов – 87 (во всей совокупности их словоформ, без деления на разные формы падежа и числа). Среди них только 35 лексем представлены в словаре «Лексические минимумы современного русского языка (под редакцией В.В. Морковкина [28]) в рамках лексической группы «Части тела и органы» (тематическая группа «Организм человека»), в которой находим следующие лексеммы – конкретные существительные: **тело** (13), **орган**, **голова**, **висок**, **затылок**, **лицо** (15), **лоб**, **глаза** (21), *ед. глаз*, *нос*, **рот** (11), **губы** (11), *ед. губа*, **зубы**, *ед. зуб*, *подбородок*, *щеки*, *ед. щека*, *уши*, *ед. ухо*, *шея*, **горло**, **волосы**, *ед. волос*, *коса*, *борода*, *усы*, *ед. ус*, *брови*, *ед. бровь*, **ресницы**, *ед. ресница*, *туловище*, **грудь**, **спина**, *живот*, *поясница*, *бок*, **плечо**, **рука** (20), **локоть**, **ладонь**, **кулак**, **нога**, **колени**, *стопа*, *ступня*, *пятка*, **палец**, *ноготь*, *лопатка*, **ребра**, *ед. ребро*, **позвоночник**, **сустав**, **кожа**, *мускулы*, *ед. мускул*, *сухожилия*, *ед. сухожилие*, *связки*, *ед. связка*, **мозг**, **нервы**, *ед. нерв*, **сердце** (14), **сосуды**, *ед. сосуд*, *артерия*, **вена**, **кровь**, *легкие*, *ед. легкое*, *бронхи*, *ед. бронх*, *желудок*, *слина*, **печень**, *почки*, *ед. почка*, *ки-*

шечник. В этом списке жирным курсивом выделены соматизмы, обнаруженные нами в сочетании атрибутивным процессуальным признаком в поэтических текстах И. Бродского. Как видим, поэтическому мироощущению И. Бродского хотя и свойственно синтагматическое соединение широко употребительных в современном русском языке соматизмов с временным атрибутивным признаком, однако более половины лексем из приведенного списка поэт не использует в сочетании с причастными формами. При этом список соматизмов, употребленных И. Бродским в исследованных нами поэтических текстах, шире за счет отсутствующих в приведенном выше перечне слов (52 словоупотребления в алфавитном порядке): *бюст, веки, вид, взгляд* (13), *взор* (11), *вымя, выя, глотка, гортань, длань, душа, зрачок, извилина, кадык, конечность, крупинка, лик, лимф, личина, морда, морщины, мослы, мышцы, нёбо, овал, око, пасть, переносица, перепонка, перст, плоть, прическа, прядь, пуд, пятерня, торс, ушная раковина, рана, свинина, седина, скулы (скула), слеза, сперма, срам, труп, уста, фигура, челка, черта, щитовидка, язык*. Такое количественное и качественное отличие соматической лексики, охарактеризованной в поэзии Бродского временным атрибутивным признаком, от соматизмов, представленных в словаре, свидетельствует о построении через наименования частей тела и органов человека собственной поэтической картины мира, фиксирующей лишь некоторые важные для поэта фрагменты мира реального. Высокая частотность (отмеченная цифрами в скобках) некоторых из лексем в нашей картотеке показывает доминантные поэтические предпочтения Бродского (подробнее о частотности конкретных лексем-соматизмов см. далее).

Придерживаясь достаточно широкого толкования соматизмов и опираясь на имеющиеся в научной литературе (Р.М. Вайнтриб [29], А.О. Кармышаков [30], А.М. Кочеваткин [31], А.А. Занковец [32], Г.Е. Крейдлин, С.И. Переверзева [33], О.В. Старых [34], Е.В. Урысон [35]) классификации, выявленную нами соматическую лексику, охарактеризованную в поэтической мысли Бродского атрибутивным процессуальным (а следовательно, выражающим временную протяженность) признаком в форме причастия или причастного оборота, мы представили в виде многоступенчатого построения, разделенного на два блока: конкретные и абстрактные, с дальнейшим выделением групп и подгрупп – с учетом противопоставления «общее / частное / микрообъект», «внешнее / внутреннее», «материальное / духовное», «натуральное / искусственное», а также с учетом функциональности. (Иногда одна и та же часть тела связана с выполнением разных функций, поэтому соматизм может входить более чем в одну группу.)

Далее мы подробнее проанализируем и опишем выявленные нами стихотворные конструкции с конкретными и абстрактными соматиче-

скими лексемами, атрибутивно охарактеризованными при помощи причастных форм в поэтическом мире Иосифа Бродского.

Конкретные лексем-соматизмы

Как свидетельствует наш языковой материал, временной признак И. Бродский чаще использует для атрибутивной характеристики конкретных лексем-соматизмов (237 случаев, или 90%), что показывает особую значимость в эстетическом моделировании соматического фрагмента языковой картины мира поэта конкретных номинантов-соматизмов. Именно не требующие пристального исследования внешности собственно части тела, связанные, по мнению Д.Б. Дашиевой, «с восприятием мира, его познанием и изменением» и «вызывающие ассоциации с жизненными процессами, чувствами, ощущениями, физическим и умственным трудом» [36. С. 71], особенно позволяют творцу создавать разные поэтические образы, представляя их признаки в процессе изменения во времени.

Употребление конкретных лексем-соматизмов, называющих материально выраженные органы и части тела, можно сгруппировать в 5 блоков-уровней, с разной степенью частотности представленных в текстах Бродского в сочетании с атрибутивным процессуальным признаком:

- 1) молекулярно-клеточный уровень (0);
- 2) организменный уровень (21 случай; 9% от общего числа выявленных конструкций);
- 3) органный уровень (182 примера; 70%);
- 4) покровы (23 примера; 10%);
- 5) продукты жизнедеятельности (12 примеров; 5%).

I. Атрибутивные процессуальные определения при помощи причастных форм для номинаций элементов молекулярно-клеточного уровня организации живого (0) отсутствуют в поэтических текстах И. Бродского, которому не особенно свойственна эстетизация первозданного, молекулярно-клеточного строения организма. Хотя поэт и обращается к номинациям этого уровня строения тела человека (*клетка*), например, для образного описания биологических процессов мозга: *О, сжавшаяся до размеров клетки / мозга комната с абажуром* («Элегия»); *...что в мозгу скопили / клетки* («Томас Транстрёмер за роялем»).

II. Организменный уровень (21 случай) в поэтических сочетаниях И. Бродского с причастными формами репрезентируют лексем (*организм, тело*), являющиеся гиперонимами по отношению к гипонимическим соматизмам следующих уровней.

Очень активно в сочетании с атрибутивной процессуальной характеристикой употребляется лексема: *тело* (13 контекстов), ср. кон-

струкции с одиночными причастиями: ...*белеют обнаженные тела* («Шествие (поэма)») и с причастным оборотом: ...*но обмякшее тело и лужу крови* («Итак, пригревает. В памяти, как на меже...»). Добавим сюда две конструкции с той же лексемой *тело*, хотя и животных: ...*завернутые листьями тела / птиц* («Стук»); ...*твое страшащееся смерти тельце* («Муха»). Поэт, номинируя тело человека как единый организм в разных состояниях при помощи различных причастных форм, ярко подчеркивает его биологическую сторону, например, при помощи устаревшей лексики: *плоть* (5), ср.: ...*с юной плотью входящей, всходящей на новый круг* («Августовские любовники»); *Плоть, пославишую мне, словно возматых, горе* («Прощальная ода»); ...*цедающей семя / крайней плотью пространства* («Колыбельная Трескового Мыса»).

Как видим, доминантной лексемой этого уровня, характеризующей временным атрибутивным признаком, становится наиболее нейтральная лексема *тело*, лексема же *организм*, хотя и представлена в текстах Бродского: *Душа не ощущает тесноты / Ты думаешь? А в мертвом организме?* («Горбунов и Горчаков»); *Зрение – средство приспособленья / организма к враждебной среде* («Доклад для симпозиума»), но в нашем материале отсутствует. Во всех примерах лексема *тело* фиксируется в бытовых контекстах, кроме единичного случая, с подчеркнуто-нарочитым возвышенным употреблением за счет атрибутивной характеристики при помощи причастного оборота, образуемого краткой формой причастия (*могуще*): *Муза-сестра, тело, размером / могуще быть Зла и Добра в мире примером?* («Подражание сатирам, сочиненным Кантемиром»).

Отметим эстетическую функцию при описании неприятных грубо-физиологических подробностей у лексики: *свинина* (1): *Мерзнущая, сырая / человеческая свинина / лежит на полу караван-сарая* («Стихи о зимней кампании 1980-го года») и лексики *труп* (дважды использована для изображения состояния разрушения): *Говорят лихие люди, что внутри, разочарован / под конец, как фиш на блюде, труп лежит нафарширован* («Представление»); ...*труп повара, завернутый в розожу* («Post aetatem nostram»). Интересно, что употребленные во приведенных случаях причастия (*мерзнущая, разочарованный, завернутый*) вне контекста Бродского грубую физиологию не отражают.

III. Среди выявленных нами соматизмов наибольшее количество (182 словоупотребления; 70%) входит в органичный уровень организации живого, включающий в себя гипонимы к лексемам предыдущего уровня. Лексемы именно этого уровня номинируют более динамичные, функционально очевидные, видимые и (в норме) естественные (присущие человеку от рождения) части тела и органы человека, а потому и становятся наиболее частотными в поэтических сочетаниях Бродского вместе с атрибутивным процессуальным временным признаком.

Конкретно-видовая соматическая лексика распределена нами по группам: лексемы, называющие наружные части тела (116); внутренние органы (28); сенсонимическая лексика (32) и номинации костей (6). Отмеченная в скобках различная частотность лексем-соматизмов указанных групп, атрибутивно охарактеризованных поэтом при помощи атрибутивного признака, также показывает важность для поэтического мироощущения Бродского функциональной очевидности частей тела и органов человека, и в частности, наружных частей тела.

1. Внешние наружные части человеческого тела являются наиболее активными у человека и функционально очевидными, поэтому Бродский особенно широко употребляет причастные формы для образной характеристики сомонимической (от греч. *sōma* 'тело' и *опута* 'имя') лексики, обозначающей, в частности, названия головы и ее частей (59), верхних и нижних конечностей (43), шеи и туловища человека (9), реже – для названий других частей и областей тела человека (5). Отбор и различная частотность поэтических соматизмов выявляют своеобразие авторского стиля.

1) Названия головы и ее частей (*голова, лицо, лоб, висок, рот, губа, щека*) в поэтических строках Бродского весьма типичны с атрибутивной характеристикой причастными формами (59 словоупотреблений).

При помощи атрибутивного процессуального признака И. Бродский характеризует лексему: *голова* (6), например, со свойственной русской ментальности значением 'объекта, активно участвующем в умственной деятельности' [37]: ...и *головой поумневшей* («Петербургский роман»); несколько чаще как просто 'верхняя часть тела, включающая черепную коробку и лицо', например, в сочетаниях с атрибутивным временным признаком по действию (*мытья, отделения*): ...забыв / *намыленную голову клиента* («Post aetatem nostram»); *Голова, / отрубленная скульптором при жизни* («Бюст Тиберия»). Есть и яркий метафорический образ: ...*золотой головой октября, / утопающей в мокром тумане* («Вот я вновь принимаю парад...»).

Общеизвестно, что голова, как и тело человека, членится на две части: переднюю и заднюю, на которой растут волосы (в норме). На задней (затылочной части черепа) человека расположены *затылок* и *макушка*, однако лексем, называющих эти части головы, в нашей картотеке в сочетаниях с атрибутивным процессуальным признаком в форме причастия не зафиксировано, за исключением лексем, связанных с номинацией волос (об этом ниже).

Поэтическое внимание И. Бродского чаще занимает важнейшая часть головы, имеющая «ориентацию перед» [38], представленная в первую очередь нейтральной лексемой-соматизмом: *лицо* (15 словоупотреблений – 3-е место в нашей картотеке). При этом *лицо*, функциональная активность которого у человека очевидна, И. Бродский обычно

эстетизирует при помощи атрибутивного временного признака в контекстах бытового характера (при помощи процессуальных признаков от глаголов *мять*, *упрятать*, *смотреть*, *сморщить*, *заострить*, *разбить*, *гнать*, *принять*, *залить* и др.), ср. конструкции с одиночными причастиями: *Прохожий с мятым / лицом, сравнимым во тьме со снятым / с безымянного пальца кольцом* («Лагуна») и с причастными оборотами: *Сухое левантинское лицо, / упрятанное оспинками в бачки* («Зимним вечером в Ялте»). Единично находим в подчеркнуто-нарочитом возвышенном употреблении, например, в сочетании с причастным оборотом, имеющем в своем составе наречие со стилистически торжественной коннотацией (*многооко*): *...до лица, многооко смотрящего мимо* («Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»). В поэтических строках Бродского атрибутивный процессуальный признак может характеризовать и синонимические номинации лица, отличающиеся стилистически, в частности, имеющие либо сниженные коннотации (6), ср.: лексему *личико*: *...к сморщенному личику* («Пророчество»); лексемы *морда / мордашка*: *...с разбитой мордой* («Пьяцца Матте'и»); *Мордашка, заострявшаяся к носу* («Из “Школьной антологии”»); лексему *рожица*: *...виденьем рожиц, / гонимых ветром в глаза колхозниц* («Осень в Норенской»); лексему *личина*: *...не в личине, / им принятой скорей по озорству* («Горбунов и Горчаков»); либо высокий знаковый статус – для отображения традиционных соматиических представлений о семантической связи с верхом и светочностью, ср. лексему *лик* (4): *...залитый светом лик* («Вдоль темно-желтых квартир...»).

Лицевая зона является местом расположения *глаз, носа, рта, щек, висков, ушей* и других «частей частей тела» [38], раскрывающих сущность поэтического образа, создаваемого И. Бродским. В этой группе особенно заметно представлена лексема *рот* (11). Являясь функционально активным органом человека, *рот* часто атрибутивно характеризуется поэтом при помощи обычных для этого органа временных признаков (*закрытый, сказавший*). И. Бродский включает эту лексему в бытовые контексты в значении ‘непарное ротовое отверстие’: *Накрашенным закрытым ртом / лицо кричит* («Ritratto di donna»), в том числе и как часть зоонима со значением ‘вместилище’: *...ни акулу с ее набитым ртом* («Новый Жюль Верн»). Во многих конструкциях при помощи причастных форм выделяется функция говорения: *...говорящего рта* («В Англии»); *Для рта, проговорившего «прощай» / тебе, а не кому-нибудь* («20 сонетов к Марии Стюарт»); *Изо рта, сказавшего все, кроме «Боже мой»* («Полонез: вариация»), хотя и здесь отмечается сниженно-бытовое представление речевого действия, ср. следующий яркий образ: *...но рта, / как рыбой раскрываемого для / беззвучно пузырящегося «ля»* («Aqua vita nuova»).

Так же обычно находим в бытовых изображениях другую часть части тела: *губы* (11). Поэт характеризует *губы* при помощи причастий становления цветового признака (*побледневшие*), нанесения вреда (*прикушенный*), субъектного или субъектно-объектного движения (*припадающий, задубавший*), ср., строки с одиночным причастием: ...и *губы побледневшие* («Шествие»); ...с *прикушенной губой* («Заснешь с прикушенной губой...»); либо строки с причастным оборотом: ...что *губы, припадавшие к плечу, / с моими, задубавшими свечу* («Шесть лет спустя»). Однако традиционно ожидаемая связь этой части лица с речью у И. Бродского, как показывает наш материал, единична: ...*блеклые губы, шепчущие «наверно»* («Цветы»); и дважды представлено лишь в конструкции со стилистически высоким синонимом *уста*: *Те самые уста! / глаголющие сладко и бессвязно / в подкладке тоги* («Бюст Тиберия»); ...*уст / не имевших сказать кому* («Это – ряд наблюдений. В углу – тепло...»); где, однако, с мыслью о важности этой части тела все-таки соединяется трагический скептицизм отрицания (ср. частицу *не имевших* и приставку *бессвязно*).

Поэт дает атрибутивный процессуальный признак только со значением ‘*вертикального перемещения*’ для лексемы: *веки* (5). Здесь отметим эстетическую функцию наиболее любимой Бродским лексемы (*опущенный, приспущенный*), используемую для характеристики этого соматизма, ср. строки из разных поэтических творений с одиночными причастиями, являющихся во всех случаях родственными (здесь и далее знаком «►» обозначаем повторяемые поэтом причастия в сочетаниях с одной и той же соматической номинацией): ► *опущенные / приспущенные*: ...мир, который в этот миг / плывет в его *опущенные веки* («Окна»); ...*тьму / такую, как опущенные веки / обычно создают тебе для сна* («Горбунов и Горчаков»); ...*твой образ, в приспущенных веках* («Отрывок»); ...*смотритель приспущенных век* («А. А. А.»).

Лексемы *глаза, нос, уши*, номинирующие органы зрения, слуха и обоняния, будут рассмотрены ниже. Функциональная неопределенность других части лица (*щека, переносица, виски*) обуславливает лишь единичные случаи их атрибутивной характеристики: ...на белую *намыленную щеку / заснувшего* («Post aetatem nostram»).

2) Следующими по частоте употребления в сочетании с атрибутивным временным процессуальным признаком являются номинации конечностей (43 контекста), из них особенно предпочитаемы поэтом обозначения верхних конечностей (36) и гораздо реже – нижних (7).

Здесь в абсолютном большинстве случаев находим номинацию верхней конечности: *рука* (20 словоупотреблений – 2-е место в нашей картотеке), что объясняется особо активной функциональностью и семантикой этой части тела в художественном мире Бродского. Поэт обращает внимание: а) на конкретную деятельность этого органа (9), ко-

торый может быть *утирающим* («Колыбельная Трескового Мыса»), *притворившим, занятым* («Портрет трагедии») или *приделанным* («Томас Транстрёмер за роялем»), в том числе характеризующимся рукотворным характером творчества, ср.: *...я пишу эти строки, стремясь рукой, / их выводящей почти вслепую* («Колыбельная Трескового Мыса»); б) на изменение положения этого органа (8), который может быть *протянутым* («Мексиканский романсеро»), *вытянутым* («В Англии»), *раскинутым* («Прощайте, мадемуазель Вероника»), *повисшим* («Аqua vita nuova»), *скрещенным* («Посвящается Пиранези») или (что особо предпочитает поэт) *разжатым*, ср.: *...разжатыми руками* («Шествие»); *...разжатых рук любви и горя, / разжатых рук* («Петербургский роман»); в) на состояние (3), при характеристике руки как *замерзшей* («Пятая годовщина»); *обнаженной* («Памяти Феди Добровольского») или *освященной* («Зофья (поэма)»).

Те же контексты (конкретной деятельности, изменения положения и на состояния: *посиневшие, поднятые, бросившие, выдвинутые, сжатые*) находим и в конструкциях с номинациями составляющих руки, ср., например, строки, где временным процессуальным признаком характеризуются части верхней конечности: *пальцы* (5) и *ладонь* (5): *...с посиневшими пальцами* («Горбунов и Горчаков»); *...ладони, поднятые к мокрой листве* («Проплывают облака»); и с лексемами *локоть* (1) и *кулак* (1): *...локоть, выдвинутый вовне* («Келломайки»); *...сжатого кулака* («Наподобье стакана...»). Однако здесь обнаруживаются некоторые стилистические особенности употребления описываемой группы лексем. Если при атрибутивной характеристике *руки* поэт выбирает нейтральный контекст, то при изображении частей верхней конечности употребляет стилистически окрашенные контексты. Так, стилистически сниженная лексема *пятерня* (2): *...больше зябнущей пятерни, / растопыренной между орлом и решкой?* («Теперь, зная многое о моей») характеризуется поэтом сразу же по двум временным признакам (сначала по состоянию *зябнуть*, а затем по конкретному физическому действию *растопырить*). Особенно яркие образы созданы в строках, где высокие архаические лексемы-соматизмы *перст* (1), *длань* (1) введены при помощи причастной формы в функции атрибутивного определения (*тычущий, потеющий*) в сниженно-бытовые контексты: *...в тычущем вдаль персте* («Наподобье стакана...»); *...и в жалости потеющую длань* («Слава»).

Названия нижних конечностей: *ноги* (5), *колени* (2) в сочетании с причастными формами поэт употребляет гораздо реже (9), чем номинации верхних. Так, И. Бродский при помощи причастных форм, выражающих временный признак по действию (*задрать, расставить, снять, согнуть*) или по состоянию (*озябнуть*), атрибутивно характеризует номинации нижних конечностей, заметим, только в явно снижен-

ных контекстах: ...к моим ногам, расставленным во мгле («Шествие (поэма)»); ...перебирает ногами, снятыми с плеч / местного футболиста («Литовский дивертисмент»); ...озябишим коленом пиная мрак («Колыбельная Трескового Мыса»). Яркий запоминающийся образ создан в строках, где номинация нижних конечностей (*ноги*) введена поэтом в сочетании с причастной формы (*задранный*) для описания здания: ...да и шпилей – что задранных ног («Время года – зима. На границах спокойствие. Сны...»).

3) Названия шеи и туловища человека (9) не очень часто характеризуются поэтом при помощи атрибутивного процессуального признака и, как правило, для передачи физического состояния номинируемых ими органов, ср., лексемы: *спина* (2), *плечо* (2), *грудь* (2), *кадык* (1) в следующих строках: ...сгорбленной спине («Из “Школьной антологии”»); ...от плеч моих покатых («Я начинаю год, и рвет огонь...»); ...и на закованной груди («Шествие (поэма)»); ...залитый тьмой кадык («Вдоль темно-желтых квартир...»). Отметим эстетическую функцию лексемы *вымя* (1), использованной в сочетании с причастной формой для создания грубой физиологичности поэтического образа: ...Наместник, чье лицо подобно / гноящемуся вымени («Post aetatem postgram»). Есть и архаизм, например *выя* (1), имеющий современный аналог *шея*: ...место грусти, *выи*, / склоненной в баре («Пьяцца Маттеи»), где значение конкретного физического действия ('изменение положения') контаминируется с фразеологически связанным значением 'унижаться'.

4) Названия, являющиеся общесистемными обозначениями частей туловища человека, видимо, в малой степени привлекают внимание поэта, поэтому характеризуются временным атрибутивным признаком в единичных примерах, ср. лексемы: *торс* (3), *конечность* (1) и *бюст* (1): ...торса, / покрытого пузырьками / и пахнущего, как в детстве, йодом («Сан-Пьетро»); Согреть окоченевшую конечность («Горбунов и Горчаков»); ...не прижмет к взволнованному бюсту («На выставке Карла Вейлинка»).

2. Спланхнонимическая лексика (от греч. *splanchna* 'внутренности' и оупта 'имя') – названия внутренних органов человека (пищеварительных и мочеполовых, органов центральной нервной и кровеносной систем) также атрибутивно характеризуется И. Бродским.

Здесь чаще встречаем названия пищеварительных органов: *зубы* (4), *нёбо* (3), *горло* (2), *пасть* (1), *глотка* (1), которые являются потенциально видимыми и потому способными быть охарактеризованными временным признаком по действию, например, как *ломаный* («Декабрь во Флоренции»), *заплеванный* («Портрет»), *сдавленный* («Памяти Т.Б.»), *оруций* («Желтая куртка») или состоянию: *набрякший* («На прения с самим...»), *обветшалый* («Декабрь во Флоренции»), *пе-*

ресохийший («Новый Жюль Верн»), ср.: ...*ломаным, обветшалым / плоским зубам* («Декабрь во Флоренции»). Передавая физиологическое состояние внутренних органов, поэт может акцентировать внимание на их болезни, ср.: *Человек на веранде с обмотанным полотенцем / горлом* («Колыбельная Трескового Мыса»), предпочитая причастие: ► *воспаленный / воспалившийся* (3): ...к *воспаленному нёбу* («Декабрь во Флоренции»); ...*рот* <...> с *воспаленным вольтовой дугой / нёбом* («Портрет»); ...из *воспалившихся гортаней* («На выставке Карла Вейлинка»). Номинация органа пищеварения *язык* (2) в нашем материале употреблена только со значением ‘основной инструмент общения’, например для создания ярких образов в следующих поэтических строках: ...*как смолкнувший язык материка* («Перед памятником А.С. Пушкину в Одессе»); *Язык, к очкам подвешенный* («Из “Школьной антологии”»).

Названия органов центральной нервной системы *мозг* (4), *нервы* (1), *извилины* (1), в норме являющиеся невидимыми, нечасто имеют временную атрибутивную характеристику в поэзии Бродского. Особенно привлекает внимание поэта лишь лексема, номинирующая *мозг* (4), который в структуре поэтического текста *не удерживает, унижен, прекратил думать*: *И как сплошной ожог – / не удержавший мозг* («Горение»); ...*униженный разлукой мозг* («Пень без музыки»); ...*в этом клубке извилин / прекратившего думать о мире мозга* («Римские элегии»).

Для обозначений физиологических, порой грубых, подробностей или болезненного состояния в сочетаниях с причастными формами находим лишь единичные номинации органов, вырабатывающих физиологически активные вещества, гормоны (*печень*): ...*Я думаю, разрушенная печень* («Горбунов и Горчаков»); названия мочеполовых органов (*срам* и *мослы*): ...*опричь своего неприкрытого срама* («Время года – зима. На границах спокойствие. Сны...»); *Мослы, переполняющие брюки* («Подражая Некрасову»); ангионимические (от греч. *angeion* ‘сосуд’ и *опута* ‘имя’) лексем, обозначающие неждкие элементы кровеносной системы человеческого организма (*сосуд, вена*): *Нос его расцвечен / сосудами, раздавшимися вширь...* («Горбунов и Горчаков»). Употребление лексемы *сердце* в анализируемых текстах имеет некоторые особенности (об этом см. дальше). Названия внутренних органов в целом и дыхательных в нашей картотеке отсутствуют.

Яркие образы находим в поэтических строках И. Бродского, где соматизм описанной группы (*нервы, щитовидка*) при помощи временной причастной формы (*перекрученный, вздувшийся*) сравнивается (ассоциируется) с конкретным предметом (*канат, трубы отопления*): ...*нервами, перекрученными на манер каната* («Новый Жюль Верн»); ...*вздувшуюся щитовидку / труб отопления* («Памяти Н.Н.»).

3. И. Бродский обнаруживает достаточно пристрастное отношение к сенсонимической лексике (от лат. *sensus* ‘чувство’ и греч. *опута*

‘имя’), однако характеризует атрибутивно процессуальным признаком (и в форме одиночного причастия, и в форме причастного оборота) только названия органов зрения (гораздо чаще) и слуха (реже), с помощью которых у человека наиболее активно происходят сбор и оценка информации о мире. Обе соответствующие денотативные сферы перцепции представлены в описываемых типах конструкций даже гиперонимическими названиями, ср.: *орган* (2): ...к **органу** зрения, **занятому листвой** («Fin de Siecle»); ...**органа** / слуха, **рассчитанного на молчание** («1972 год»).

Для Бродского-поэта, как показывает наш материал, особенно важным становится изображение видение мира, окружающего лирического героя и при этом постоянно меняющегося. Этот факт подтверждает высокая частотность названий органов зрения в сочетаниях с временным процессуальным признаком. При этом важнейшим органом человека, при помощи которого воспринимается информация о внешнем мире и его изменениях во времени, являются, конечно, *глаза*, поэтому наибольшей частотностью из всех соматизмов, употребленных И. Бродским в поэтических текстах в сочетании с атрибутивным процессуальным признаком в форме одиночного причастия или причастного оборота, является лексема: *глаз* (21 словоупотребление – 1-е место в нашей картотеке). *Глаза* у поэта отражают психологические состояния человека, его физические и духовные, интеллектуальные, эмоциональные и физиологические качества, причем *глаз* может быть охарактеризован причастными формами обоих залогов:

а) как самостоятельный деятель (формами причастия действительного залога): ...*здесь, во тьме, меж глаз блестящих* («Пришла зима, и все, кто мог лететь»); *И глаз, привыкший к уменьшенью тел / на расстоянии* («Песчаные холмы, поросшие сосной»); ...*из глаз, насчитавших миллиарды волн* («Письма в бутылке»). Ср. стихотворные строки, где при помощи причастия со значением ‘движения’, характеризующего лексему-соматизм, поэт придает активность неодушевленному предмету: ...*и глядишь на меня сбегавшими из-под крана / глазами* («Стакан с водой»);

б) как пассивный деятель (формами причастия страдательного залога): ...*а жизнь бежит из глаз его раскрытых / за Гектором* («Сонет»); ...*стоят дома в прищуренных глазах* («Шествие»); ...*настороженным глазом подростка в шинели* («Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»); *И, кроме наших глаз, / прикованных друг к другу в полутьме* («Шум ливня воскрешает по углам...»); ...*о чем для глаза, / вооруженного слезой* («Пенье без музыки»). Частотное описание органов зрения в пассивных конструкциях объясняется тем, что для поэта органы зрения могут являться не только активными информаторами об окружающем мире, но и наоборот, целиком зависеть от него: ...*глаз,*

засоренный горизонтом («Одиссей Телемаку»); *Очарованный дымкой, далью, / глаз художника вправе вообще пренебречь деталью* («Посвящается Пиранези»). Ср. также строки из «Венецианских строф»: *Свет разжимает ваш глаз, как раковину; ушную / раковину заполняет дребезг колоколов.*

Хотя основной функцией *глаз* является восприятие (зрение, видение), в поэтическом мироощущении Бродского, бегущего от реальности, этот орган часто характеризуется в контекстах: а) с частичным отрицанием связанных с перцепцией явлений, выраженным либо при помощи частицы *не-*: *Недоуменье непротертых глаз* («Шествие»); *...в космосе видно все / невооруженным глазом* («Вертумн»); *...с глазами, глядящими, не мигая, / на нее* («В Англии»); *...блик в глазах, / застывших неподвижно* («Огонь, ты слышишь, начал угасать...»); либо лексически: *...сомкнутых глаз, замерших на бегу / против течения* («Волосы за висок...»); б) с полным отрицанием перцепции, выраженным предпочтительной для поэта причастной формой: ► *невидящий / невидавший* (3), например, одиночной: *...смотрят они на нас невидящими глазами* («Цветы»); *...оставив свой невидящий зрачок* («С грустью и с нежностью»); или в составе причастного оборота, ср.: *...глаза, отродясь не выдавшие ни моря, ни пианино* («К переговорам в Кабуле»). Отметим здесь эстетическую функцию предпочитаемого поэтом негативного физиологического образа *глаза*, связанного с кровью и изображаемого при помощи причастной формы: ► *налитый*: *...с глазом, налитым кровью от ненависти, как клюква* («Воронья песня»); *С налитым кровью глазом / вы осядете наземь* («Мексиканский романсеро»), либо *однокорневого с ними (залитый)*: *...с залитыми глазами жили* («На независимость Украины»). Об отрицательном отношении поэта к глазам свидетельствуют и другие строки, хотя и не включающие причастные формы, ср.: *За что нас любят? За богатство, за / глаза и за избыток мощи. / А я люблю безжизненные вещи / за кружевные очертанья их. / Одушевленный мир не мой кумир. / Недвижимость – она ничем не хуже* («Курс акций»). И еще: *Да есть ли глаз. О нет. Да есть ли слух. / Не все ль одно, что скрыто в мертвых взорах. / Не все ль равно, коль он незряч и глух <...> / глазам смотреть невмочь, <...> / Не грех закрыть глаза. / Закрыть глаза и вверх свернуть с дороги <...> / Что ж! тем верней во мрак хрусталик канет <...> / Ни рук, ни глаз, ни уст* («Пришла зима, и все, кто мог лететь...»). В противоположном же случае для создания высокой коннотации поэт использует архаический синоним *око* (1): *Разгневанным и памятливым оком* («Шествие»).

Привлекают поэта, хотя и реже, лексемы, номинирующие части глаза, например, лексема *зрачок* (4): *В расширенные от боли / зрачки, наведенные карим усиьем воли / как объектив на нас* («Портрет трагедии»); *...слезу в зрачке, наторевшем в блеске / куполов* («Декабрь во

Флоренции»); лексема *капля* (1): ...*серой каплей* зрачка, *вернувшейся восвояси* («Томасу Транстрёмёру»). Если названия органов слуха (терминологическое сочетание *ушная раковина*, лексема *перепонки*), охарактеризованные причастными формами страдательного залога лишь в единичных стихах (2), создают яркие поэтические образы, например: ...*войдя / в костел... в ушную раковину Бога, / закрытую для шума дня, / шепни всего четыре слога* («Литовский дивертисмент»); *Старые часы, правильно стрекоча, / радуют ввечеру смятые перепонки* («Октябрьская песня»), то названия органов обоняния отсутствуют, а названия органов вкуса представлены в нашем материале только одной лексемой *язык* (об этом см. выше).

4. Номинации элементов скелетно-мышечной системы, обычно невидимые, очень редко привлекают внимание поэта. При этом остеонимическая (от греч. *osteon* ‘кость’ и *опута* ‘имя’) лексика, называющая составляющие скелета используется, в частности, для атрибутивной характеристики костей головы человека (*скула*): ...*лезвиями магнолии / гладко выбритую скулу* («Вечер. Развалины геометрии») либо костей туловища (*ребра*) животного: *Лошади бьются среди оглобель / черными корзинами вздутых ребер* («Осень в Норенской»), а названия мышц обнаруживаем в единственной конструкции в сочетании с одиночным причастием: ...*и сокращающихся мышц* («Бюст Тиберия»). Конечно, наиболее яркие образы создаются поэтом при соединении названий костной системы (*позвоночник* и *скулы*) с причастными формами (*громяхающий, вздутый*) для характеристики не тела человека, а других неодушевленных предметов: ...*между невидимых, но скул / пространства* («Посвящается стулу»); ...*позвоночник / поезда, громяхающий в темноте* («Элегия»).

IV. При помощи причастных форм И. Бродский характеризует телесные покровы (23 контекста). У кожных покровов (*кожа, рана, морщина*) при помощи причастных форм поэтом отмечаются лишь признаки болезненности: *Сухая кожа, сморщенная в виде / коры* («Из “Школьной антологии”»); ...*профиль красавицы с рваной раной* («В Англии. III. Сохо»); ...*избавляя следующую морщину* («Замерзший кисельный берег. Прячущий в молоке...»). Характеризуя номинации волосяного покрова: *бровь* (5), *волос* (3), *ресницы* (1) атрибутивным временным признаком (*высытающийся, подведенный, вклокоченный, усеченный, смежающийся*), ср.: ...*расстается... / Мицкевич – с высыпавшейся бровью* («Горбунов и Горчаков»); ...*рощищу вклокоченных волос* («Феликс»), Бродский имеет некоторые лексические предпочтения. В частности, в двух разных его стихотворных произведениях в сочетаниях с именем *бровь* повторяются: ► причастие *сросшаяся*: *Сросшиеся брови / асимметричность подбородка* («Горбунов и Горчаков»); *Летает дрозд, как сросшиеся брови* («Гуернавака»); либо

► родственные слова (причастие *удивленный* и наречие *удивленно*): ...у *удивленной брови* («Элегия»); ...*удивленно поднятая бровь* («Шесть лет спустя»). Особо обращает поэт свое внимание на изображение временных признаков соматизмов-причесок (*локон* (4), *прядь* (4) *челка* (1): ...в *локонах покинутых* («Твой локон не свивается в кольцо...»); ...*как на лоб упавшую косо прядь* («Как давно я топчу, видно по каблuku...»); ...с *выбившейся челкой* («Горбунов и Горчаков»); *прическа* (1): ...*взбитых причесок* («Венецианские строфы»), при этом некоторые номинации соматизмов-причесок в поэтическом мироощущении Бродского тяготеют к коннотациям с определенным знаком, в частности, лексема *локон* связана с положительной коннотацией, ср.: ...*локоны, струящиеся* («В Англии. III. Сохо»); ...*вливающийся в цвет воды / колеблющийся локон* («В семейный альбом»), в то время как лексема *прядь* – с отрицательной, ср.: ...*как пятерню в завшивленные пряди* («Литовский дивертисмент»); ...*слипшиеся пряди, / нетронутые струпами* (Из «Школьной антологии»)).

V. Лексика, обозначающая разнообразные вещества, продукты выделения и распада, вырабатываемые организмом для поддержания собственной жизнедеятельности, атрибутивно определена причастными формами в немногочисленных примерах (12). При этом частотность номинаций жидких субстанций человеческого тела в сочетании с причастными формами в поэзии Бродского напрямую зависит от признака «видимое / невидимое». Названия потенциально видимых (11) жидких субстанций используются в сочетании с временными причастными формами обычно для обозначения душевного переживания или нездоровья лирического героя, ср. лексемы: *слеза* (6): *Пролитую слезу / из будущего привезу* («Песенка»); *Капающая слеза* («Квинтет»), в том числе подробно и любовно описываемой автором с разных сторон причастиями действительного и страдательного залога, настоящего и прошедшего времени: *Из слез, дистиллированных зрачком, / гортань мне омывающих, наружу / не пущенных и там, под мозжечком, / образовавших ледяную лужу* («Отрывок»); *кровь* (4): ...*во крови любимой* («Шествие»); ...*в зализанной крови* («Холмы»). При этом поэт предпочитает причастие: ► *испорченное* (2): ...*испорченной крови* («Элегия»); ...*из крови, столь испорченной тобой* («Отрывок»). Обращает внимание и сниженная физиологичность образа в строках с лексемой: *сперма* (1), ср.: ...*белоголовки с замерзшей спермой* («Кентавры»). Названия же жидких субстанций, потенциально невидимых и, следовательно, в меньшей степени характеризующих со стороны динамичности, функциональности, представлены в нашем материале единственным примером: *лимфа*: ...*ленты вздувшихся лимф* («Новый год на Канатчиковой даче»).

Абстрактные лексемы-квазисоматизмы

Называющие материально невыраженные сущности человека абстрактные лексемы-квазисоматизмы, охарактеризованные временным процессуальным признаком, представлены в поэзии Бродского немногочисленными лексемами в небольшом количестве контекстов (всего 26 словоупотреблений, или 10%).

1. Среди квазисоматизмов, репрезентирующих невербальное поведение персонажей (номинации движений, положений органов человека), в поэзии И. Бродского только три кинесические единицы: *взгляд* (13), *взор* (11), *жест* (2) атрибутивно характеризуются причастными формами по действию. При этом *взгляд* может быть для Бродского *встречающимся* («Посвящается Ялте»), *нырнувшим* («Прощальная ода»), *проникающим* («20 сонетов к Марии Стюарт») либо *неподвижным* («Прощальная ода»), *прикованным* и *обращенным* («Пень без музыки»), *ограниченным* («Эклога 4-я (зимняя)»), *взор* может быть *потухшим* («Шествие (поэма)»), *открытым* и *смежающимся* («Горбунов и Горчаков»), *рассеянным* («1972 год»), *скрытым* и *вооруженным* («Чаепитие»), *залитым* («Вдоль темно-желтых квартир...»), а *жест* может – *всемогущим* («Горбунов и Горчаков») или *тающим* («Колыбельная Трескового Мыса»). Ср. следующие строки: ...и *взгляда, проникающего сквозь* («20 сонетов к Марии Стюарт»); ...*залитый светом взор* («Вдоль темно-желтых квартир...»); ...*жеста, в воздухе тающего без следа* («Колыбельная Трескового Мыса»). Отметим эстетическую функцию лексемы *взор* в негативном контексте: ...*когда уже / остекленевший взор больше не отличает* («Робинзопада»), что противоречит утверждению Е.В. Урысон о том, что «*взор*, в отличие от *взгляда*, отражает лишь такие чувства и состояния, которые вызывают симпатию к субъекту» [39. С. 27]. Имеются и особо предпочитаемые в поэтическом мироощущении причастные лексемы для характеристики описываемых квазисоматизмов, в частности: ► причастие *брошенный* в составе причастного оборота для характеристики лексемы *взгляд* (5), ср.: ...*от брошенного на них якобы для остротки / взгляда, скорей привыкшего не к ширине полей* («Новая жизнь»); ...*от брошенного ненароком / взгляда в окно* («Римские элегии»); ...*брошенный извне / взгляд живописца* («На выставке Карла Вейлинка»); ► одиночное причастие *напряженный* для характеристики лексемы *взор* (2), ср.: *Но в чьем-то напряженном взоре* («Мир одеял разрушен сном...»); ...*так тяжеск напряженный взор* («Сознание, как шестой урок...»); ► одно и то же одиночное причастие *померкший*, используемое для характеристики сразу двух лексем: и *взгляд*, и *взор*, ср.: *Померкший взор опередил ботинки* («Набережная р. Пряжки»); ...*теперь померкший взгляд* («Ex oriente»).

2. Немногочисленны атрибутивно охарактеризованные при помощи причастных форм квазисоматизмы, репрезентирующие внешний вид тела (9), среди которых лексемы: *черта* (3): ...и *первый подвернувшийся овал / любимыми чертами заселить* («Твой локон не свивается в кольцо...»); *И не в чертах лица, / меняющихся, как у зверя* («Кончится лето...»); *овал* (1): ...и *первый подвернувшийся овал / любимыми чертами заселить* («Твой локон не свивается в кольцо...»); *седины* (1): ...*смотрю на затвердевшие седины* («20 сонетов к Марии Стюарт»); *фигура* (1): *Количество фигур, / в нем возникающих* («На выставке Карла Вейлинка»). Отметим эстетическую функцию квазисоматизма: *вид* (2) в сочетании с отрицательными причастными формами: ...и *на язвит / их нестерпимый вид* («Песня пустой веранды»). Поэт даже может особенно акцентировать и отрицание, и процессуальный признак в протяженной синтаксической конструкции, формально конфликтующей с графической сегментацией стихотворных строк (enjambement), искусственно отделяя отрицательную частицу *не-* (оставленную в позиции конца строки) от причастной формы (перенесенной на следующую строку), ср.: *Лицами их привит / к жизни какой-то не- / покидаемый вид* («Натюрморт»).

3. В перечень органов «наивной анатомии» наряду с обычными органами включают «нематериальный, невидимый орган (*душа*)» [35. С. 26] как внутренний орган, «локализованный где-то в груди и “заведующий” внутренней жизнью человека» [40. С. 86]. *Душа* является конвенциональным квазисоматизмом, связанным с разными условиями развития материальной и духовной культуры каждого народа в отдельности (в отличие от натуральных, появившихся по законам человеческого мышления и поэтому являющихся общими для всех языков – подробнее о противопоставлении конвенциональных и натуральных соматизмов см. в: [41, 42]). Именно в этом традиционном значении и реализуется в поэтических текстах И. Бродского в сочетании с причастными формами: лексема *душа* (5): *Для спасшейся души* («Чем больше черных глаз...»); ...и *непроданная душа* («Вертумн»); ...в *полотнище цвета прощенных душ* («Метель в Массачусетсе»); ...*никогда ни тем, ни этим / не примиренная душа* («Три главы»); ...*как души / живших до нас на земле* («Эклога 5-я (летняя)»). Добавим сюда и номинацию *души* зоонима: ...*но твоей душою, / летящую совпасть с чужою / личинкой* («Муха»).

4. И. Бродский очень активно обращается к номинации *сердце* (14) как «обычного, материального органа, которому приписываются особые функции, имеющие отношение к психике человека» [35. С. 26–28], ср. конструкции причастными формами одиночными: ...*люди с разбитым сердцем* («Современная песня»); ...и *так как «все бывшее ожило / в отжившем сердце»* («20 сонетов к Марии Стюарт»); и в со-

ставе причастных оборотов: ...*всем сердцем Вас благодарю / – спасенным Вами* («Румянцевой победам»). В поэтическом мироощущении Бродского лексема *сердце* используется только для общепринятого поэтического изображения переживаний, ср.: *Одичавшее сердце* («Деревянный лаокоон...»); *И сердце что-то екает в груди, / напуганное страшной тишиной / пространства* («Без фонаря»). Даже для обозначения «центрального органа кровеносной системы животных и человека, нагнетающего кровь в артериальную систему и обеспечивающего ее возврат по венам» [43], например, при описании физиологического (болезненного) состояния лирического героя, эта лексема приобретает дополнительное поэтическое значение, становясь выразителем настроения, эмоции: ...*свое отвратительно работающее сердце, / начинающее неудобно ерзать / в грудной клетке / уже после третьего этажа* («Памяти Феди Добровольского»). Добавим сюда яркий образ сердца зоонима (птицы), подробно изображаемой причастиями действительного и страдательного залога, настоящего и прошедшего времени в следующих строках: *Сердце, обросшее плотью, пухом, пером, крылом, / бьющееся с частотой дрожи, / точно ножницами сечет, / собственным движимое теплом* («Осенний крик ястреба»).

Заключение

Анализ количественного и тематического своеобразия соматической лексики, характеризуемой Иосифом Бродским при помощи временного признака по действию в форме согласованного определения, выраженного разными причастными формами, позволил выявить некоторые поэтические предпочтения и проникнуть в закономерности образного видения творцом человеческого тела в процессе изменения во времени. Высокая частотность случаев (более 13%) от общего числа конструкций с одиночными причастиями и причастными оборотами свидетельствует о том, что в образном видении мира И. Бродского части тела, органы и внутренние сущности человека, подчиняющиеся законам существования и функционирования живого биологического существа и тем подразумевающие локализацию, пребывание в определенном месте и времени, активно сопрягаются с атрибутивным процессуальным признаком, а следовательно, и со свойственной творчеству поэта идеей времени. Бродский, строя собственную поэтическую картину мира, фиксирует в сочетаниях с атрибутивным процессуальным признаком в форме причастия лишь некоторые важные для него фрагменты реального телесного мира, используя не только широко употребительные в современном русском языке наименования частей тела и органов человека (*глаз, рука*), но и менее употребительные (*бюст, веки*).

Различная частотность выявленных нами тематических групп соматической лексики, охарактеризованной в поэтической мысли Бродского атрибутивным процессуальным признаком, зависит от ряда **экстралингвистических** факторов: «конкретность / абстрактность», «частное / общее / микрообъект»; «конкретная функция», в том числе «функциональность очевидная / неочевидная»; «внешнее / внутреннее (потенциально видимое / невидимое)»; «традиционная / оригинальная ассоциативность (ожидаемая / неожиданная синтагматика)»; «верх / низ»; «натуральное / искусственное».

1. Чаще (90%) атрибутивно характеризуются конкретные лексемы-соматизмы, так как они, не требуя пристального исследования, позволяют творцу создавать в эстетическом моделировании соматического фрагмента языковой картины мира разные поэтические образы, представляя их признаки в процессе изменения во времени; и лишь в 10% случаев материально невыраженные абстрактные лексемы-квасисоматизмы охарактеризованы временным процессуальным признаком.

2. В поэтических текстах И. Бродского, которому не особенно свойственна эстетизация первозданного, молекулярно-клеточного строения организма, атрибутивные процессуальные определения у номинаций элементов молекулярно-клеточного уровня отсутствуют; в 70% случаев атрибутивно характеризуются процессуальным временным признаком конкретно-видовые соматизмы (органный уровень), так как именно они номинируют более динамичные, функционально очевидные, видимые и (в норме) естественные (присущие человеку от рождения) части тела и органы человека.

3. Наибольшая частотность в текстах Бродского номинаций головы и ее частей (59), верхних и нижних конечностей (43), лексемы *рука* (20 словоупотреблений – 2-е место в нашей картотеке) объясняется функциональной очевидностью этих частей тела; функциональная же неопределенность некоторых частей лица (*щека, переносица, виски*) обуславливает единичные случаи их атрибутивной характеристики. Бродскому-поэту важно передать видение мира, окружающего лирического героя и при этом постоянно меняющего, поэтому он обнаруживает достаточно пристрастное отношение к соматизму *глаза* (21 словоупотребление – 1-е место в нашей картотеке), постоянно сочетая его с разными атрибутивными процессуальными признакам. Также поэт говорящий уделяет особое внимание и лексеме *рот* (11).

4. В поэтическом соматическом пространстве Бродского чаще оказываются способными быть охарактеризованными временным признаком по действию видимые наружные части тела либо потенциально видимые пищеварительные органы (*зубы, нёбо, горло*) и жидкие субстанции (*слеза, кровь*); названия же невидимых (в норме) органов центральной нервной системы (*мозг, нервы, извилина*) либо жидких суб-

станций (*лимфа*) в его поэзии нечасто имеют временную атрибутивную характеристику.

5. Соматические образы Бродского лично ориентированы и оригинально включаются в новое по тематике синтагматическое окружение с причастными формами. Орган восприятия *глаз* в поэтическом мироощущении Бродского, бегущего от реальности, введен в контексты с отрицанием перцепции. Традиционно ожидаемая связь *губ* с речью у И. Бродского представлена лишь стилистически высоким синонимом *уста*.

6. Предпочтение поэтом номинаций верхних конечностей (36) и гораздо реже – нижних (7) показывает особое эстетическое внимание творца к верху человеческого тела.

7. В сочетании с атрибутивным, временным, процессуальным поэт вводит только видимые и (в норме) естественные (присущие человеку от рождения) части тела; номинаций же искусственных частей тела и фрагментов частей тела, появляющихся в результате сознательного или непроизвольного изменения человеком своей внешности, после травм (типа *культя*, *протез*) в нашей картотеке нет.

Своеобразие авторского стиля, связанного с отбором поэтических соматизмов в сочетаниях с причастными формами, обусловлено и лингвистическими факторами.

1. Стилистическая и семантическая дифференциация соматической лексики продиктована творческими задачами поэта. И. Бродский часто характеризует временным атрибутивным признаком наиболее нейтральные лексемы (*тело* как доминантная лексема организменного уровня, *рука* – уровня органного). Однако такие лексемы, как *вымя*, *сперма*, *печень*, *срам*, *мослы*, *свинина*, *труп* в сочетании с причастной формой используются только для создания грубой физиологичности поэтического образа. Негативная физиологичность образа *глаза*, связанного с кровью, изображается им при помощи причастной формы *налитый / залитый*. Даже важнейшие части головы с ориентацией перед *лицо* (15 словоупотреблений – 3-е место в нашей картотеке) *рот* (11), *губы* поэт обычно эстетизирует в контекстах бытового характера. Реже при помощи причастной формы в функции атрибутивного определения используются высокие архаические лексемы-соматизмы (*перст*, *длань*, *выя*), однако и они даются либо в подчеркнуто-нароचितом возвышенном употреблении, либо намеренно вводятся поэтом в сниженно-бытовые контексты.

2. Наиболее яркие образы находим в поэтических строках И. Бродского, где соматизмы (*ноги*, *нервы*, *щитовидка*, *позвоночник* и *скулы*) при помощи временной причастной формы (*перекрученный*, *вздувшийся*, *громыхающий*, *вздутый*) сравниваются с конкретными неодушевленными предметами (*канат*, *здания* и др.).

3. Только в традиционном (общепринятом в поэзии) значении вводит И. Бродский в сочетания с причастными формами лексемы *душа* и *сердце*; эстетическая же функция в негативном контексте у лексемы *взор* носит индивидуально-авторский характер.

4. Имеются и особо предпочитаемые поэтом причастные лексемы для характеристики соматизмов: в поэтическом мироощущении лексема *веки* неоднократно определяются атрибутивным процессуальным признаком как *опущенные* или *приспущенные*; *рот* как *закрытый* и *сказавший*; *брови* как *сросшиеся*; квазисоматизмы *взгляд* и *взор* как *брошенные*, *напряженные* и *померкшие*.

5. Эстетическая функция квазисоматизма (*вид*) осуществляется в сочетании с отрицательной причастной формой при помощи характерного для творчества поэта enjambementa.

Таким образом, заложенные в грамматической структуре языка возможности причастных форм, синкретично соединяющих в себе временные глагольные признаки и описательную экспрессию прилагательного, позволяют И. Бродскому изображать разные ситуативные признаки семантически богатых и стилистически разнообразных наименований частей и органов человека.

Литература

1. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Т. 1: Язык. М. ; СПб. : Университетская книга, 2001. 272 с.
2. *Топоров В.Н.* Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М. : Наука, 1983. С. 227–284.
3. *Лотман Ю.М.* О метаязыке типологических описаний культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Таллинн : Александра, 1992. Т. 1. С. 388–406.
4. *Мильруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
5. *Твердохлеб О.Г.* Причастия в афоризмах // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 85–97.
6. *Бродский И.* Стихотворения и поэмы (основное собрание) // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова. URL: lib.ru/BRODSKI/brodsky_poetry.txt (дата обращения: 14.01.2017).
7. *Моисеев А.И.* Русский язык. Фонетика. Морфология. Орфография. М. : Просвещение, 1980. 253 с.
8. *Современный русский язык: учеб. для студ. пед. ин-тов* : в 3 ч. 2-е изд., испр. и доп. Ч. 2: Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А. Н. Тихонов. М. : Просвещение, 1987. 254 с.
9. *Русская грамматика* / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Наука, 1980. Т. 1. 789 с.
10. *Бабайцева В.В.* Явления переходности в грамматике русского языка. М. : Дрофа, 2000. 640 с.
11. *Иванова О.Е.* Семантика и функции причастного атрибута в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 21 с.
12. *Богомолова Н.К.* Семантика синтаксиса в поэтических текстах И. Бродского (На материале сложноподчиненных предложений) : дис. ... д-ра филол. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. 194 с.

13. **Задворная Е.Г., Ерофеева И.А.** К вопросу о когнитивном стиле Иосифа Бродского. Минск, [б.и.], 2003. URL: www.rastko.rs/cms/files/books/49c73b5c07f36 (дата обращения: 31.01.2017).
14. **Шапир М.И.** Три реформы русского стихотворного синтаксиса (Ломоносов – Пушкин – Иосиф Бродский) // Вопросы языкознания. 2003. № 3. С. 31–78.
15. **Клопотова Е.А.** Соматическая лексика енисейских языков в синхронии и диахронии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск : ТГПИ, 2002. 22 с.
16. **Козырев И.С.** Формирование словарных составов русских и белорусских языков : Соматическая лексика. Минск : Выш. шк., 1983. 127 с.
17. **Ракин А.Н.** Антропотоминимическая лексика в пермских языках / отв. ред. Г.В. Федонева; Рос. акад. наук, Урал. отд.-е, Коми науч. центр, Ин-т яз., лит. и истории. Сыктывкар : Коми НЦ УрО РАН, 1996. 155 с.
18. **Вольнец Т.Н.** Причастие в идиостиле писателя // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь : Перм. гос. ун-т, 2001. С. 302–320.
19. **Вольнец Т.Н.** Грамматический феномен причастия. Минск : Изд-во БГУ, 1998. 138 с.
20. **Чаньшева З.З.** Телесная семантика в культуре и языке // Научные труды SWorld. 2014. Т. 19, № 4. С. 56–65. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/183.pdf> (дата обращения: 16.03.2017).
21. **Черная Л.А.** Антропологический код древнерусской культуры. М : Языки славянских культур, 2008. 464 с.
22. **Гудков Д.Б., Ковшова М.Л.** Телесный код русской культуры : материалы к словарю. М. : Гнозис, 2007. 288 с.
23. **Телесный код** в славянских культурах : сб. ст., история, социальная антропология, литературоведение, фольклор / отв. ред. Н.В. Злыднева. М. : Ин-т славяноведения РАН, 2005. 273 с.
24. **Замятина И.В.** Грамматика русского причастия. Пенза : ПГПУ, 2009. 264 с.
25. **Твердохлеб О.Г.** Тематическое своеобразие растительных реалий, определяемых причастными формами (в поэтическом тексте Иосифа Бродского) // International conference on modern researches in science and technology : Conference Proceedings. January 31th, 2017. Berlin, Germany : Scientific public organization «Professional science», 2017. P. 651–665.
26. **Твердохлеб О.Г.** Общие названия животных, названия их совокупностей и частей, атрибутивно охарактеризованные причастными формами в поэтическом тексте Иосифа Бродского // Филология и литературоведение в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д : Открытое знание, 2017. С. 16–27.
27. **Твердохлеб О.Г.** Акватические номинации, атрибутивно охарактеризованные причастными формами в поэтическом языке И. Бродского: тематическая классификация // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2017. № 1 (24). С. 19–27.
28. **Лексические** минимумы современного русского языка / В.В. Морковкин, Ю.А. Сафьян, Е.М. Степанова, И.В. Дорофеева ; под ред. В.В. Морковкина. М. : Рус. яз., 1985. 608 с.
29. **Вайнтрауб Р.М.** Опыт сопоставления соматической фразеологии в славянских языках // Вопросы фразеологии. 1998. № 3. С. 157–162.
30. **Кармышаков А.О.** Соматические фразеологизмы в русском и кыргызском языках : дис. ... канд. филол. наук. Бишкек, 1992. 243 с.
31. **Кочеваткин А.М.** Соматическая лексика эрзянского языка : учеб. пособие. Саранск : Красный Октябрь, 2001. 200 с.
32. **Занковец А.А.** Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния (на материале ЛСГ «соматизмы» русского и белорус-

- ского языков) // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспект исследования. Брест : Изд-во БрГУ, 2008. С. 123–125.
33. **Крейдли Г.Е., Переверзева С.И.** Семиотическая концептуализация тела и его частей. I. Классификационные и структурные характеристики соматических объектов // Вопросы филологии. 2010. № 2 (35). С. 42–51.
 34. **Старых О.В.** Соматизм как особый класс слов в лексической системе церковнославянского языка // Вестник ПСТГУ. Сер. 3 : Филология. 2011. № 2 (24). С. 80–85.
 35. **Урысон Е.В.** Проблемы исследования языковой картины мира: аналогия в семантике / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М. : Языки славянской культуры, 2003. 224 с.
 36. **Дашиева Д.Б.** Изучение соматической фразеологии в современной русистике // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 10. С. 70–73.
 37. **Маслова В.А.** Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.
 38. **Крейдли Г.Е., Переверзева С.И.** Семиотическая концептуализация тела и его частей. I. Классификационные и структурные характеристики соматических объектов // Вопросы филологии. 2010. № 2 (35). С. 42–51.
 39. **Урысон Е.В.** Взгляд // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый выпуск / Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская, Т.В. Крылова, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон, М.Я. Гловинская, Т.В. Крылова ; под общим рук. акад. Ю.Д. Апресяна. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 27–30.
 40. **Шмелёв А.Д.** Дух, душа и тело в свете данных русского языка // Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. М. : Языки славянских культур, 2012. С. 83–99.
 41. **Вайнтрауб Р.М.** Опыт сопоставления соматической фразеологии в славянских языках // Вопросы фразеологии. 1998. № 3. С. 157–162.
 42. **Старых О.В.** Соматизм как особый класс слов в лексической системе церковнославянского языка // Вестник ПСТГУ. Сер. 3 : Филология. 2011. № 2 (24). С. 80–85.
 43. **Большой** энциклопедический словарь (БЭС). 1999. URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=56997&sl=enc> (дата обращения: 18.03.2017).

Сведения об авторе:

Твердохлеб Ольга Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург, Россия). E-mail: ogtwr@gmail.com

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

THE AESTHETIC FUNCTION OF SOMATIC VOCABULARY IN THE POETRY OF J. BRODSKY

Tverdokhlebo O.G., Ph.D., Associate Professor, Department of Linguistics and Methods of Teaching the Russian Language, Philological Faculty, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia). E-mail: ogtwr@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/39/3

Abstract. Substantiates the idea that the use of participles is meaningful characteristics of the idiostyle of Joseph Brodsky. Described extracted by the method of continuous sampling from poems of Joseph Brodsky somatisms, calling parts of the human body and the attribute is characterized by the temporary procedural sign, marked forms of participles are solitary or part of a participial phrase. The classification of somatic vocabulary to describe the thematic variety of somatisms, as well as the frequency of their use by the poet in combination with

agreed definitions, involved in participial forms, depending on the affiliation of somatismes to concrete and abstract vocabulary, with a further division into groups and subgroups – including oppositions of “general / particular / micro-object”, “external / internal”, “material / spiritual”, “natural / artificial”, and also taking into account functionality. Quantitative data on the use of somatic nominations in combination with procedure attribute characteristic in the form of the participle, showing the most relevant to poetic perception of the world Joseph Brodsky somatismes, in particular: a) the thematic lexical group of “external body part” and b) the high frequency among somatism lexemes “the eye”, “the hand”, “the face”, “the heart”. A fairly common attribute of procedural characteristics of body parts and organs in a negative manner, which shows the willingness of the poet to escape from the real person, and hence from his physical body. The conclusions that analysis of frequencies of different thematic groups of somatic nominations in syntagmatic environment with participial forms in the idiostyle Joseph Brodsky, depending on extralinguistic and linguistic factors that can penetrate into patterns of imaginative vision of the real world and mastering his Creator through the “body code”. Language material and the obtained results may be interesting for literary critics exploring the poetic work of Joseph Brodsky.

Keywords: the participle; somatismes; body parts; internal organs; the idiostyle; J. Brodsky.

References

1. Kassirer E. (2001) *Filosofiya simvolicheskikh form* [Philosophy of symbolic forms]. Vol. 1: Jazyk. M. ; SPb. : Universitetskaya kniga. 272 p.
2. Toporov V.N. (1983) *Prostranstvo i tekst* // *Tekst: semantika i struktura* [Space and Text // Text: Semantics and Structure]. M. : Nauka. pp. 227-284.
3. Lotman Yu.M. (1992) *O metazyzke tipologicheskikh opisaniy kul'tu-ry* [On the metalanguage of typological descriptions of culture] // Lotman Yu.M. *Izbrannyye stat'i : v 3 t.* Tallinn : Aleksandra. Vol. 1. pp. 388-406.
4. Mil'rud R.P. (2013) *Jazyk kak simbol kul'tury* // *Jazyk i kul'tura*. – Language and Culture. 2 (22). pp. 43-60.
5. Tverdokhlebov O.G. (2016) *Prichastiya v aforizmakh* [Participle in aphorisms] // *Jazyk i kul'tura*. – Language and Culture. 2 (34). pp. 85-97.
6. Brodsky J. *Stikhotvoreniya i poemny (osnovnoye sobraniye)* [Verses and poems (main collection)] // Lib.ru: Biblioteka Maksima Moshkova. URL: lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_poetry.txt (Accessed: 14.01.2017).
7. Moiseyev A.I. (1980) *Russkiy yazyk. Fonetika. Morfologiya. Orfografiya* [The Russian language. Phonetics. Morphology. Spelling]. M. : Prosveshcheniye. 253 p.
8. *Sovremennyy russkiy yazyk: ucheb. dlya stud. ped. in-tov* [The modern Russian language: Textbook for students of pedagogical institutions] (1987) M. : Prosveshcheniye. Part 2: Slovoobrazovaniye. Morfologiya / N.M. Shanskiy, A. N. Tikhonov. 254 p.
9. *Russkaya grammatika* [Russian grammar] (1980) / pod red. N.YU. Shvedovoy. M. : Nauka. Vol. 1. 789 p.
10. Babaytseva V.V. (2000) *Yavleniya perekhodnosti v grammatike russkogo yazyka* [The phenomena of transitivity in grammar of the Russian language]. M. : Drofa. 640 p.
11. Ivanova O.Ye. (1985) *Semantika i funktsii prichastnogo atributa v sovremennom russkom yazyke* [The semantics and functions of participial attribute in the modern Russian language]. Abstract of Philology cand. diss. M. 21 p.
12. Bogomolova N.K. (2006) *Semantika sintaksisa v poeticheskikh tekstakh I. Brodskogo (Na materiale slozhnopodchinennykh predlozheniy)* [Semantics of syntax in poetic texts of J. Brodsky (on the material of complex sentences)]. Philology doc. diss. M. : Lomonosov MSU. 194 p.
13. Zadornaya Ye.G., Yerofeyeva I.A. (2003) *K voprosu o kognitivnom stile Iosifa Brodskogo* [On the issue of the cognitive style of Joseph Brodsky]. Minsk, [b.i.]. URL: www.rastko.rs/cms/files/books/49c73b5c07f36 (Accessed: 31.01.2017).

14. Shapir M.I. (2003) Tri reformy russkogo stikhotvornogo sintaksisa (Lomonosov – Pushkin – Iosif Brodskiy) [Three Reforms of Russian Poetic Syntax (Lomonosov – Pushkin – Joseph Brodsky)] // *Voprosy yazykoznaviya*. 3. pp. 31-78.
15. Klopotova Ye.A. (2002) Somaticheskaya leksika yeniseyskikh yazykov v sinkhronii i diakhronii [Somatic vocabulary of the Yenisei languages in synchrony and diachrony]. Abstract of Philology cand. diss. Tomsk : TGPI. 22 p.
16. Kozyrev I.S. (1983) Formirovaniye slovarnykh sostavov russkikh i belorusskikh jazykov : Somaticheskaya leksika [The formation of vocabulary in the Russian and Belarusian languages: somatic vocabulary]. Minsk : Vyssh. shk. 127 p.
17. Rakin A.N. (1996) Antropotominimicheskaya leksika v permskikh yazykakh [Anthropotominimical vocabulary in the Permian languages] / *otv. red. G.V. Fedyuneya*; Ros. akad. nauk, Ural. old-niye, Komi nauch. tsentr, In-t yaz., lit. i istorii. Syktyvkar : Komi NTS UrO RAN. 155 p.
18. Volynets T.N. (2001) Prichastiye v idiostile pisatelya [Participle in the idiostyle of the writer] // *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste*. Perm' : Perm. gos. un-t. pp. 302-320.
19. Volynets T.N. (1998) Grammaticheskiy fenomen prichastiya [The grammatical phenomenon of participle]. Minsk : Izd-vo BGU. 138 p.
20. Chanysheva Z.Z. (2014) Telesnaya semantika v kul'ture i yazyke [Body semantics in culture and language] // *Nauchnyye trudy SWorld*. Vol. 19 (4). pp. 56-65. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/183.pdf> (Accessed: 16.03.2017).
21. Chernaya L.A. (2008) Antropologicheskii kod drevnerusskoy kul'tury [Anthropological code of Old Russian culture]. M : *Jazyki sla-vyanskikh kul'tur*. 464 p.
22. Gudkov D.B., Kovshova M.L. (2007) Telesnyy kod russkoy kul'tury: materialy k slovaryu [The body code of Russian culture: materials for the dictionary]. M. : Gnozis. 288 p.
23. Telesnyy kod v slavyanskikh kul'turakh [Corporal code in the Slavic cultures] (2005) sb. st., istoriya, sotsial'naya antropologiya, literaturovedeniye, fol'klor / *otv. red. N.V. Zlydneva*. M. : In-t slavyanovedeniya RAN. 273 p.
24. Zamyatina I.V. (2009) Grammatika russkogo prichastiya [Grammar of Russian participle]. Penza : PGPU. 264 p.
25. Tverdokhlebova O.G. (2017) Tematicheskoye svoeyebrazie rastitel'nykh realiy, opredelyayemykh prichastnymi formami (v poeticheskom tekste Iosifa Brodskogo) [The thematic diversity of plant realities, determined by participial forms (in the poetic text of Joseph Brodsky)] // *International conference on modern research in science and technology : Conference Proceedings*. January 31th, Berlin, Germany : Scientific public organization "Professional science". pp. 651-665.
26. Tverdokhlebova O.G. (2017) Obshchiye nazvaniya zivotnykh, nazvaniya ikh sovokupnostey i chastey, atributivno okharakterizovannyye prichastnymi formami v poeticheskom tekste Iosifa Brodskogo [Common names of animals, names of their populations and parts, attributively characterized by participial forms in the poetic text of Joseph Brodsky] // *Filologiya i literaturovedeniye v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii* : sb. nauch. tr. po materialam I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Rostov n/D : *Otkrytoye znaniye*. pp. 16-27.
27. Tverdokhlebova O.G. (2017) Akvaticheskiye nominatsii, atributivno okharakterizovannyye prichastnymi formami v poeticheskom yazyke I. Brodskogo: tematicheskaya klassifikatsiya [Aquatic nominations attributively characterized by participial forms in the poetic language of J. Brodsky: thematic classification] // *Nauchnyy vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta*. Seriya "Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya". 1 (24). pp. 19-27.
28. Leksicheskiye minimumy sovremennogo russkogo yazyka [Lexical minima of the modern Russian language] (1985) / V.V. Morkovkin, Yu.A. Saf'yan, Ye.M. Stepanova, I.V. Dorofeyeva; *pod red. V.V. Morkovkina*. M. : Rus. yaz. 608 p.
29. Vayntraub P.M. (1998) Opyt сопоставleniya somaticheskoy frazeologii v slavyanskikh yazykakh [Experience of comparing somatic phraseology in Slavic languages] // *Voprosy frazeologii*. 3. pp. 157-162.

30. Karmyshakov A.O. (1992) Somaticheskiye frazeologizmy v russkom i kyrgyzskom yazykakh [Somatic phraseological units in Russian and Kyrgyz languages]. Philology cand. diss. Bishkek. 243 p.
31. Kochevatkin A.M. (2001) Somaticheskaya leksika erzyanskogo yazyka : ucheb. posobiye [Somatic lexicon of the Erzyan language: Textbook]. Saransk : Krasnyy Oktyabr'. 200 p.
32. Zankovets A.A. (2008) Leksicheskaya polisemiya i frazeologicheskaya aktivnost' slova: zakonomernosti vzaimovliyaniya (na materiale LSG "somatizmy" russkogo i belorusskogo yazykov) [Lexical polysemy and phraseological activity of the word: the patterns of mutual influence (on LSG material of "somatisms" of Russian and Belarusian languages)] // Slavyanskiye yazyki: sistemno-opisatel'nyy i sotsiokul'turnyy aspekt issledovaniya. Brest : Izd-vo BrGU. pp. 123-125.
33. Kreydlin G.Ye., Pereverzeva S.I. (2010) Semioticheskaya kontseptualizatsiya tela i yego chastey. I. Klassifikatsionnyye i strukturnyye kharakteristiki somaticheskikh ob'yektov [Semiotic conceptualization of the body and its parts. I. Classification and structural characteristics of somatic objects] // Voprosy filologii. 2 (35). pp. 42-51.
34. Starykh O.V. (2011) Somatizm kak osobyy klass slov v leksicheskoy sisteme tserkovnoslavyanskogo yazyka [Somatism as a special class of words in the lexical system of the Church Slavonic language] // Vestnik PSTGU. Ser. 3 : Filologiya. 2 (24). pp. 80-85.
35. Uryson Ye.V. (2003) Problemy issledovaniya yazykovoy kartiny mira: analogiya v semantike [Problems of studying the language picture of the world: analogy in semantics] / Ros. akademiya nauk. In-t russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. M. : Jazyki slavyanskoy kul'tury. 224 p.
36. Dashiyeva D.B. (2010) Izucheniye somaticheskoy frazeologii v sovremennoy rusistike [Studying somatic phraseology in modern Russian studies] // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 10. pp. 70-73.
37. Maslova V.A. (2001) Lingvokul'turologiya : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [Cultural linguistics: textbook for students of higher education insitutions]. M. : Akademiya. 208 p.
38. Kreydlin G.Ye., Pereverzeva S.I. (2010) Semioticheskaya kontseptualizatsiya tela i yego chastey. I. Klassifikatsionnyye i strukturnyye kharakteristiki somaticheskikh ob'yek-tov [Semiotic conceptualization of the body and its parts. I. Classification and structural characteristics of somatic objects] // Voprosy filologii. 2 (35). pp. 42-51.
39. Uryson Ye.V. (1999) Vzglyad // Novyy ob'yasnitel'nyy slovar' sinonimov russkogo yazyka [View // New Explanatory Dictionary of Russian Synonyms]. Pervyy vypusk / Yu.D. Apresyan, O.Yu. Boguslavskaya, T.V. Krylova, I.B. Levontina, Ye.V. Uryson, M.Ya. Glovinskaya, T.V. Krylova ; pod obshchim ruk. akad. Yu.D. Apresyana. M. : Jazyki russkoy kul'tury. pp. 27-30.
40. Shmelov A.D. (2012) Dusha, dusha i telo v svete dannykh russkogo yazyka [Spirit, soul and body in the light of the data of the Russian language] // Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Konstanty i peremennyye russkoy yazykovoy kartiny mira. M. : Jazyki slavyanskikh kul'tur. pp. 83-99.
41. Vayntraub P.M. (1998) Opyt sopostavleniya somaticheskoy frazeologii v slavyanskikh yazykakh [Experience of comparing somatic phraseology in Slavic languages] // Voprosy frazeologii. 3. pp. 157-162.
42. Starykh O.V. (2011) Somatizm kak osobyy klass slov v leksicheskoy sisteme tserkovnoslavyanskogo yazyka [Somatism as a special class of words in the lexical system of the Church Slavonic language] // Vestnik PSTGU. Ser. 3 : Filologiya. 2 (24). pp. 80-85.
43. Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar' (BES) [The Big Encyclopedic Dictionary (BED)] (1999) URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=56997&sl=enc> (Accessed: 18.03.2017).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ АНГЛОСАКСОНСКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

О.В. Томберг

Аннотация. Изучен художественный образ в лингвокультурной перспективе. Категорией, связывающий образ с культурой, является понятие ценности, а средством – лингвокультурный концепт. Образ соотнесен с ценностным пространством национальной культуры на концептуальном уровне. Лингвокультурные концепты конституируют концептуальное пространство художественного образа. Изучение концептуального пространства образов королевы, святой, возлюбленной способствует реконструкции ценностных доминант англосаксонского периода. Определенное внимание уделяется выявлению антиценностей рассматриваемого периода, ассоциируемых с женскими образами. Ценностные доминанты, ассоциируемые с образом королевы, представлены концептами родства, Бога, короля, воина, внутреннего мира и богатства / материальных ценностей. Наличие ценностей, связанных с войной, в пространстве образа королевы обусловлено тем фактом, что он разворачивается в милитарном типе культуры: даже царица Елена осмыслена как героическая воинственная царица. В образе королевы представлены такие антиценности англосаксонской культуры, как смерть, дьявол, вражда, месть, темнота, голод. Специфика концептуальной репрезентации образа англосаксонской святой обусловлена взаимодействием религиозной и героической картин мира, в результате чего концептуальное пространство данного образа репрезентирует ценности, восходящие к героической и религиозной картинам мира: Бог, любовь (осмысленная как любовь к Богу), слава (во имя Бога), с одной стороны, и сила, мужество, благородство – с другой. Образ возлюбленной концептуализируется через понятия внутреннего мира человека, доминантным из них является концепт горя. Ассоциативно связанными с ним являются концепты изгнания и разлуки. В концептуальной разработке образа возлюбленной принимают участие такие антиценности англосаксонской культуры, как убийство, вражда, жестокость и ненависть.

Ключевые слова: ценность; лингвокультурный концепт; художественный образ; антиценность; концептуальное пространство; англосаксонская литература.

Художественный образ и национальная культура: пути соотнесения

Изучение художественного образа как лингвокультурного феномена побуждает к поискам категории, связывающей образ с миром национальной культуры. Такой категорией, на наш взгляд, является категория ценности, определяемая как одна из основных понятийных универсалий культурологии: «...идеальное образование, представляю-

щее собой важность... предметов и явлений реальной действительности для общества и индивида и выраженное в различных проявлениях деятельности людей» [1. С. 93]. Ценности имеют разнообразные формы языкового выражения – лексемы, лексические сочетания различной природы, языковые экспликации концептов, тексты.

Различные сферы человеческой деятельности являются продуцентами ценностей в той или иной мере. Максимальную степень насыщения ценностными смыслами можно наблюдать в художественной деятельности людей – искусстве. Ч. Моррис определял искусство как язык для передачи ценностей [2. С. 158], при этом художественный образ как единица художественного мышления искусства также максимально насыщен аксиогенными смыслами: ценность является десигнатом художественного образа [3. С. 19]. Художественные образы транспонируют культурные / ценностные смыслы, характерные для той или иной эпохи. Данные смыслы сконцентрированы в концептуальном слое образа – имагологическом концептуальном пространстве, единицей которого является лингвокультурный концепт. По мнению Г.Г. Слышкина, лингвокультурный концепт отличает акцентуация ценностного элемента [4. С. 26]. Ценности, отраженные в лингвокультурных концептах, служат средством соотнесения художественного образа с национальной культурой во всем многообразии горизонтальных (характерных для определенного исторического этапа) и вертикальных (истоки национальной культуры) связей. Поскольку ценности являются динамической категорией, можно предположить, что динамика художественных образов в литературе также во многом обусловлена изменением аксиологических ориентиров той или иной культуры.

Женские образы в англосаксонской поэтической лингвокультуре

Система женских образов англосаксонской поэтической лингвокультуры представлена образами королевы, святой, возлюбленной. Сущность персонажных репрезентаций образа королевы связана с определенным набором сюжетных функций. Эти функции ограничиваются преимущественно участием в ритуально-церемониальных действиях (пиры, встречи и проводы гостей; раздача даров воинам). Это королевы, представленные в жанре эпоса и героических элегий: *Wealtheow*, *Hygd*, *Freawaru*, *Hilderburh*, *Ealhild*, *Mæðhilde*, *Beadohilde*. Характер королевы также тесно слит с их сюжетным предназначением – они покорны мужу / отцу – господину и подчиняются его воле: принцесса *Arcestrates* не может противостоять низким притязаниям отца; даже грозная королева *Modthryth* становится покорной женой короля Оффы. Многие исследователи древнеанглийской литературы отмечали пассивность как одну из характерных черт образа англосаксонских ко-

ролев [5–7]. Однако тот факт, что этот образ раскрывается в разных жанрах, обуславливает расширение сюжетных ролей королевы. В частности, царица Елена Кюневульфа, являясь, наряду с сыном Константином, основным действующим лицом поэмы, активно участвует в фабуле произведения – обретении Креста Господня и обращении Иуды в христианство.

Образ святой раскрывается в жанре религиозной лирики, в поэмах «Юлиана» и Юдифь». Юлиана как персонажная репрезентация образа представляет собой святую мученицу: сюжетное развертывание образа включает в себя мотивы пыток и смерть во имя веры и любви к Богу. Юдифь – святая освободительница жителей Иудеи от войска ассирийцев во главе с грозным полководцем Олоферном. Оба персонажа символизируют победу христианства: мученическую (Юлиана) и освободительную (Юдифь).

Специфика образа возлюбленной заключается в том, что персонажи, репрезентирующие данный образ, являются безымянными. Это персонажи – типы, представленные в лирической древнеанглийской поэзии («Плач жены», «Вулф и Эдвакер»). Это новый путь художественного обобщения, с точки зрения поэтики, путь «к созданию типических, вовсе не идеализированных образов» [8. С. 115]. При раскрытии образа возлюбленной отсутствует традиционная для англосаксонской литературы характеристика образа с точки зрения родовых, социальных связей. Образ раскрывается через внутренний монолог, сфокусированный на чувствах героини. Его можно охарактеризовать как психологический – в сюжетно-мотивной разработке образа преобладает душевная рефлексия на определенную типическую ситуацию – разлуку с любимым. Психологизм образа раскрывается на основе одной темы – темы горя.

Ценности и антиценности в концептуальном пространстве женских образов

Анализ концептуального содержания вышеприведенных образов позволяет выявить ряд лингвокультурных концептов, репрезентирующих ценности древнеанглийского мира. Концептуальное содержание, или концептуальное пространство, можно определить как упорядоченное, иерархически организованное пространство, объединяющее в себе лингвокультурные концепты, репрезентирующие тот или иной художественный образ. Метод концептуального анализа будет ведущим при построении концептуального пространства образа.

В концептуальной разработке образа королевы преобладают концепты «родство», «Бог», «король», «воин», «внутренний мир», «богатство / материальные ценности». Они обладают наибольшей номинатив-

ной плотностью: концепт «родство» репрезентирован 17 лексемами кровного и племенного родства (*syn, folc, þeod, mæg, sib, bearn, broþor, sunu, dohtor, modor, fæder, cneomagum, leodbealewa, Heaðoscilfing, Geat, Helming, Scylding*); концепт «Бог» – 16 лексемами и лексическими сочетаниями (*cyning, mandrihtne, wuldorcyning, heofoncyninge, scippend dryhtna, wealdend, bearn wealdendes, heofonrice, fæder ælmihtig, radorcyning, ælmihtig sigebearn godes, rodera wealdend, æðelinga ord, æðelne innoð, siodðan freoðode, liffruma*); концепт «внутренний мир» – 12 лексемами (*innof, mod, ferhðsefa, ingeþanc, geþanc, sawl, fyrhð, sefa, heort, modcraeft, dreamhealdende, bliþe*). Номинативная плотность концепта «богатство / материальные ценности» составляет 11 лексем (*maððum, maþmgestreona, wundurmaððum, gold, beahwriðan, healsbeah, earmreade, hrægl, hring, healsbeaga*), концепта «воин» – 7 (*winemaga, eorlmægen, hæleþ, dareðlacendra, goldwine gumena, hererinc, hyse*) концепта «судьба» – 6 лексем (*wyrd, gewyrd, dom, metod, methodscaeft, lifgescaeft*). Концепт «король» имеет наибольшую экстразону и является основой для метафоризации при номинации лексем и сочетаний, репрезентирующих концепт «Бог»: *Dauid cyning, cyning anboren, heofoncyning, wuldorcyning, cyning ælmihtig, radorcyning, æðelinga ord*. Концепт «Бог» также ассоциативно связан с концептом «родство»: *fæder ælmihtig, bearn wealdendes, sigebearn godes, siodðan freoðode*. В отношении экспликации концепта «внутренний мир» стоит отметить, что выделение отдельного концепта «горе» обусловлено его значимостью в концептуальной разработке образа: королева номинирована как *ides gnornode, ides geomrode* (Beo 1117–1118), *geomoru ides* (Beo 1075), *seo sorglufu* (Deo 16). При этом номинативная плотность концепта высока: он представлен 9 лексемами (*geomore, sorg, reotig, uhtcearu, weaþearf, hygegeomor, modcearu, breostcearu, sinsorg*). Со стилистической точки зрения фраза «*þæt wæs geomoru ides!*» (Beo 1075), по мнению Дж. Хилла, является формулой для раскрытия образа женщины в англосаксонской поэзии. Любопытным является тот факт, что из всех женских образов эта формула употребляется только при характеристике королевы – как антитеза формульной характеристике короля *þæt wæs god cyning!* (Beo 11). По мнению Дж. Хилла, обе формулы отражают мужской и женский стереотипы в англосаксонском обществе. При этом маскулинная формула в концентрированном виде выражает отношение к королю, сущность и оценку его деятельности, фемининная формула – сущность женщины как носительницы героической трагедии [6. С. 161].

Такие концепты, как «война», «сила», «мудрость», «правда», «дворец», являются универсальными в персонажных репрезентациях образа королевы и связывают его с ключевыми ценностями англосаксонской культуры. Концепт «война» представлен лексемами *hild, gup, sige* и композитами с ними. Наличие ценностей, связанных с войной,

подтверждает тот факт, что образ разворачивается в милитарном типе культуры: даже царица Елена осмыслена как *sigecwen*, *gubcwen* – героическая воинственная царица, «которую англосаксонские читатели могли воспринимать не просто как царицу далекого прошлого Римской империи, но как реальный образ, который можно найти в своем древнегерманском мире» [9. С. 35]. Семантически связанным с концептом «война» является концепт «сила», представленный лексемой *craft*, ее дериватами и композитами (например, *craftig*, *modcraft*). Наличие этого концепта в пространстве женского образа также обусловлено военной культурой англосаксов, где сила, в том числе и сила духа, была необходимым условием победы в битвах.

Антиценности древнеанглийской культуры занимают преимущественно периферийное место в концептуальном пространстве образа и включают в себя концепты «смерть», «дьявол», «вражда», «мечь», «темнота», «голод». Из них наиболее развернутыми являются концепты «смерть» (*deap*, *hra*, *mordorsliht*, *dead*, *cwealm*, *swyht*), «дьявол» (*wraetmæcægga*, *deofla gastum*, *gnyrnwraecum*) и «вражда» (*feondscipe*, *wælfæhða*). Их наличие объясняется, на наш взгляд, тем фактом, что этот образ разворачивается не только в героических жанрах (эпос и элегия), но и в религиозном. В религиозной лирике Кюневульфа тема Бога и его антипода – дьявола – нашла широкое воплощение в образе царицы Елены. Концепт «смерть» разворачивается в жанре религиозной лирики, эпосе и героической элегии, в каждом из них интерпретируясь по-разному. Религиозная интерпретация смерти – это смерть за грехи, смерть в аду – «жарчайшем пламени». Аллитерация сближает смерть с грехом, адом и дьяволом: *swilt for synnum* (Elena 675–678), *hattost headowelma, ond eower hra bryttad* (Elena 578–579), *ge to deape þone deman ongunnon* (Elena 302). Смерть в картинах мира эпоса и героической элегии представляет собой гибель в бою соплеменников, братьев, мужа, детей королевы: *after leodhryre lytle hwile bongar bugeð* (Beo 2030–2031), *hyre broþra deap* (Deor 8), *beloren leofum æt þam lindplegan, bearnum ond broðrum* (Beo 1073–1074). Концепт «темнота», репрезентированный лексемами *heolstor* и *þeostre*, также имеет библейский генезис, его семантическими ассоциатами являются концепты «смерть» и «дьявол» (Elena 312, 1081).

Специфика концептуальной репрезентации образа англосаксонской святой обусловлена взаимодействием двух концептуальных картин мира: религиозной и героической. В 597 г. н.э. Папа Григорий Великий отправляет преданного христианским идеям монаха Августина с миссией обращения англосаксов в христианство. Распространение и упрочение христианства происходят в среде воинствующих англосаксов. Развитие литературы отражает дуалистический климат эпохи, и религиозные жанры складываются под сильным влиянием более ран-

них героических и эпических форм национальной поэзии. По мнению Е.М. Мельниковой, «мир религиозных поэм в ряде своих черт предстает как мир героический. Однако этим не исчерпывается его содержание. Сюжеты поэм, дидактика, некоторые элементы мировосприятия обуславливают их сущность как произведений сугубо христианских. И вместе с тем в них присутствует в косвенной, разлитой форме героика эпического мира» [10. С. 155]. На концептуальном уровне данная связь обуславливает сосуществование концептов, восходящих к ценностям религиозной и героической картин мира.

Наиболее репрезентативной в концептуальной разработке образа святой является концептуальная группа «Бог»: ее номинативная плотность очень высокая и представляет собой 20 лексем и лексических комбинаций (окказиональные сочетания и кеннинги). Концепт «Бог» является номинативно и текстуально связанным с большим количеством других аксиологем англосаксонской культуры, репрезентированных концептами «родство», «слава», «сила», «король», «любовь». Связь с концептами родства, королевской власти, славы, силы актуализируется уже на уровне словоформы, они являются интразоной концепта «Бог»: Бог номинируется как *bearn alwaldan, fæder ælmihtig, bearn godes, swegles ealdor, cyning, cyninga wuldor, wuldres god, wuldres agend, meotud moncynnnes, mihtig dryhten, ece ælmihtig*.

Любовь осмыслена как любовь к Богу: *leof weorud, Cristes lufan, godu lufian, god lufast ond gelyfest*. Юлиана, например, объявляет себя невестой Христа, отказываясь выходить замуж, чем обрекает себя на мученическую смерть.

Концепт «слава» также репрезентирован контекстуально связанным с концептом «Бог», что значительно отличает его от экспликации данного концепта в пространстве образа королевы. Эта связь, во-первых, реализуется на уровне словоформы *torhtmod*, которая является традиционным для раннехристианской культуры эпитетом Бога [11]. Во-вторых, данная связь подчеркнута также на лингвостилистическом уровне в виде контекстуальных сближений лексем, репрезентирующих концепты «слава» и «Бог»: *Cristes lofe, god lufast... ond his lof rærest*. «Слава» в пространстве образа святой осмыслена преимущественно как обретение славы во имя Бога, упрочения христианской веры и служения Христу. Убийство Олоферна Юдифью обусловлено не только желанием освободить свой народ, но и стремлением к божественной славе. Это деяние текстуально приравнено к деянию во славу Спасителя:

Gewrec nu, mihtig dryhten,
torhtmod tires brytta, þæt me ys þus torne on mode,
hate on hreðre minum [Judith 92–94].

Таким образом, в пространстве этого образа происходит насыщение концепта «слава» новыми христианскими смыслами. Это значи-

тельно отличает реализацию данного концепта от «славы» в образе королевы, где он был экспликатом героической картины мира и героических ценностей, символизируя воинскую славу, добытую на поле битвы в ходе героического сражения.

Соотнесение образа святой с ценностями героического мира – «силой», «мужеством», «благородством» – расширяет его функциональную нагрузку в культуре. Деяния Юдифи и Юлианы сопоставимы с поступками воинов на поле битвы. Они – активные участницы героического конфликта, который перенесен из сферы военной в сферу духовную. Его участницы обладают тем же, что и англосаксонские воины, набором качеств для совершения духовного подвига – силой, мужеством, благородством. Юлиана побеждает противника в ходе диалога; Юдифь, как и воин, берется за меч и освобождает свой народ от язычника Олоферна. Образ репрезентирует две модели святости в англосаксонской культуре: мученическую (Юлиана) и воинствующую (Юдифь).

Образ святой – это единственный активный женский образ в древнеанглийской литературе. Активным вектором изображения образа святой, в частности, обусловлена широкая разработка концептуальной области внутреннего мира, которая представлена в центральной зоне лексемами, обозначающими ядро внутреннего мира человека: сердце (*heorte*), душа (*mod, hreðer, ferþ, ferþloca*) и грудь (*breost*). Внутреннему миру англосаксонской святой присущи сильные эмоции: ярость, огонь (*heorte onhæted*), ненависть (*hate on hreðre*), сильное желание, исступление (*georn on mode*), восторг, счастье (*ferð geblissad*). Это отличает святую от типичной англосаксонской королевы: в силу своей активности Юлиана и Юдифь более свободны в проявлении чувств, при этом их палитра гораздо шире (ср. доминирующим чувством при раскрытии образа англосаксонской королевы является горе – *geomor*).

Одной из ключевых ценностей, соотносимых с образом святой, является красота. С исторической точки зрения красота не являлась неременной добродетелью святой [12. С. 96]. Ценностное отношение к красоте в данном образе объясняется, возможно, связью жанров религиозной и героической эпики, в котором красота являлась неременным атрибутом женщины. При этом красота королевы и красота святой концептуализируются по-разному. Красота королевы складывается из красоты украшений и одежды, красота святой – это красота природная: красивая внешность (*wlite*), красивые волосы (*wundenlocc*). Красота для Юдифи – средство соблазнения язычника Олоферна, красота Юлианы – это совершенная, божественная красота, отражающая красоту ее внутреннего мира (*wlitescyne wuldres condel*).

В рамках концептуального конфликта «Бог» – «Дьявол» в образе святой представлен мир антиценностей англосаксонской культуры. Концепт «Дьявол» номинируется следующими лексемами: *deofol*,

deofolgielð, gæst, feond moncynnes, feond (sawla feond), helle gæst, gæstgeniðla, hellsceaþa, helle hæfþing. В пространстве образа святой дьявол концептуализируется через понятия вражды (*feond, feond moncynnes, sawla feond*), ада (*helle gæst, hellsceaþa, helle hæfþing*), злых духов (*gæst, helle gæst, gæstgeniðla*). Он текстуально связан с концептами «язычество» (*deofolgielð... hætsð hæþenweoh* (Juliana 52–53)), «пытки, убийство» (*Sloh ða wundenlocc þone feondsceaðan...* (Judith 103–104)), «злость» (*He... slege þrowade, sace singrimme... laðgeniðla...* (Juliana 227–232)), «враг» (*ond he ædre het eft asettan, laðgeniðla...* (Juliana 231–232)).

Образ возлюбленной в англосаксонской культуре концептуализируется через понятия внутреннего мира человека (*mod*): горе, тоска, радость, любовь, счастье, волнение, верность. Центральным в пространстве образа является концепт горя, обладающий наибольшей номинативной плотностью: *geomor, weaþearfe, hygegeomor, wraþe, modceare, geomormod, breostcearu, werigmod, dreogan, wa, wunna leas, reotug, weþan, murnend*. Многогранность концепта подтверждается морфологическими и семантическими нюансами репрезентирующих его лексем. С морфологической точки зрения концепт актуализируется лексемами именной группы (*geomor, weaþearfe, hygegeomor, wraþe, modceare, geomormod, breostcearu, werigmod, wa, reotug*), глагольной группы (*dreogan, murnan, weþan*), а также словосочетанием *wunna leas*. Семантические нюансы входящих в концепт лексем включают в себя значения горя различной степени интенсивности *geomor – reotug – murnan*; характеру / локализации чувства: *hygegeomor, modceare, geomormod, breostcearu, werigmod*; детализации, разнообразии проявлений чувства: приводящая к горю злоба и жестокость (*wraþe*), несчастья, горе как болезненное состояние (*wa*), горе как отсутствие радости (*wunna leas*), болезненная необходимость (*weaþearfe*) и страдание (*dreogan*). Подобная значимость концепта «горе» в образе возлюбленной обусловлена, на наш взгляд, историко-культурными особенностями: в милитарном типе культуры уделом женщины было ждать своих мужей, братьев и сыновей с войн и сражений, оплакивать разлуку с ними. По мнению Дж. Хилла, женщина как жертва – это типичный стереотип женщины в англосаксонской поэзии [6. С. 163].

Ассоциативно связанными с концептом горя являются концепты изгнания и разлуки. Концептуальная группа «изгнание» представлена в образе возлюбленной шестью лексемами: *wræcsip, feran gewat, wrecca, fromsip, fah, widlast*. Основанием для изгнания служило убийство человека: А. Францен подчеркивает, что типичным наказанием за убийство было изгнание преступника из общества, которое требовало для преступника его смерть в глазах общества (*death to the world*) и вечных скитаний (*perpetual pilgrimage*) [13. С. 94]. Сюжетной канвой развертывания концепта «изгнание» служит тема разлуки женщины со своим

возлюбленным вследствие совершенного ей или им преступления. Наиболее типичной ситуацией было изгнание мужчины после убийства соплеменника: это является референтной ситуацией в поэме «Wulf and Eadwacer»). Возможной причиной изгнания женщины (The Wife's Lament) был наговор, оклеветание ее перед мужем – господином (*hlaford, leodfruma*).

Ассоциативно связанный с концептом изгнания является концепт разлуки, который в этом образе концептуализируется как болезненное состояние разрывания надвое (*toslitan*) с невозможностью воссоединения (*naefre gesomnian*), ассоциируемое со смертью (*gedælde – deað*).

В концептуальной разработке образа принимают участие такие антиценности англосаксонской культуры, как убийство (*mordor*) и вражда (*fæhb*), жестокость (*wæltreowe*), ненависть (*lab*). Данные концепты не развернуты и представлены преимущественно ядерными лексемами. Исключение составляет концепт убийства – он характеризуется метфорической диффузией, поскольку одним из репрезентантов концепта является лексема в метафорическом переосмыслении *abeccgan*. Областью-источником метафоризации является сфера приема пищи: узуальное значение данной лексемы в древнеанглийском языке было «употреблять в пищу» [11]. В образе возлюбленной реализуется метафорическое значение «раздирать, разрывать». В отношении указанных антиценностей стоит отметить, что большинство из них относятся к характеристикам и свойствам личности. Это можно объяснить концептуальной доминантой жанровой картины мира лирики – освоение внутреннего аспекта жизни индивида, его внутреннего мира.

Заключение

Лингвокультурные концепты, конституирующие концептуальное пространство художественного образа, связывают его с аксиологическим климатом той или иной эпохи. Каждый из рассмотренных нами образов занимает значительное место в аксиологическом пространстве и воплощает определенное число ценностей и антиценностей англосаксонской культуры. Стоит отметить, что факторами, обуславливающими специфику концептуальной репрезентации образа, являются причины как исторического, так и поэтического характера.

К первым относятся исторические события / ситуации, которые являются референтной основой появления и развертывания образа. Помимо фактологических аспектов культуры, следует указать также тип культуры – он определяется особенностями национальной ментальности, системы представлений и мире и человеке. Эти особенности могут быть описаны через понятия «картина мира», «аксиологическая картина мира», «тип человека».

Среди факторов поэтического характера можно отметить специфику поэтического контекста рассматриваемого периода, т.е. жанры, направления, стили, сюжетно-тематическое разнообразие литературы, т.е. доминантные тенденции литературного развития эпохи. Они обуславливают жанровую и стилистическую специфику развертывания образа, его коннотацию в культуре.

Литература

1. **Виноградов С.Н.** К лингвистическому пониманию ценности // Русская словесность в контексте мировой культуры : материалы Междунар. науч. конф. Н. Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та, 2007. С. 93–97.
2. **Гулыга А.В.** Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке. СПб. : Алетейя, 2000. 447 с.
3. **Борисова Е.Б.** Художественный образ в английской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод : дис. ... д-ра филол. наук. Самара, 2010. 383 с.
4. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004. 322 с.
5. **Brookbanks J.** The Participation of Women in the Anglo-Saxon World: Judith and The Wife's Lament // Leading Undergraduate work in English Studies. Nottingham : The University of Nottingham, 2008–2009. Vol. 1. P. 25–32.
6. **Hill J.** “þæt Wæs Geomoru Ides! A Female Stereotype Examined. N.Y. ; London : Norton & Company, 2002. P. 153–167.
7. **Jesch J.** Women in the Viking Age. N.Y. : The Boydell Press, 2001. 315 p.
8. **Лихачёв Д.С.** Человек в литературе Древней Руси. М. : Наука, 1970. 134 с.
9. **Клемина Е.Н.** Образ святой царицы Елены в поэтическом творчестве англосаксов // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сб. науч. тр. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. 30 сентября 2014 г. : в 5 ч. / под общ. ред. М.Г. Петровой. Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. Ч. III. С. 30–40.
10. **Мельникова Е.А.** Меч и лира. М. : Мысль, 1987. 203 с.
11. **Bosworth J., Toller T.N.** An Anglo-Saxon Dictionary. Oxford : Clarendon Press, 1898. 1302 p.
12. **Болдырева И.И.** Женщина в англосаксонском обществе и его письменной культуре конца IX – середины XI вв. : дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2009. 227 с.
13. **Frantzen A.** Anglo-Saxon Keywords. Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK : John Wiley & Sons Ltd, 2012. 352 p.

Сведения об авторе:

Томберг Ольга Витальевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия). E-mail: olgatomberg@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

AXIOLOGICAL HIGHLIGHTS OF FEMALE IMAGES IN ANGLO-SAXON POETIC LINGUOCULTURE

Tomberg O.V., Candidate of Philology, Associate Professor, Chair of Foreign Languages and translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia). E-mail: olgatomberg@yandex.ru

Abstract. The article deals with research into an artistic image as a linguocultural phenomenon. A category binding the image and a sphere of culture is a notion of value embedded in a linguocultural concept. The latter acts out as a means of representing national values. Studying conceptual space of female images of queen, saint and the beloved contributes to reconstructing axiological highlights of the Anglo-Saxon period. Considerable attention is paid to studying anti-values of the given period. Prevalent values associated with the image of queen are represented by the concepts of kinship, God, king, warrior, inner state and riches. War-related values in the conceptual space of queen are caused by a military type of culture: empress Elena is also introduced as a heroic queen. Queen is associated with the following anti-values: death, devil, feud, darkness and hunger. An interaction of heroic and religious pictures of the world account for a specific character of an image of the saint in Old English literature, namely the co-existence of concepts typical of these conceptual outlooks. On the one hand, God-related concepts: God, love, glory, on the other – such heroic concepts as strength, bravery, dignity. Image of the beloved is conceptualized by the notions related to a person's inner state. The prevalent concept is grief, it is bound to the concepts of exile and separation. The conceptual space of the image is constituted by the following anti-values: murder, feud, cruelty and hatred.

Keywords: value; linguocultural concept; artistic image; anti-value; conceptual space; Anglo-Saxon literature.

References

1. Vinogradov S.N. (2007) K lingvisticheskomu ponimaniju cennosti [To the linguistic understanding of value] // *Russkaja slovesnost' v kontekste mirovoj kul'tury: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. N. Novgorod: Izd-vo Nizhegorodskogo un-ta. pp. 93-97.
2. Gulyga A.V. (2000) *Estetika v svete aksiologii. Pjat'desjat let na Volkhonke* [Aesthetics in the light of axiology. Fifty years on Volkhonka]. SPb.: Aletejja. 447 p.
3. Borisova E.B. (2010) *Hudozhestvennyj obraz v anglijskoj literature XX veka: tipologija – lingvopojetika – perevod* [Artistic image in the English literature of the XX century: typology – lingvopoetics – translation]. Philology doc. diss. Samara. 383 p.
4. Slyshkin G.G. (2004) *Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty* [Linguistic Culture Concepts and Metaconcepts]. Philology doc. diss. Volgograd. 322 p.
5. Brookbanks J. (2008-2009) *The Participation of Women in the Anglo-Saxon World: Judith and The Wife's Lament* // *Leading Undergraduate work in English Studies*. Volume 1. Nottingham: The University of Nottingham. pp. 25-32.
6. Hill J. (2002) *þæt Wæs Geomoru Ides! A Female Stereotype Examined*. NY, London: Norton & Company. pp. 153-167.
7. Jesch J. (2001) *Women in the Viking Age*. NY: The Boydell Press. 315 p.
8. Likhachev D.S. (1970) *Chelovek v literature Drevnej Rusi* [Person in the literature of Ancient Rus]. M.: Nauka. 134 p.
9. Klemina E.N. (2014) *Obraz svjatoj caricy Eleny v pojeticheskom tvorčestve anglosaksov* [The image of the holy Queen Helena in the poetic works of the Anglo-Saxons] // *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoj nauki: sbornik nauchnyh trudov po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii 30 sentjabrja 2014 g.: v 5 ch. / Pod obshh. red. M.G. Petrovoj*. Belgorod: IP Petrova M.G. Chast' III. p.30-40.
10. Mel'nikova E.A. (1987) *Mech i lira* [Sword and lyre]. M.: Mysl'. 203 p.
11. Bosworth J., Toller T. N. (1898) *An Anglo-Saxon Dictionary*. Oxford: Clarendon Press. 1302 p.
12. Boldyreva I.I. (2009) *Zhenshina v anglosaksonskom obshchestve i ego pis'mennoj kul'ture konca IX - serediny XI vv* [A woman in Anglo-Saxon society and its written culture from the end of the 9th to mid-11th century]. History cand. diss. Voronezh. 227 p.
13. Frantzen A. (2012) *Anglo-Saxon Keywords*. Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK: John Wiley & Sons, Ltd. 352 p.

Received 27 February 2017

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ МЕСТОИМЕНИЙ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

З.Ф. Юсупова, Ю Люй

Аннотация. Рассматриваются практические вопросы усвоения китайскими студентами-филологами русских местоимений-существительных и местоимений-прилагательных. Обучение русскому языку как иностранному студентов на продвинутом этапе обусловлено, с одной стороны, совершенствованием их общего владения языком, с другой стороны, овладением ими профессиональным языком. В качестве отдельного аспекта рассматриваются некоторые трудности усвоения китайскими студентами личных и указательных местоимений. Актуальность проблемы заключается в том, что на сегодняшний день теория и практика изучения местоимений иностранными студентами не получила специального методического решения. В речи китайских студентов нередки ошибки, связанные с неправильным употреблением местоимений, о чем свидетельствуют наши наблюдения и проведенный эксперимент. В статье предложено лингвометодическое решение совершенствования речевых навыков китайских студентов в употреблении личных и указательных местоимений. Проанализированы теоретические работы по местоимениям, сочинения китайских студентов, а также их устные ответы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Сделан вывод, что упражнения (задания) с учетом функционирования личных и указательных местоимений позволяют китайским студентам усвоить специфику употребления русских местоимений, совершенствовать устную и письменную речь.

Ключевые слова: обучение; русский язык как иностранный; лингводидактика; китайские студенты; личные местоимения; указательные местоимения; коммуникативные упражнения.

Введение

Проблемы обучения русскому языку в китайской аудитории остаются в поле зрения многих исследователей. Для успешного овладения русским языком как иностранным, как на уровне общего владения языком, так и на профессиональном, разрабатываются специальные методики, учебные пособия, проводятся этнопедагогические исследования (Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян [1], И.П. Лысакова [2], Е.В. Беляева [3]. Н.М. Румянцева, Ф.Н. Новиков [4] и др.). Анализ имеющейся литературы показал, что большая часть исследований посвящена разработке методики изучения грамматики и лексики на элементарном, базовом, первом сертификационном уровнях. Специфика овладения русским языком на втором сертификационном уровне, в частности про-

блемы усвоения грамматики студентами-филологами, также требует особого внимания лингводидактов [5, 6]. Считаем, что овладение такой частью речи, как местоимение, предполагает специальное лингводидактическое решение. Усвоение местоимений начинается еще на первых занятиях по русскому языку как иностранному. «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение» требует, чтобы иностранные студенты хорошо знали разряды местоимений, их семантические и грамматические особенности: «Значение, изменение и употребление местоимений – личных (я, ты, он...), вопросительных (кто, что, чей, какой...), относительных (кто, что, чей, какой, который...), притяжательных (свой, мой, твой, его, ее, их...), отрицательных (самый, каждый, любой, такой...), неопределенных (кто-то, кто-нибудь, кое-кто...), отрицательных (никто, ничто, никакой, ничей...)» [7. С. 16]. Важно, чтобы иностранные студенты осознали природу местоимений, их функционирование в тексте. Это особенно актуально для филологов, которые усваивают русский язык как язык специальности.

Вопросы изучения местоимений в лингвистике и лингводидактике продолжают оставаться актуальными (Н.Ю. Шведова [8], М.А. Шелякин [9], Ю.И. Матвейкина [10] и др.). Особое внимание специалистов привлекают личные и указательные местоимения и их употребление в речи (В.В. Бабайцева [11], Z.F. Yusupova [12], Н.А. Петрова [13], З.Ф. Юсупова [14] и др.). Как известно, личные и указательные местоимения относятся «к универсальной языковой категории и обладают богатым прагматическим потенциалом, специфическими свойствами, которые позволяют им сыграть особую роль в коммуникации, в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне. Это объясняется активными функциональными особенностями личных и указательных местоимений, способностью осуществлять дейктическую и анафорическую функции» [14. С. 217]. Знание этих функций актуально для преподавания русского языка как иностранного, поскольку иностранные студенты должны хорошо усвоить нормы и функции употребления личных и указательных местоимений в речи.

Материалы и методы исследования

Цель нашего исследования – это предложить лингводидактические рекомендации по изучению личных и указательных местоимений в китайской аудитории в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Наш опыт преподавания русского языка у китайских студентов позволяет нам говорить о необходимости специального внимания к усвоению местоимений иностранными студентами, поскольку устные и письменные ответы китайских студентов говорят о наличии

разного рода ошибок в употреблении личных и указательных местоимений. Считаем, что преподавателю необходимо учитывать, с одной стороны, специфику русского языка, с другой стороны, особенности восприятия теоретического материала о местоимениях у китайских студентов, чтобы предупредить и преодолеть интерферентные ошибки в речи студентов.

В качестве основных методов исследования нами использовались анализ, наблюдение, описание, обобщение, констатирующий эксперимент, применение которых способствовало достижению поставленной цели.

В качестве материала исследования послужили теоретические работы, посвященные местоимениям, методике преподавания русского языка как иностранного, сочинения китайских студентов-филологов, а также их устные ответы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи».

Результаты

Китайским студентам необходимо в достаточном объеме усвоить теоретический материал о местоимениях и научиться употреблять их в речи. Как известно, личные и указательные местоимения в грамматиках разных языков считаются семантическим ядром местоимений. В русском языке личные местоимения 1-го и 2-го лица (я, ты), обозначающие лицо говорящего субъекта или собеседника, не замещают имен. Эти местоимения выступают только в указательной функции. Личное местоимение 3-го лица более универсальное, оно не только указывает на лицо, но и замещает собою предметные названия: 1) в научном тексте: «Местоименные – это слова, не имеющие постоянного лексического значения, но получающие **его** в зависимости от того, на какое явление действительности или на какое слово в речи **они** указывают»; 2) в художественном тексте: «Дни стояли прекрасные. Со двора пришла белая утка. Увидев меня, **она** остановилась, недовольно покрякала и ушла, переваливаясь, обратно. Очевидно, я **ей** помешал» (К.Г. Паустовский) [15. С. 74].

Определенная трудность заключается в том, что в русском языке в косвенных падежах личные местоимения имеют другую основу: *я – меня, ты – тебя, он – его, ее* и т.д. В косвенных падежах у местоимений 3-го лица в сочетании с предлогом появляется начальное *н*: *у него, к нему, к ней, о ней* и т.д. В отличие от китайского языка, следует учитывать, что в русском языке собирательные существительные обозначают совокупность предметов или лиц, при этом их грамматическое число остается единственным, поэтому они могут быть заменены местоимением 3-го лица только единственного числа: *народ – он, молодежь – она, студенчество – оно* и др. Расхождения касаются и специ-

фики употребления местоимения «мы» в научных текстах. В научном стиле в русском языке принято использовать авторское «мы»: *мы исследовали...*, *мы обнаружили...* и др. В китайском языке в данной ситуации наблюдается традиция обращения к местоимению первого лица единственного числа «я».

В русском языке указательные местоимения изменяются по родам, числам, падежам, имеют семантические и функциональные особенности, которые наиболее ярко проявляются в тексте.

Иностранцам студентам рекомендуется теоретический материал о местоимениях преподнести таким образом, чтобы они осмыслили функции местоимений: выступать либо как слова-заместители, либо как слова-указатели. В данном случае личные и указательные местоимения проявляют себя довольно активно: почти в любом тексте они используются как средство межфразовой связи. Поэтому студентам целесообразно это показать на примере научных, художественных текстов, а также в качестве иллюстративного материала использовать сочинения самих студентов, в которых встречаются удачные и не совсем неудачные случаи употребления местоимений. Приведем образцы некоторых упражнений:

1. Наблюдение над примером: «*Она наш лучший друг и советчик!*».

Прочитайте и попробуйте сказать, о ком или о чем идет речь. Кто это она? Или что это она? (Варианты ответа: мама, сестра, книга, собака...) Почему мы не можем точно сказать, о ком или о чем идет речь? Сделайте вывод об употреблении личных местоимений 3-го лица в русском языке.

Модель ответа. Предложение: «Книга – источник знаний. Она наш лучший друг и советчик!» Она – это личное местоимение. Оно указывает на предмет или лицо, которые выражены именем существительным женского рода в форме единственного числа и именительного падежа, но не называет их. При употреблении личного местоимения об этом надо всегда помнить.

2. Прочитайте начало рассказа. Можно ли точно сказать, о каком вечере идет речь? Почему? Какую роль в данном тексте играют местоимения *тот* (*в тот вечер*), *этот* (*по этому случаю*), *этот* (*этот вечер*), *такой* (*такого вечера*)? Сделайте вывод об употреблении указательных местоимений с существительными.

...В тот зимний вечер, о котором я рассказываю, у нас в семье украшали елку. По этому случаю взрослые отправили меня на улицу, чтобы я раньше времени не радовался елке... Я знал со слов взрослых, что этот вечер был совершенно особенный. Чтобы дождаться такого же вечера, нужно было прожить еще сто лет. А это, конечно, почти никому не удастся. Я спросил у отца, что значит «особенный» вечер. Отец объяснил мне, что этот вечер называется так потому, что он не похож на все остальные (К.Г. Паустовский).

Модель ответа. В данном тексте в первом предложении есть указание на какой-то вечер, который особенно запомнился автору текста, т.е. писателю К.Г. Паустовскому. Однако точно сказать, о каком вечере идет речь, мы не можем, поскольку указательное местоимение лишь указывает, но не называет (в тот вечер). В тексте несколько раз употребляются указательные местоимения в сочетании с существительными: *тот вечер, этот вечер, такой же вечер*. Студенты должны раскрыть особенности местоимений *этот, тот, такой*. Указательные местоимения в сочетании с существительными выступают как средство межфразовой связи между предложениями.

3. Прочитайте данные предложения. Можно ли точно сказать, на что или на кого указывают выделенные указательные местоимения? Выберите одно из предложенных предложений и напишите небольшое сочинение так, чтобы значение указательного местоимения стало ясным.

1. В **то** время я учился в университете. 2. **Это** случилось во время зимних каникул. 3. **Такой** выставки я еще никогда не видел. 4. **Этот** фильм очень популярен среди иностранных студентов.

Модель ответа. По данному началу невозможно однозначно сказать, о ком или о чем идет речь. В этом специфика указательных местоимений. Для раскрытия точного значения местоимений нужен контекст.

4. Замените предложения с прямой речью косвенной. Подумайте, какие местоимения при этом нужно употребить. Сделайте вывод об употреблении местоимений в прямой и косвенной речи.

1. «Я ничего не вижу, кроме белой степи да ясного неба», – сказал Гринёв. 2. Гринёв спросил у дорожного: «Знаешь ли ты эту дорогу?» 3. «Сторона мне знакомая, исхожена и изъезжена вдоль и поперек», – ответил дорожный. 4. Ямщик оборотился ко мне и сказал: «Барин, не прикажешь ли воротиться?» 5. «Что же ты не едешь?» – спросил я с нетерпением ямщика. 6. «Послушай, мужичок, – сказал я ему, – возьмешься ли ты довезти меня до ночлега?» (А.С. Пушкин).

Модель ответа. Употребление местоимений в прямой и косвенной речи отличается. Например, Гринёв сказал, что он ничего не видит, кроме белой степи да ясного неба. В данном примере мы наблюдаем замену личного местоимения 1-го лица на местоимение 3-го лица *он*.

Вместе со студентами можно разобрать тексты их сочинений с точки зрения правильного и уместного употребления местоимений, лучшего редактирования написанного, чтобы оно соответствовало нормам современного русского литературного языка. В качестве опорного материала можно предложить справочную информацию, показывающую условия употребления личных и указательных местоимений в тексте:

«существительное м. р. – он, у него, с ним и т.д.»;

«существительное ж. р. – она, у нее, с ней и т.д.»;

«*существительное ср. р. – оно, у него, с ним и т.д.*»;

«*существительное м. р. – этот...*» и др.

Работу можно организовать в парах, чтобы студенты могли обсудить друг с другом предложенные варианты решения. Также на занятиях можно использовать проблемные ситуации, которые позволят студентам самостоятельно искать ответы и решения и сделать соответствующие выводы. Кроме того, студенты могут самостоятельно подобрать примеры удачного и неудачного употребления местоимений в речи.

Заключение

Анализ теоретического материала, наш опыт ведения занятий с китайскими студентами-филологами позволили нам утвердиться в мысли, что для успешного усвоения грамматики, в том числе и местоимений, необходимы продуманная подача теории, а также упражнения, ориентированные на речевые ситуации, с которыми китайские студенты сталкиваются. Осмысление семантических, функциональных особенностей местоимений позволит иностранным студентам понять, что в русском языке личные и указательные местоимения составляют семантическое ядро класса местоименных слов, имеют высокую степень обобщенности значения. Вторым семантическим свойством местоимений являются их относительность и указательность, т.е. способность указывать на предмет или лицо только по отношению к другому предмету или лицу.

Овладение грамматикой русского языка, в том числе личными и указательными местоимениями, в китайской аудитории целесообразно строить с учетом специфики: 1) изучаемого грамматического материала; 2) уровня владения русским языком (начальный или продвинутый этап); 3) уровня владения профессиональным русским языком; 4) степенью разработанности методики изучения того или иного грамматического материала в лингводидактике; 5) национальных особенностей обучения аудитории (этноориентированного обучения), которые заключаются в том, что семантика и традиции употребления личных и указательных местоимений в русском и китайском языках не всегда совпадают.

В русском языке границы личных и указательных местоимений более четко обозначены. В китайском языке в роли местоимений могут выступать и другие части речи (в зависимости от ситуации). В русском языке, в отличие от китайского, имеются свои традиции употребления личных местоимений *вы* и *Вы* в современном речевом этикете. В китайском языке соответствующее местоимение редко употребляется в ситуации вежливого обращения и др. В предложенных образцах упражнений мы попытались учитывать именно те случаи употребления местоимений, которые расходятся в русском и китайском языках и могут быть причиной интерферентных ошибок студентов.

Литература

1. **Бальхина Т.М., Чжао Юйцзян.** От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М. : РУДН, 2010. 344 с.
2. **Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др.** Методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для вузов / под ред. И.П. Лысаковой. М. : Рус. яз., 2016. 320 с.
3. **Беляева Е.В.** Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории на материале ошибок китайских студентов : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2004. 188 с.
4. **Румянцева Н.М., Новиков Ф.Н.** Метод проектов сквозь призму лингвометодических основ обучения лексике китайских стажеров // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2016. № 4. С. 9–16.
5. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136. DOI: 10.17223/19996195/33/10.
6. **Старикова Г.Н.** Из опыта обучения иностранных студентов основам текстообразования // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 199–213. DOI: 10.17223/19996195/33/16.
7. **Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е.** Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 40 с.
8. **Шведова Н.Ю.** Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М. : Азбуковник, 1998. 176 с.
9. **Шелякин М.А.** Русские местоимения (Значение, грамматические формы, употребление). Тарту, 1985. 91 с.
10. **Матвейкина Ю.И.** Местоимения в языке современной прозы: функциональный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 18 с.
11. **Бабайцева В.В.** Местоимение *это* и его функциональные омонимы. М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. 168 с.
12. **Rakhimova D.I., Yusupova Z.F.** Semantics and pragmatics of demonstrative pronouns in Russian and Turkic languages // Journal of Language and Literature. 2015. Vol. 6, is. 2. P. 113–116. DOI: 10.7813/jll.2015/6-2/22.
13. **Петрова Н.А.** Личные местоимения в коммуникативном аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 1995. 21 с.
14. **Юсупова З.Ф.** К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2016. № 10 : в 3 ч. Ч. I. С. 216–218.
15. **Рогозная Н.Н.** Лингвистика : учеб. пособие по языку специальности. СПб. : Златоуст, 2010. 136 с.

Сведения об авторах:

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

Ллой Ю – аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: www.tony.ok@mail.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

THE THEORY AND PRACTICE OF STUDYING PRONOUNS BY CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS

Yusupova Z.F., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Applied Linguistics, Kazan Federal University (Kazan, Russia). E-mail: usupova.z.f@mail.ru

Lu You, graduate student of the Department of Russian Language and Applied Linguistics, Kazan Federal University (Kazan, Russia). E-mail: www.tony.ok@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/5

Abstract. The article discusses the practical issues of learning Chinese students-philologists the Russian pronouns-nouns and pronouns-adjectives. Teaching Russian as a foreign language students at an advanced stage is caused, on the one hand, to improve their overall language proficiency, on the other hand, the mastery of professional language. The author as a separate aspect examines some of the difficulties of learning Chinese by students of personal and demonstrative pronouns. The urgency of the problem lies in the fact that today the theory and practice of studying pronouns foreign students have not received specific methodological decisions. In speech of Chinese students frequent errors related to the improper use of pronouns, as evidenced by our observations and the experiment. The article aims to offer a linguistic solution to perfecting language skills of Chinese students in the use of personal and demonstrative pronouns. As the material of the study consists of the theoretical work on pronouns, essays Chinese students and their oral responses in the classroom for the discipline "Russian language and speech culture". Conclusion: exercises (tasks) taking into account the operation of personal and demonstrative pronouns allow Chinese students to learn the specifics of Russian pronouns. to improve oral and written language.

Keywords: education; Russian as a foreign language; linguistics; Chinese students; personal pronouns; demonstrative pronouns; communicative exercises.

References

1. Balykhina T.M., Zhao Yujiang (2010) *Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From methodology to ethnomethodics. Teaching the Russian language Chinese to: problems and ways to overcome them]. Moscow: RUDN.
2. Lysakova I.P. (2016) *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobiye dlya vuzov* [Methodology of teaching Russian as a foreign language: textbook for universities] / I.P. Lysakova, G.M. Vasil'eva, S.A. Vishnyakova et al. Ed. I. P. Lysakova. M. : Russian language.
3. Belyaeva E.V. (2004) *Kognitivnyye mekhanizmy vozniknoveniya rechevykh oshibok pri usvoenii russkogo yazyka v inoyazychnoy auditorii na materiale oshibok kitayskikh studentov* [Cognitive mechanisms of the occurrence of speech errors in the assimilation of the Russian language in a foreign language audience on the material of errors of Chinese students]. Abstract of Philology cand. diss. Krasnoyarsk.
4. Rumyantseva N.M., Novikov F.N. (2016) *Metod proyektov skvoz' prizmu lingvometodicheskikh osnov obucheniya leksike kitayskikh stazherov* [The method of projects through the prism of the linguistic methods of learning the lexicon of Chinese trainees] // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Series "Education Issues: Languages and Specialty"*. 4. pp. 9-16.
5. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2016) *Obuchenie tehnikeskomu perevodu studentov-lingvistov kitajskogo otdeleniya posredstvom mul'timedijnoj proektnoj dejatel'nosti* [Teaching technical translation of Chinese linguists by means of multimedia project activ-

- ities] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (33). pp. 129-136. DOI 10.17223/19996195/33/10
6. Starikova G.N. (2016) Iz opyta obuchenii inostrannykh studentov osnovam tekstoobrazovaniia [From the experience of teaching foreign students the basics of text formation] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 1 (33). pp. 199-213. DOI 10.17223/19996195/33/16
 7. Ivanova T.A. (1999) Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroy uroven'. Obshcheye vladeniye [State educational standard in Russian as a foreign language. Second level. The general mastery] / T.A. Ivanova, T.I. Popova, K.A. Rogova, E.E. Yurkov. M.: St. Petersburg: Zlatoust.
 8. Shvedova T.Y. (1998) Mestoimeniye i smysl. Klass russkikh mestoimeniy i otkryvayemye imi smyslovyye prostranstva [A pronoun and its meaning. The class of Russian pronouns and the semantic spaces]. Moscow: Azbukovnik.
 9. Shelyakin A.I. (1985) Russkiye mestoimeniya: (Znacheniyе, grammaticheskiye formy, upotrebleniye) [Russian pronouns: (Meaning, grammatical forms, use)]. Tartu.
 10. Matveykin Yu.L. (2011) Mestoimeniya v yazyke sovremennoy prozy: funktsional'nyy aspekt [Pronouns in the language of modern prose: a functional aspect]. Abstract of Philology cand. diss. St. Petersburg.
 11. Babaytseva V.V. (2014) Mestoimeniye *eto* i yego funktsional'nyye omonimy [The pronoun *this* and its functional homonyms]. Monograph. M.: FLINT: Science.
 12. Yusupova Z.F. (2015) Semantics and pragmatics of demonstrative pronouns in Russian and Turkic languages / D.I. Rakhimova, Z.F. Yusupova // *Journal of Language and Literature*. Volume 6 (2). pp. 113-116 DOI: 10.7813/jll.2015/6-2/22
 13. Petrova N.A. (1995) Lichnye mestoimeniya v kommunikativnom aspekte [Personal pronouns in the communicative aspect]. Abstract of Philology cand. diss. Cherepovets.
 14. Yusupova Z.F. (2016) K voprosu o sovershenstvovanii teoreticheskikh osnov obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu (na materiale izucheniya morfologii) [To the question of improving the theoretical foundations of teaching Russian as a non-native language (on the basis of the study of morphology)] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* Tambov: Gramota. 10, v 3-kh ch. Ch. I. pp. 216-218.
 15. Rogoznaya N.N. (2010) *Lingvistika : ucheb. posobiye po yazyku spetsial'nosti* [Linguistics: a textbook on the language of the specialty]. St. Petersburg: Zlatoust.

Received 27 August 2017

БИБЛЕЙСКАЯ СИМВОЛИКА ХЛЕБА В ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВАХ РУССКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Е.А. Юрина, Дж. Помаролли

Статья написана в рамках научного проекта № 8.1.31.2017, выполненного при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.

Аннотация. Представленное исследование выполнено в рамках когнитивного и лингвокультурологического подходов к изучению образных средств языка и речи, выражающих иносказательные (фигуральные) смыслы, основанные на метафорическом и символическом переосмыслении культурных феноменов. Описаны аспекты метафоризации образа хлеба в русском и итальянском языках, обусловленные единством духовно-религиозной христианской культурной традиции. Анализируется общность метафорических моделей интерпретации исходного образа в более широком культурном контексте, включающем дохристианский период (влияние архаической мифологии, античной культуры). С целью исследования христианской символики в метафорическом обозначении хлеба проводится анализ символического изображения этого продукта в библейских текстах; изучаются семантика и текстовое функционирование образных языковых единиц, которые транслируют библейские символы в русском и итальянском лексиконах и фразеологии. Рассмотрены метафорические модели, для которых образ хлеба служит исходным концептуальным доменом, через который осмысливаются явления других концептуальных сфер-мишеней: «Благополучие – это Хлеб», «Работа – это Хлеб», «Духовная потребность – это Хлеб» и др. Дискурсивное функционирование образа хлеба представлено на примере употребления образных слов и выражений в художественных и публицистических текстах. Делается вывод о том, что с представлением о хлебе связана целая система общих для русской и итальянской культур символов и ценностей, которая вербально объективируется в комплексе образных лексических и фразеологических единиц обоих языков в их современном состоянии. Продуктивность метафоризации образа хлеба объясняется двумя основными факторами: земледельческим происхождением русского и итальянского экономического уклада и влиянием христианской традиции на развития русской и итальянской культур.

Ключевые слова: когнитивная метафора; христианская символика; образный язык; хлеб; *pane*; Библия; русский язык; итальянский язык.

Введение

Образный язык в свете когнитивно-прагматического подхода

Образный язык является традиционным объектом филологических исследований со времен Античности, но именно этот аспект язы-

ковой системы и речевой деятельности стал объектом пристального внимания философов и лингвистов в рамках когнитивного и прагматического подходов к анализу языка в конце XX – начале XXI в. Высокий интерес к метафорическому мышлению как источнику языковой образности, без преувеличения, является мировым научным трендом. Его демонстрируют исследования трех последних десятилетий, выполненные на материале разных языков, в которых изучается миромоделирующий и прагматический потенциал образного лексикона, фразеологии, паремиологии; анализируется реализация метафорических моделей в дискурсивных образных средствах масс-медиа, политического, художественного, научного и других типах дискурса [1–13 и др.].

Наблюдения за языком с позиций антропологической лингвистики убеждают в том, что чувственно-образное выражение идей в языке служит не только задачам украшения речи, а является одним из основных способов мышления человека [2. С. 3]. Когнитивное метафорическое моделирование, лежащее в основе языковой образности, рассматривается как один из основных познавательных процессов в ментальной деятельности человека. В основе концептуальной теории метафоры, разработанной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, лежит представление о том, что «метафоры частично структурируют наши обыденные понятия, и что эта структура отражается в языке» [14. С. 74]. Таким образом, язык является средством доступа к ментальному кругозору человека, к его «обыденной концептуальной системе» [Там же. С. 25].

В рамках этой концепции метафорические модели стали пониматься как ментальные схемы, по которым осуществляется концептуализация познаваемых феноменов из сферы-мишени по аналогии с известными феноменами из сферы-источника. Как правило, нематериальный мир (сферы эмоций, интеллекта, социальных отношений) осмысливается в терминах чувственного опыта по аналогии с явлениями материального мира (природными объектами, артефактами, механическими и физиологическими процессами), реже встречаются обратные переносы. В этом отношении сфера гастрономии обладает такими необходимыми для метафоропорождения качествами, как конкретность, «телесность», опора на сенсорное восприятие, востребованность в практическом опыте, доступность в повседневной бытовой деятельности человека. Данные факторы делают пищевую метафору одной из ключевых в процессе образного миромоделирования, наряду с зооморфной, фитоморфной, соматической, вещной и т.п. типами метафор. Исходные сферы метафорического означивания формируют культурные коды образной вербализации тезауруса [15].

Вслед за А.Ф. Алефиренко, М.Л. Ковшовой, В.В. Красных и др., под кодом культуры понимается исторически сложившаяся нормативно-ценностная система вторичного означивания, несущая в себе культурную информацию о мире, структурирующая, организующая этно-

культурное сознание и проявляющаяся в процессах категоризации мира, в том числе в процессах языкового миромоделирования [7. С. 61–62; 16. С. 60; 17. С. 298 и др.].

Пищевая метафора в сопоставительном и лингвокультурологическом аспектах

Изучение пищевого (гастрономического, кулинарного, глутто-нического) кода культуры является актуальным направлением современной семантики и лингвокультурологии. В исследованиях, проведенных на материале различных европейских языков (английского, итальянского, немецкого, русского, французского) [18–20 и др.], доказывается, что метафора еды, базируясь на древних культурных архетипах, является продуктивным механизмом смыслопорождения во многих языках мира и активно используется в современных дискурсивных практиках. Например, интерес к чему-л. можно выразить в терминах аппетита: *«Поскольку заманчивая Англия отбила аппетит к отечественной науке, она не испытывала ни малейшего беспокойства по поводу завтрашнего экзамена»* (Л. Улицкая); склонность и пристрастие – в терминах вкуса: *«Она нашла вкус в одинокой жизни. Время от времени заводила друга – на год, на два»* (А. Слаповский); сильное желание – в терминах жажды: *«Уникальная память и безмерная жажда знаний – в сочетании – творили чудеса»* (С. Довлатов). Питаться можно не только тело, но и дух: *«И сам полтора года не мог вернуться сюда, где горе было единственной пищей моей души»* (М. Горький); *«Non ne poteva più d'essere solo, di non avere trovato in tanti anni di fame e sete intellettuale e morale un cibo sodo e nutriente»* (У. Ожетти) – *«Он больше был не в состоянии терпеть одиночество, не находя плотную и питательную еду после многих лет интеллектуального голода и жажды»* (У. Ойетти).

Известно, что еда представляет собой не только необходимое средство физического существования человека, но и культурное явление, социальную практику и маркер коллективной идентичности. Продукты питания, а также процессы их приема и приготовления наполняются в определенной культуре особым образно-символическим содержанием, обретают обрядовый, ритуальный, мифологический, сакральный смысл, получают особое аксиологическое значение. Сопоставительный анализ пищевой метафоры, проведенный на материале разных языков (русского и английского [18]; русского и французского [19]; русского и итальянского [20]; русского, английского и немецкого [21]; русского, английского и итальянского [22] и др.), демонстрирует как универсальные, общечеловеческие и общекультурные, так и культурно-специфические черты образного отражения представлений о мире через метафору еды. Одним из факторов, определяющих общность образных прототипов в разных языках, яв-

ляется единство культурного контекста, объединяющего народы различной этнической принадлежности. Для европейских народов одним из таких контекстов является христианская духовно-религиозная традиция, зафиксированная в текстах Священного Писания. Исходя из данной предпосылки, в настоящей работе рассматривается библейская символика *хлеба*, закрепившаяся в семантике устойчивых образных лексических и фразеологических единиц русского и итальянского языков.

Методика анализа библейской символики в семантике образных средств языка

Библейская символика и метафорические модели

Отражение христианской символики в метафорическом обозначении *хлеба* исследуется посредством 1) анализа символического изображения этого продукта в библейских текстах; 2) анализа семантики и текстового функционирования тех образных языковых единиц, которые транслируют данные символы в русском и итальянском лексиконах, включая фразеологию; 3) анализа лингвистических корпусов текстов с целью фиксации случаев дискурсивного использования языковых средств, выражающих библейскую символику *хлеба*.

Таким образом, в статье будут рассмотрены метафорические модели, для которых образ *хлеба* служит исходным концептуальным доменом (сферой-источником), через который осмысливаются другие концептуальные домены (сферы-цели / мишени); а также проанализированы образные слова и выражения русского и итальянского языков, в которых образ *хлеба* несет библейскую символику и служит эталоном для интерпретации различных явлений окружающего мира на базе метафорической модели «Нечто – это Хлеб»: «Благополучие – это Хлеб», «Работа – это Хлеб», «Духовная потребность – это Хлеб» и др.

Совокупность языковых образных средств рассматривается в составе мотивационно-образных парадигм, объединяющих слова и выражения, метафорически мотивированные существительными рус. *ХЛЕБ* и итал. *PANE* 'пищевой продукт, выпекаемый в печи из теста, приготовленный из пшеничной или ржаной муки с добавлением воды'. Данные лексемы прямо или косвенно мотивируют серию образных слов и выражений различной структуры: языковые метафоры – рус. *хлеб* / итал. *pape* 'работа', образные дериваты с метафорической внутренней формой – слова рус. *нахлебник* / итал. *mangiarpane* 'тот, кто живет за чужой счет'; образные фразеологические единицы – рус. *перебиваться с воды на хлеб* / итал. *stare a pane e acqua* 'жить в бедности'; образные прецедентные выражения, восходящие непосредственно к Библии – рус. *не хлебом единым жив человек* / итал. *non si vive di solo pane* 'духовные потребно-

сти имеют большое значение в жизни человека'. Для полноты описания изучаются фрагменты публицистических и художественных текстов, иллюстрирующих функционирование образа *хлеба* при дискурсивной реализации отобранных единиц. Источниками словарного материала являются «Словарь русской пищевой метафоры» [23], «Итальянско-русский фразеологический словарь» [24] и электронные версии словарей итальянского языка «Vocabolario della lingua italiana Treccani» [25], «Dizionario della lingua italiana De Mauro» [26]. Источником контекстов речевого употребления, помимо указанных словарей, послужили Национальный корпус русского языка [27], электронный корпус итальянского языка «La Repubblica» Corpus [28]. Переводы фрагментов текстов из корпуса «La Repubblica» сделаны Дж. Помаролли.

Библейская символика и этимологическая внутренняя форма имени концепта

Предваряя анализ, рассмотрим этимологию слов *хлеб* и *pane*, что поможет раскрыть этимологическую внутреннюю форму имени, во многом определяющую символику обозначенного концепта. По наиболее достоверной версии, русское слово *хлеб* восходит к праславянскому **xlěbъ* [29. С. 286; 30. С. 413], которое является заимствованием из готского *hlaifs*, к последнему восходят англосакское *hlāf*, английское *Loaf (of bread)*, древневерхненемецкое *hleib*, немецкое *Laib* 'краюха, буханка' [31. С. 492]. Итальянское слово *pane* восходит к латинскому *panem*, в котором некоторые филологи признают индоевропейский корень **pā-*, от него происходят латинские слова *pāscō*, *pāscere* 'кормить, откармливать' и русское *пасту*. Некоторые считают, что корень **pā-* связан с семантикой 'защищать, охранять, поддерживать', от него, возможно, происходило и латинское слово *pater* (итал. *padre* 'отец') [32]. Реконструируя предысторию концепта «Хлеб», Ю.С. Степанов приводит интересные факты, свидетельствующие о том, что хлеб представлял собой главную пищу целой индоевропейской культуры, поэтому данный концепт был связан с идеями «распорядителя благ» – «хозяина» и, в конечном итоге, «бога». Промежуточное звено, связывающее эти концепты, встречается в германском руническом слове *wita(n)da-halaiban*, которое буквально обозначает «хранящий хлеб». И еще: англосакское слово *hlāf-weard* также буквально обозначает «хранитель хлеба», т.е. «хозяин», преобразовавшееся со времени в *lord*, «лорд» и «Господь Бог». Подобно тому, как англосакский «хозяин» означает «хранитель», «распорядитель» хлеба, так и славянское обозначение «бога» означает буквально «податель благ» [29. С. 291].

Дохристианская символика хлеба

Хлеб использовали во многих религиозных ритуалах уже в древние времена, далеко до появления христианства. Историки называют

Египет местом рождения хлеба за 10 тыс. лет до рождения Христова. В 500 г. до н.э. древнегреческий географ Гекатей Милетский называл египтян «народом, едящим хлеб» [33. С. 177], хотя пшеничный хлеб ели только фараоны и их окружение. Древние греки были значительно более опытными в хлебопечении: они умели готовить около 70 видов хлеба с добавлением разных ингредиентов (специй, меда и т.д.). Древние римляне узнали хлеб только после того, как встретились с греками во II в. до н.э., однако именно они изобрели водяную мельницу. Подробнее об истории хлеба в Средиземноморье см. в [34]. На Руси начали выпекать ржаной хлеб в XI в. В славянском мире процесс выпекания всегда представлял собой «сакральное и таинственное действие (хлеб, подобно живому существу, растет, поднимается)» [30. С. 413]. В традиционной народной культуре хлеб приобретал символическое значение, о котором свидетельствуют приметы и суеверия, сохранившиеся и до сегодняшнего дня. Например, в русской культуре считалось, «чтобы хлеб удался, поднялся, нельзя во время его приготовления шуметь, мести пол; нельзя выбрасывать хлеб, нельзя втыкать нож в каравай, давать хлеб собакам, доедать хлеб за другим и т.д.» [35. С. 116]. Во многих частях Италии придерживались правила перед закваской делать над тестом знак креста ножом, а потом, когда приготовленный хлеб уже подавали на стол, он ни в коем случае не должен лежать в перевернутом виде.

С древних времен хлеб являлся основным продуктом питания для представителей земледельческих культур, какими являются русская и итальянская культуры; образ хлеба был наполнен сакральными и символическими смыслами. С наступлением христианства хлеб становится сакральным продуктом в высшей степени: он воплощает тело Христа и, в целом, сына Господа, присланного на землю. Хлеб олицетворяет материальное и духовное благополучие, средства к существованию, необходимый ресурс для развития человека; хлеб – это результат человеческого труда и показатель гармоничного отношения человека к земле. Хлеб – это прототипическая пища, еда по определению. Рассмотрим, как эта символика, обнаруженная в метафорических и аллегорических реализациях образа *хлеба* на страницах Библии, отражается в лексико-фразеологическом составе русского и итальянского языков.

Исследование библейской символики в семантике образных лексических и фразеологических единиц

Символика благополучия vs нужды

В Ветхом Завете земля обетованная описывается как место, *«где пшеница, ячмень, виноградные лозы, смоковницы и гранатовые деревья... где масличные деревья и мед... в которой без скудости будешь*

есть хлеб твой и ни в чем не будешь иметь недостатка...» (Втор 8:8–9). И еще: «И Он даст дождь на семя твоё, которым засеешь поле, и хлеб, плод земли, и он будет обилен и сочен» (Ис 30:23). Хлеб несет символику достатка, изобилия и в Новом Завете. Достаточно назвать эпизод насыщения пяти тысяч человек пятью хлебами, являющийся одним из чудес, совершенных Иисусом Христом: «Они же говорят Ему: у нас здесь только пять хлебов и две рыбы. Он сказал: принесите их Мне сюда. И велел народу возлечь на траву и, взяв пять хлебов и две рыбы, воззрел на небо, благословил и, преломив, дал хлеб ученикам, а ученики – народу. И ели все, и насытились; и набрали оставшихся кусков двенадцать коробов полных; а евших было около пяти тысяч человек, кроме женщин и детей» (Мф 14:17–21). И, напротив, отсутствие хлеба является знаком массового голода, гнева Господня и, следовательно, наказания человека. Этот образ является сквозным в Ветхом Завете: «Я сокрушу в Иерусалиме опору хлебную, и будут есть хлеб весом и в печали, и воду будут пить мерою и в унынии, потому что у них будет недостаток в хлебе и воде; и они с ужасом будут смотреть друг на друга и исчахнут в беззаконии своем» (Иез 4:16–17). Господь посылает бурю, ужас и беды на землю, так что красивые девы и юноши будут таять от голода и жажды. И это голод не только тела, но и духа: «Вот наступают дни... когда Я пошлю на землю голод, – не голод хлеба, не жажду воды, но жажду слышания слов Господних» (Ам 8:11). В Книге Исхода хлеб представляет собой источник спасения для сыновей Израилевых, бродящих по пустыне: «И увидели сыны Израилевы и говорили друг другу: что это? Ибо не знали, что это. И Моисей сказал им: это хлеб, который Господь дал вам в пищу» (Исх 16:15).

Таким образом, хлеб, с одной стороны, является архетипическим символом источника жизни, средств существования, достатка и изобилия, а его отсутствие символизирует горе, бедность, нищету, скудный достаток. Семантику хлеба как символа материального благополучия воплощает фразеология в обоих рассматриваемых нами языках. Например, в русском языке есть фразеологизм *на хлеб с маслом хватает* ‘имеются достаточные средства для безбедного существования’ («А платят вполне прилично – хватает и на хлеб с маслом, и на кусок очень хорошей ветчины» (В. Кунин)); в итальянском языке фразеологизм *allevare / crescere a pane bianco* (буквально: «воспитывать белым хлебом») выражает значение ‘вырасти / жить в роскоши’ («Lui, che aveva ricevuto un’istruzione da signorino fino agli otto anni e, a quanto si diceva, era cresciuto a pane bianco e politica prima del disastro familiare, forse aveva le idee più chiare di lei» (S. Belli) – «Он, который до восьми лет получал аристократическое образование и который, как говорили, до семейной катастрофы рос в роскоши (буквально: воспитывался

белым хлебом) и формировал политическое мировоззрение, может быть, имел лучшее представление, чем она» (С. Белли)).

С другой стороны, состояние бедности выражается и в русском, и в итальянском языках как питание исключительно хлебом: *перебиваться с воды на хлеб / с хлеба на воду* и *stare / tenere qualcuno a pane e acqua* («быть / оставить кого-л. на хлебе и воде»). Совпадение реализуется и на уровне переносного значения («жить очень бедно»), и на уровне внутренней формы фразеологизма через образы хлеба и воды: «*Мариш Семеновне, конечно, приходило в голову, что ее перебивающаяся с хлеба на воду мать, живущая в деревянной, продуваемой всеми ветрами халупе, имеющая семерых детей и алкоголика-мужа, который дубасит ее чуть ли не каждый божий день, влачит не менее жалкое существование*» (В. Валеева); «*Il Re si ricordò d'avergli dato la sua parola di non prendersela con lui, e allora diede ordine di arrestare le figlie, tutte e tre, e di tenerle chiuse a pane e acqua*» (И. Кальвино) – «*Король вспомнил, что дал секретарю слово не гневаться на него, и тогда он повелел запереть всех трех своих дочерей и посадить их на хлеб и воду*» (И. Кальвино). В итальянском языке низкий достаток образно выражается как питание исключительно хлебом и луком: *mangiare pane e cipolle* (буквально: «есть хлеб и лук») – «*Ma io, anche se bevevo grappa, ero molto povero: mangiavo solo pane e cipolle; poi, l'inflazione aggravò ancora la mia povertà*» («La Repubblica»); «*Хотя пил граппу, я все таки был очень бедным; ел только хлеб и лук. Потом инфляция еще больше обострила мою нищету*» («La Repubblica»)). В русском языке материальная ценность, значимость чего-л., влияющая на уровень благосостояния, образно выражается как возможность / невозможность намазать что-л. на хлеб: *на хлеб не намажешь* («*Но и "конечная" продукция – это еще не только потребляемая людьми продукция: экскаваторы, добывающие руду, на хлеб не намажешь и в комнату вместо обеденного стола не поставишь*» («Лебедь»)).

Символика денег и материальных ресурсов

В качестве основного и необходимого продукта питания хлеб выступает символом денег, материальных благ в русском и итальянском языках, о чем свидетельствуют контексты, в которых слово хлеб употребляется в расширительном образно-символическом значении: «*Россия нас приютила по-братски. Дала нам хлеб и достаток. Мы благодарны русскому народу и на выборах пойдём с вами*» (В. Шульгин); «*I dipendenti dell'azienda hanno il sacrosanto diritto di lavorare e di non restare senza il pane per s[е] stessi e per le loro famiglie*» («Il Gazzettino di Salerno») – «*Рабочие имеют священное право работать и не остаться без хлеба для себя и для своей семей*» («Газета Солерно»). В русском

языке подобное значение выражают фразеологизмы *на хлеб хватает* ‘иметь необходимый минимум средств к существованию’: «Мне искусство безразлично. Главное, чтобы *на хлеб хватало*» («Газета») и *остаться без куска хлеба* ‘остаться без средств к существованию’: «Мне, правда, многие на это готовы сказать: “Хорошо, что у тебя есть мама с папой, и тебе не нужно снимать квартиру в Москве, и ты не боишься *остаться без куска хлеба*”» («LiveJournal»). Особенно продуктивной в этом плане оказывается итальянская фразеология. Образное выражение *assicurarsi il pane per la vecchiaia* (буквально: «гарантировать себе хлеб на старости») передает значение ‘гарантировать себе средства на будущее’ – «*Non mi sembrava vero, un posto statale e uno stipendio fisso e, come si dice da noi, il pane per la vecchiaia*» («La Repubblica») – «Кто бы мог подумать, государственное место и постоянная зарплата, это то, что у нас называется гарантией на будущее (буквально: *хлеб в старости*)» («La Repubblica»).

Символика щедрости vs скупости, трудолюбия

По отношению к хлебу образно измеряются такие качества, как щедрость и скупость. Итальянский фразеологизм *misurare il pane* (буквально: «мерить хлеб») выражает значение ‘сильно экономить, быть скупым’ – «*Son rovinato, signor mio caro, e per rimettermi un poco, mi converrà vivere da qui in avanti con del risparmio, e misurare il pane col passetto*» (С. Гольдони) – «Я разорившийся человек, дорогой мой господин, и для того, чтобы навести порядок, приходится экономить и мерить каждый грамм хлеба» (К. Гольдони). Близкое по значению образное выражение *levare il pane da sotto i denti a qualcuno* (буквально: «вырвать хлеб из зубов у кого-л.») означает ‘быть жадным, способным отобрать у кого-л. последнее’. Противоположное значение несет итальянская идиома *levarsi / togliersi il pane di bocca per qualcuno* ‘жертвовать ради кого-л. самым дорогим’ (буквально: «достать хлеб у себя изо рта ради кого-л.») – «*Per tirare avanti con la professione bisogna prendere tutti i clienti che vengono... rassegnarsi a mandare la parcella a poveracci che devono togliersi il pane di bocca*» (Л. Прети) – «Чтобы как-то сводить концы с концами при такой профессии, надо принимать всех клиентов, которые к тебе приходят... примириться с тем, что надо кое-что посылать и беднякам, которые вынуждены лишать себя куска хлеба» (Л. Прети).

Совершенно эквивалентными в их прямых и переносных значениях являются русские и итальянские фразеологизмы рус. *есть чужой хлеб / даром есть хлеб* и итал. *mangiare il pane a ufo / a tradimento* (буквально: «есть хлеб на дармовщину / на предательство»), обозначающие ‘жить за счет кого-л., не принося пользы’ – «Сколько можно за-

висеть от Лоры? Сколько можно *есть чужой хлеб*? Сколько можно жить под чужой крышей?» (С. Довлатов); «По тому же неписаному закону, если командированный задерживался в хате на несколько лишних дней, то помогал женщинам по хозяйству, справляя какую-нибудь мужскую работу, – словом, *ел хозяйский хлеб не даром*» (В. Катаев); «*Io sarò screanzato, ma tu sei uno che mangia il pane a ufo. Rimboccati le mani e vai a lavorare, altro che... scrivere versi!*» (Postremo Vate) – «Пожалуй, я невежа, но ты... ты даром ешь хлеб. Засучи рукава и иди работать, хватить писать стихи!» (П. Вате). Более того, в обоих языках имеются эквивалентные производные слова, соответствующие этим выражениям: рус. *нахлебник* и итал. *mangiapane* (буквально: «хлебоед»); они называют «человека, который живет за чужой счет» – «А Дмитрий целыми днями слонялся по квартире или пропадал в компаниях, частенько возвращаясь под легким шофе. Коломнин страдал, видя, как сын все больше превращается в *нахлебника*» (С. Данилюк); «*E quando passava il brigadiere dei carabinieri coi due militi mormoravano: "Vagabondi. Mangia pane a tradimento"*» (А. Panzini) – «Когда мимо кафе проходил бригадир карабинеров с двумя солдатами, сидевшие там шептали: «Бродяги, *дармоеды*»» (А. Панцини).

Хлеб как символ тела Господа и символика единения

Как уже было отмечено, в Новом Завете хлеб символизирует сына Господа, присланного на Землю, как свидетельствуют слова самого Иисуса, которые приводятся в Евангелии от Иоанна: «*Истинно, истинно говорю вам: не Моисей дал вам хлеб с неба, а Отец Мой дает вам истинный хлеб с небес. Ибо хлеб Божий есть тот, который сходит с небес и дает жизнь миру. На это сказали Ему: Господи! Подавай нам всегда такой хлеб. Иисус же сказал им: Я есмь хлеб жизни; приходящий ко Мне не будет алкать, и верующий в Меня не будет жаждать никогда*» (Ин 6:32–35). Далее недоверчивым Иудеям Иисус говорит: «*Я хлеб живой, сшедший с небес; ядущий хлеб сей будет жить вовек; хлеб же, который Я дам, есть Плоть Моя, которую Я отдам за жизнь мира*» (Ин 6:51).

Таким образом, хлеб в христианской символике становится воплощением «тела Иисуса Христа», приобретая ключевую и абсолютную ценность как посредник общения человека с Богом. В своем первом послании к Коринфянам Апостол Павел описывает тот момент, в который Иисус основывает обряд Евхаристии во время тайной вечери: «*Ибо я от Самого Господа принял то, что и вам передал, что Господь Иисус в ту ночь, в которую предан был, взял хлеб и, возблагодарив, преломил и сказал: "Примите, ядите, сие есть Тело Мое, за вас ломимое; сие творите в Мое воспоминание"*. Также и чашу после вечери,

и сказал: “Сия чаша есть новый завет в Моей Крови; сие творите, когда только будете пить, в Мое воспоминание”. Ибо всякий раз, когда вы едите хлеб сей и пьете чашу сию, смерть Господню возвещаете, доколе Он придет» (1Кор 11: 23–26). Богослужбный хлеб, употребляемый в православном обряде для таинства Евхаристии, называется «просфора» (с греческого переводится как ‘приношение’) и готовится из квасного теста; в католицизме латинского обряда он получил название «гостия» (в итальянском языке «ostia», из латинского «hostia» ‘жертва’) и сделан из пресного теста. К нему обращаются и в метафорических терминах *pane celeste* («небесный хлеб») или *pane degli angeli* («хлеб ангелов»).

Действие преломления хлеба играет центральную роль в христианской традиции. Не случайно, что именно после совершения данного акта двое учеников по дороге в Эммаус узнают воскресшего Иисуса (Лк 24:30–31). Разделение и совместное поедание хлеба раскрывают метафору Церкви как христианской общины и понятие соборности. Об этом свидетельствуют слова Апостола Павла: «**Хлеб, который преломляем, не есть ли приобщение Тела Христова? Один хлеб, и мы многие одно тело; ибо все причащаемся от одного хлеба**» (1Кор 10:16–17). Следует заметить, что понятие «соборность» является специфичным исключительно для православной Церкви. Согласно протоиерею Сергею Булгакову, «*Душа православия есть соборность. ...Русское церковное словоупотребление и русское богословие употребляют это выражение в таком обширном смысле, какого он не имеет в других языках*» [37. С. 145].

По всему Священному писанию хлеб представляет собой совершенную пищу, символизируя трапезы Господни, что иллюстрируют «Притча о брачном пире» в Евангелии от Матфея (Мф 22:2–14) и «Притча о званых и избранных» от Луки (Лк 14:16–24). Не кушается хлеб с идолопоклонниками (3 Цар 13:8–9) или «у человека завистливого» (Притч 23:6) и его не преломляют с теми, которые «пошли вослед иных богов» (Иер 16:7). Хлеб делится христианами, живущими единодушно и гармонично во имя Господа Бога: «*И они постоянно пребывали в учении Апостолов, в общении и преломлении хлеба и в молитвах. ...Все же верующие были вместе и имели все общее. И продавали имения и всякую собственность, и разделяли всем, смотря по нужде каждого. И каждый день единодушно пребывали в храме и, преломляя по домам хлеб, принимали пищу в веселии и простоте сердца*» (Деян 2:42–46). Семантику собрания, совместного участия и общины, воплощенную в обряде разделения хлеба, содержит и внутренняя форма итальянского слова *compagno* ‘товарищ’, восходящего к латинскому *compānis*, состоящего из *com* = *cum* и *panis*, буквально: «сохлебник», т.е. ‘тот, кто ест свой хлеб вместе с кем-л.’. В русском языке эта этимология сохраняется в слове **компания** и его дериватах.

Хлебом угощают путешественников («А я принесу хлеба, и вы подкрепите сердца ваши; потом пойдите в путь свой» (Быт 18:5)); «Подкрепи сердце твое куском хлеба, и потом пойдете» (Суд 19:5)), беглецов («С хлебом встречайте бегущих» (Ис 21:14)), алчущих («Раздели с голодным хлеб твой» (Ис 58:7)), бедных и неудачников («Милосердный будет благословляем, потому что дает бедному от хлеба своего» (Притч 22:9)); «Но, когда делаешь пир, зови нищих, увечных, хромых, слепых» (Лк 14:13)) и даже врагов («Если голоден враг твой, накорми его хлебом» (Притч 25:21)). Смысл самого ритуала преломления хлеба запечатлен в итальянском фразеологизме *spezzare il pane della scienza* (буквально: «преломить хлеб науки»), который обозначает ситуацию обмена знаниями между учителем и учеником, преподавания как кормления кого-л. духовной, интеллектуальной пищей: «*Quando il professore entrava nell'aula, si trovava a spezzare il pane della scienza ad una schiera di studenti sgomenti, che si chiedevano l'un l'altro quale fosse l'argomento della lezione*» (B. Vertecchi) – «Когда преподаватель входил в аудиторию, ему приходилось учить (буквально: преломлять хлеб науки) растерянных студентов, не понимающих тему занятия» (Б. Вертеки).

Символика труда и его результатов

В Ветхом и Новом Заветах хлеб символизирует результаты работы, а сам труд выступает как форма любви к земле и ближнему, чтобы человек ни в ком не нуждался и даром не ел свой хлеб. Святой апостол Павел просит фессалоникийцев молиться за христианскую общину и ей подражать, ибо «[мы] ни у кого не ели хлеба даром, но занимались трудом и работою ночь и день, чтобы не обременить никого из вас»; «слышим, что некоторые у вас поступают бесчинно, ничего не делают, а суетятся. Таковых увещаем и убеждаем Господом нашим Иисусом Христом, чтобы они, **работая в безмолвии, ели свой хлеб**» (2 Фес 3:8, 11–12). Книга Притчей Соломоновых включает множество призывов к работе и порицаний бездельникам: «Кто возделывает землю свою, тот будет насыщаться хлебом; а кто идет по следам празднующих, тот скудоумен» (Притч 12:11); «Не люби спать, чтобы тебе не обеднеть; держи открытыми глаза твои, и будешь **досыта есть хлеб**» (Притч 20:13); «Она наблюдает за хозяйством в доме своем и **не ест хлеб праздности**» (Притч 31:27). В итальянском языке непосредственно к Библии восходит образ «потного хлеба», присутствующий в двух выражениях: *pane sudato* (буквально: «потный хлеб»), обозначающее ‘добывать средства к существованию тяжелым трудом’ – «*Come mangia Costantino, il lavoro gli fa bene, il pane sudato è più dolce*» (C. Abate) – «Смотрите, какой аппетит у Константина! Работа ему

приносит пользу, хлеб, заработанный в поте лица, вкуснее» (К. Абате); и *guadagnarsi il pane con il sudore della fronte* (буквально: «зарабатывать хлеб в поте лба») в том же значении – «*Se vi è nella vita cosa da apprezzarsi, è il pane guadagnato coi sudori della propria fronte. È giovine, lavori*» (G. Verdi) – «Если и есть в жизни что-то ценное, так это хлеб, заработанный в поте лица. Вы молоды. Работайте» (Дж. Верди). Согласно Книге Бытия, Бог сотворил землю и на ней райский сад и завещал человеку «возделывать его и хранить его» (Быт 2:15). Но, Адам, не подчинившийся предостережению Бога, был изгнан из рая в мир, где «*в поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься*» (Быт 3:19). Любопытным является факт, что в русском языке фразеологизм **работать / трудиться в поте лица**, восходящий к этой библейской цитате, не сохранил образ хлеба, в отличие от итальянской фразеологии: «Ибо здесь, на горе с открывающимся видом на Иерусалим и на downtown, непонятно, почему у человека, **работающего в поте лица своего**, нет средств, чтобы прокормить семью, почему жена должна уйти от мужа, даже если он в беде, а дети от родителей, даже если те не платят за колледж» (Д. Шляпентох); «Знаешь, бывает, родители всю жизнь **вкалывают в поте лица**, а детки потом балдеют!» (В. Ремизов).

Итальянский язык изобилует фразеологическими единицами, в которых хлеб ассоциируется с работой, способствующей добыванию средств к существованию, или ее результатом, прежде всего, деньгами: *lavorare per un tozzo di pane* «буквально: работать за кусок хлеба», ‘работать за небольшое вознаграждение, получать низкую зарплату’ – «*Vuol dire, che dalle pubbliche calamità ne traggono guadagno; perché vedendo il povero angustiato dalla fame, dalla sete, dal freddo, dalla miseria, lo fanno lavorare per un tozzo di pane, per un tozzo di pane lo impegnano a servirli, benché conoscano che la sua fatica richiederebbe di più*» (G. Antonelli) – «Это значит, что из общественных бедствий они извлекают пользу. Видя бедного, страдающего от голода, жажды, холода, нищеты, они используют его, пусть он работает за очень низкую зарплату (буквально: **за кусок хлеба**), хотя они сами знают, что его труда заслуживала бы большего» (Дж. Антонелли); *avere / ottenere / vendere qualcosa per un pezzo / tozzo di pane* (буквально: «получить / отдать что-л. за кусок хлеба», т.е. ‘получить или отдать что-л. за низкую цену’ – «*Cinque anni fa stava per vendergli la Chrysler per un tozzo di pane, adesso prova a rifilargli le bottiglie di olio e vino prodotte in Toscana*» («La Repubblica») – «Пять лет назад он чуть ему не продал Крайслер за очень низкую цену (буквально: **за кусок хлеба**), а сейчас он старается ему всучить бутылки с оливковым маслом и вином, произведенным в Тоскане» («La Repubblica»); (**non**) *avere un pane sicuro*

(«буквально: (не) иметь постоянный хлеб», '(не) иметь постоянную работу)' – «*Passò però gran tempo, prima che io la riconoscessi in ciò: ogni volta essersi mostrata vana la speranza che io avevo riposto in un lavoro e in un pane sicuro*» («La Repubblica») – «Но я это осознал спустя долгое время, потому что ранее возлагаемые мной надежды на постоянную работу (буквально: **на постоянный кусок хлеба**) не сбылись» («La Repubblica»). Наблюдается полная эквивалентность итальянской и русской идиом **guadagnarsi il pane / un pezzo di pane** (буквально «зарабатывать хлеб / кусок хлеба») – «*E se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane?*» (С. Коллоди) – «А если тебе не нравится учиться, то почему бы тебе не овладеть каким-нибудь ремеслом, чтобы честно зарабатывать свой кусок хлеба?» (К. Коллоди) – и **зарабатывать (на) хлеб / добывать свой хлеб** – «Как ни крути, но и ЮКОС, и все мы, **зарабатывающие на хлеб** кто наемным трудом, кто предпринимательством, – находимся в одной тесной лодке». В русском языке наблюдается и фразеологизм **отпустить / отправить(ся) / уйти на вольные хлеба** обозначающий 'начать самостоятельно зарабатывать на жизнь, стать независимым' – «*В тридцать лет, во время очередной вынужденной безработицы, я поняла, что надо бросать школу и переходить на вольные хлеба, а то романа мне не написать*» (И. Пруссакова). В русском языке также имеется образное выражение **спасибо на хлеб не намажешь**, которое говорится в ответ на чью-л. словесную благодарность, которую говорящий расценивает недостаточной для компенсации оказанной услуги – «*Спасибо*», – вежливо сказал Мишка. Ему было четыре года, и он как раз осваивал великую силу благодарности. «*Спасибо на хлеб не намажешь*, – веско сообщил Дальний Родственник, – и в карман не положишь» (К. Данилюк).

Хлеб как символ духовных vs физических потребностей

К тексту Священного Писания восходят присутствующие в русском и итальянском языках прецедентные выражения **не хлебом единым жив человек (не одним хлебом живет человек) / non si vive di solo pane**, обозначающие потребность в духовных ценностях. Данная фраза является ответом Иисуса дьяволу, искушающему превратить камень в хлеб, чтобы утолить голод. В словах Иисуса хлеб проявляется во всей своей физической природе, как представитель материального существования человека. Событие описывается в Евангелиях от Матфея (Мф 4:3–4) и Луки: «*И сказал Ему диавол: если Ты Сын Божий, то вели этому камню сделаться хлебом. Иисус сказал ему в ответ: написано, что не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом Божиим*» (Лк 4:3–4). Иисус цитирует Второзаконие, точнее главу 8, в которой Гос-

подъ Бог обращается к израильскому народу: «Он [Бог твой] смирял тебя, томил тебя голодом и питал тебя манною, которой не знал ты, и не знали отцы твои, дабы показать тебе, что **не одним хлебом живет человек**, но всяким словом, исходящим из уст Господа, живет человек» (Втор 8:3). В широком значении это высказывание сообщает о том, что, помимо удовлетворения материальных потребностей, человек нуждается в духовном и интеллектуальном развитии, нравственном совершенствовании: «Все так называемые человеческие ценности – излишние с точки зрения просто проживания и выживания. **“Не хлебом единым”** означает: мне мало просто жить. А чего мало-то? А вот хочу еще чего-нибудь» (М. Веллер); «*In effetti, è vero che non si vive di solo pane, ma vivere senza pane è spesso così difficile come vivere senza libertà*» («La Repubblica») – «*И действительно, это правда, не одним хлебом живет человек; но часто бывает, что жить без хлеба трудно, как и жить без свободы*» («La Repubblica»).

Представление хлеба как символа удовлетворения физических потребностей раскрывает еще одно прецедентное выражение, присутствующее в обоих языках: **хлеба и зрелищ!** / **pane e circensi**. В итальянском языке часто цитируется оригинальное латинское выражение **panem et circenses**. Это высказывание принадлежит древнеримскому поэту Ювеналу, описывающему духовную нищету римского плебса, у которого остались только два устремления – развлечения (зрелища) и пропитание (хлеб): «Этот народ уж давно... все заботы забыл... Сдержан теперь и о двух лишь вещах беспокойно мечтает: **Хлеба и зрелищ!**» [25. С. 715]. Данное выражение закрепилось в обоих языках и употребляется для определения вечных потребностей толпы: «Больше ничего человеку не надо, не предлагайте ему ничего больше. Без надобности. Только **хлеба и зрелищ!** И это самое большое открытие двадцатого века. Ответ всем великим гуманистам. И кремлевским мечтателям» (С. Алексиевич); «*Lui, Le Pen, si rallegra soltanto di “vedere dei professionisti del tennis, ma dei professionisti del tennis francese, offrire alla Francia una vittoria”. Quel trofeo d' argento che torna dopo 59 anni nel paese di Asterix, diventa su tutte le colonne dei giornali il segno di una riscossa nazionale, “che cancella complessi e restituisce fiducia”. Per le Pen non è che “panem et circenses” per confondere il popolo angosciato dai veri problemi della Francia “invasa dagli stranieri”*» («La Repubblica»); «Он, Ле Пен, рад только “увидеть теннисистов-профессионалов, точнее – французских теннисистов-профессионалов, дарящих победу Франции”. На всех страницах газет этот серебряный трофей, который возвращается в страну Астерикса после 59 лет, становится при знаком национального реванша, он “удаляет комплексы и возвращает доверие”. Согласно Ле Пена, это только **“хлеба и зрелищ”**, чтобы

смутить народ, обеспокоенный настоящими проблемами Франции “под оккупацией иностранцев”» («La Repubblica»).

Однако хлеб является символом не только материальных благ. Он воплощает и образ духовного питания, выступая эталоном необходимого жизненного ресурса. В Священном Писании хлеб, вместе с вином и маслом, символизирует метафорическую пищу для внутреннего развития человека: «*И вино, которое веселит сердце человека, и елей, от которого блистает лицо его, и хлеб, который укрепляет сердце человека*» (Пс 103:15). Хлеб представляет собой и средство, открывающее путь к вечной жизни: «*Сей-то есть хлеб, сошедший с небес. Ядущий хлеб сей жить будет вовек*» (Ин 6:58). Образ хлеба как необходимого ресурса или источника для осуществления какой-то деятельности передают образные средства русского и итальянского языков. Приведем несколько контекстов, передающих эту языковую метафору: «*Инвестиции – хлеб экономики. В этом году России удалось опередить многих своих конкурентов в мировом рейтинге инвестиционной привлекательности*» («Российская газета»); «*Выставки, обреченные быть популярными и собирать очереди, – основа стабильной и качественной художественной жизни, главный музейный хлеб*» («Известия»); «*Mozart è il pane per gli strumentisti, i cantanti, il direttore. Non s' impara nulla senza Mozart. Se si fa bene Mozart, si arriva a fare benissimo tutta la musica del Novecento*» («La Repubblica») – «*Моцарт – это хлеб для музыкантов, певцов и самого дирижера. Без Моцарта – никуда. Если Моцарта получается хорошо играть, то получается очень хорошо играть всю музыку XX века*» («La Repubblica»)). Как мы видим, хлеб символизирует что-л. особенно важное, необходимое для определенной сферы жизни. Об этом образном представлении хлеба свидетельствуют и эквивалентные по структуре фразеологизмы *быть нужным как хлеб* и *servire come il pane*, обозначающие ‘быть необходимым, важным для кого-, чего-л.’: «*И обязательные репетиции на местах с профессиональными коллективами и с самодеятельностью. Театральные таланты нам нужны, как хлеб. И выращивать их надо с детства, на местах*» (Г. Бурков); «*Un grande partito della sinistra serve come il pane all’Italia*» («La Repubblica»); «*В Италии большая партия, собирающая все левые силы, нужна как хлеб*» («La Repubblica»).

Представление о ежедневном пропитании выражает библейское прецедентное выражение *хлеб насыщенный / pane quotidiano*. Оно восходит к Евангелиям от Мафея 6:11 и Луки 11:3, описывающим момент, когда Иисус дает своим ученикам в ответ на их просьбу молитву к Богу «Отче наш» (по-итальянски – «Padre nostro»). Также данная образная номинация обозначает занятие, действие или предмет, которые стали привычными, общепринятыми, вошли в обычай: «*Для нас, иммигрантов, такие книги – больше, чем хлеб насыщенный*» («Российская музы-

кальная газета»; «*Non c'è da dire: i dispiaceri sono il pane quotidiano della vita; ma arrivati a una certa età, aumentano con una forza sorprendente*» (G. Verdi) – «Ничего не поделаешь: неприятности – **хлеб насыщенный** жизни, а в определенном возрасте их число возрастает с удивительной быстротой» (Дж. Верди). Следует заметить, что в итальянском языке присутствует эквивалентная по значению фразеологическая единица *essere pane di tutti i giorni* (буквально: «быть повседневным / ежедневным хлебом»), как свидетельствуют следующие примеры употребления: «*Pantani piace proprio per questo: ha il coraggio di mettersi alla prova in un mondo dove il calcolo e gli interessi di circostanza sono il pane di tutti i giorni. Forse proprio per questo la gente del ciclismo lo ha subito amato*» («La Repubblica») – «Пантани любят именно в силу этого: он имеет смелость испытывать себя в мире, в котором царствуют расчет и постоянный (буквально: как **ежедневный хлеб**) интерес. И может быть, за это поклонники велоспорта сразу полюбили его» («La Repubblica»); «*Non posso fare l'ufficiale perché sono comunista, iscritto al partito. Non rappresento un caso isolato, questo è pane di tutti i giorni*» («L'Unità») – «Я не могу стать офицером, потому что я коммунист, член ИКП. Я не исключение, таких случаев много (буквально: **это ежедневный хлеб**)» («L'Unità»).

Заключение

Таким образом, можно утверждать, что с представлением о хлебе связана целая система общих для русской и итальянской культур символов и ценностей, которая вербально объективируется в комплексе образных лексических и фразеологических единиц обоих языков в их современном состоянии. Продуктивность мотивационно-образных парадигм с вершинами *хлеб / pane* в рассматриваемых языках объясняется двумя основными культурными факторами. Исторически это связано с земледельческим происхождением русского и итальянского экономического уклада. В культурах земледельческого типа хлеб всегда занимал основное почетное место на столе и со временем стал воплощать представление о ежедневном пропитании, трудовой деятельности, материальных благах и ценностях вообще. Второй фактор – это влияние христианской традиции на путь развития русской и итальянской культур. В общих чертах, христианство со своей теософией служит одним из главных структурообразующих источников обсуждаемых культур, и мы постарались показать, какой след это оставляет в языке. По этому поводу вспомним слова английского этнографа Дж. Фрэзера, который утверждает, что «христианская культура нашла свое отражение в языке – в отдельных словах, фразеологических единицах, пословицах, поговорках, ибо влияние Библии на языки христианских народов трудно переоценить» (цит. по: [36. С. 23]).

Анализ образных единиц русского и итальянского языков, а также случаев их использования в речи, показал, что хлеб воплощает материальное благополучие (рус. *на хлеб с маслом хватает*, итал. *allevare / crescere a pane bianco*), а его отсутствие символизирует недостаток денег (рус. *на хлеб не намажешь*) и бедность (рус. *перебиваться с воды на хлеб*, итал. *mangiare pane e cipolle, stare / tenere qualcuno a pane e acqua*). Хлеб выступает символом средств к существованию и ресурсов, необходимых для осуществления деятельности (рус. *на хлеб хватает, остаться без куска хлеба, есть чужой хлеб / даром есть хлеб*, итал. *mangiare il pane a ufo / a tradimento, assicurarsi il pane per la vecchiaia, misurare il pane, levarsi / togliersi il pane di bocca, levare il pane da sotto i denti* и др.). Образ хлеба ассоциируется с работой и ее результатом (рус. *отпустить на вольные хлеба, добывать свой хлеб*, итал. *guadagnarsi il pane / un pezzo di pane, (non) avere un pane sicuro, avere / ottenere / venedere qualcosa per un tozzo di pane* и др.). В итальянском языке с библейской символикой связано образное представление «Знание – это Хлеб», воплощенное в идиоме *spezzare il pane della scienza*. Ряд прецедентных образных выражений основаны на цитатах из Евангелий: рус. *не хлебом единым жив человек*, итал. *non si vive di solo pane*, в которых хлеб представляет собой еду вообще и, в более широком смысле, удовлетворение физических потребностей человека; а также рус. *хлеб насущный* и итал. *pane quotidiano / pane di tutti i giorni*, где хлеб символизирует обычное действие или занятие. Наконец, хлеб образно выражает представление о чем-л. необходимом, как свидетельствуют эквивалентные фразеологизмы *быть нежным как хлеб* и *servire come il pane*.

Завершая обзор символических смыслов, связанных с образом хлеба в христианской традиции, предлагаем весьма показательный отрывок из проповеди Аврелия Августина, в котором природные циклы произрастания зерна и трудовые процессы производства хлеба метафорически выражают этапы духовного формирования человека христианской культуры: «*Хлеб рассказывает вашу историю. Он пробился, как зерно в полях. Земля его родила, дождь его кормил и способствовал его созреванию в колосе. Труд человека его принес на гумно, смолотил, просеял, засыпал в хранилище и принес на мельницу. И еще труд человека его смолотил, замесил и испек. Не забудьте, что это и ваша история. Вас не было и вас сотворили. Вас привели на гумно Господа, вас намолотила работа быков, которыми можно считать проповедников Евангелия. Во время приобщения к церкви вы были как зерно, хранящееся в зернохранилище. Потом вы стояли в ряд, чтобы принять крещение. На вас нагрнула самка мула, возвращающая жернова поста и заклинаний. Вы пришли в купель. Вас замесили и вы стали единой смесью. Вас выпекали в печи Святого Духа и, воистину, вы стали хлебом Бога» (цит. по [37. С. 29]).*

Литература

1. *Evans V.* Figurative language understanding in LCCM Theory // *Cognitive Linguistics*. 2010. № 4, vol. 21. P. 601–662.
2. *Gibbs R.W.Jr.* The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 564 с.
3. *Giora R.* Literal vs figurative language: Different or equal? // *Journal of Pragmatics*. 2002. № 4, vol. 34. P. 487–506.
4. *Glucksberg S.* Understanding figurative language: from metaphors to idioms. New York : Oxford University Press, 2001. 134 p.
5. *Ning Yu.* Metaphor from body and culture // *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* / ed. by R.W. Gibbs Jr. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 247–261.
6. *Ortony A.* Metaphor and thought. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 696 p.
7. *Алефиренко Н.Ф.* Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М. : Академия, 2002. 394 с.
8. *Илюхина Н.А.* Образ в лексико-семантическом аспекте. Самара : Самар. ун-т, 1998. 204 с.
9. *Мишанкина Н.А.* Метафора в науке: парадокс или норма? Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. 282 с.
10. *Резанова З.И.* Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения // *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2010. № 1 (9). С. 26–43.
11. *Склярёвская Г.Н.* Метафора в системе языка. СПб. : Фил. ф-т СПбГУ, 2004. 166 с.
12. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург, 2001. 238 с.
13. *Юрина Е.А.* Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Кошетау, 2013. 238 с.
14. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. ; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
15. *Шестак Л.А.* Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса. Волгоград : Перемена, 2003. 312 с.
16. *Ковшова М.Л.* Анализ фразеологизмов и коды культуры // *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 2008. № 2, т. 67. С. 60–65.
17. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003. 375 с.
18. *Кирсанова Е.М.* Прагматика единиц семантического поля «Пища»: системный и функциональный аспекты: на материале русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 29 с.
19. *Дормидонтова О.А.* Гастрономическая метафора как средство концептуализации мира (на материале русского и французского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2011. 23 с.
20. *Юрина Е.А.* Лексико-фразеологическое поле кулинарных образов в русском и итальянском языках // *Язык и культура*. 2008. № 3. С. 83–93.
21. *Марушкина Н.С.* Концепт «Еда» в контексте диалога культур : дис. ... канд. культур. наук. Иваново : Иваново. гос. ун-т, 2014. 166 с.
22. *Максимова Т.В.* Гастрономическая метафора в разных типах дискурса // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2013. № 4, т. 1. С. 176–181.
23. *Словарь* русской пищевой метафоры. Т. 1 : Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина ; под. ред. Е.А. Юриной. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. 428 с.

24. **Черданцева Т.З., Рецкер Я.И., Зорько Г.Ф.** Итальянско-русский фразеологический словарь : ок. 23 000 фразеологических единиц / под ред. Я.И. Рецкера. М. : Рус. яз., 1982. 1056 с.
25. **Vocabolario** della lingua italiana Treccani (Словарь итальянского языка Треккани). URL: <http://www.treccani.it/vocabolario> (дата обращения: 20.10.2017).
26. **Dizionario** della lingua italiana De Mauro (Словарь итальянского языка Дэ Мауро). URL: <http://dizionario.internazionale.it> (дата обращения: 15.06.2017).
27. **Национальный** корпус русского языка. 2003–2011. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.10.2017).
28. **«La Repubblica»** Corpus (Корпус газеты «La Repubblica»). 1985–2000. URL: <http://sslimit.unibo.it/repubblica> (дата обращения: 20.10.2017).
29. **Степанов Ю.С.** Константы: Словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.
30. **Славянские** древности : Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Т. 5 : С (Сказка) – Я (Ящерица). М. : Междунар. отношения, 2012. 736 с.
31. **Этимологический** словарь современного русского языка: в 2 т. / сост. А.К. Шапошников. М. : Флинта : Наука, 2010. Т. 2. 576 с.
32. **Dizionario** etimologico della lingua Italiana di Ottorino Pianigiani (Этимологический словарь итальянского языка Отторино Пианиджани). URL: <http://www.etimo.it> (дата обращения: 13.03.2017).
33. **Vosello O.** Il Pane: dalla mitologia alla clinica // Longo O., Scarpì P. (a cura di) Nel Nome del Pane, Homo Edens IV // Regimi, miti e Pratiche dell'alimentazione nelle civiltà del Mediterraneo. Pubblicazione a cura del Servizio Studi della Regione Trentino-Alto Adige, 1993. P. 175–180. (Бозелло О. Хлеб: от мифологии до клиники // Лонго О., Скарпи П. Во имя Хлеба, Homo Edens IV, Режимы, мифы и практики питания в средиземноморских цивилизациях. Опубликовано службой исследования области Трентино – Альто Адидже, 1993. С. 175–180).
34. **Palmieri P.** La tradizione e l'uso del pane nel Mediterraneo. Spunti per un'indagine antropologica // Narrare i Gruppi: Prospettive Cliniche e Sociali. № 2 (2). P. 1–25. (Пальмиери П., Традиция и употребление хлеба в Средиземноморье. Замечания для антропологического исследования // Очерки о группах: Клинические и социальные перспективы. № 2 (2). С. 1–25).
35. **Концептосфера** русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии) : проспект словаря / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2010. 340 с.
36. **Маслова В.А.** Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие. М. : Наследие, 1997. 208 с.
37. **Булгаков С.Н.** Православие: Очерки учения православной церкви. М. : Терра, 1991. 416 с.
38. **Montanari M.** Il pentolino magico. Gius. Laterza & Figli Spa, 2015. 128 p. (Монтанари М. Во имя хлеба. Рим: Издательство Дж. Латерца, 2015. 128 с.).

Сведения об авторах:

Юрина Елена Андреевна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: yougina2007@yandex.ru

Помаролли Джорджа – аспирант кафедры русского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: giorgiapomarolli@hotmail.it

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

THE BIBLICAL SYMBOLISM OF BREAD IN FIGURATIVE MEANS OF RUSSIAN AND ITALIAN LANGUAGES

Yurina E.A., Doctor of Phylology, Professor, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yourina2007@yandex.ru

Pomarolli Giorgia, Ph.D. Candidate, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: giorgiapomarolli@hotmail.it

DOI: 10.17223/19996195/39/6

Abstract. In this paper we will describe the metaphorization of the image of bread in Russian and Italian languages which results from a shared spiritual and religious Christian tradition. We will analyse the commonality of interpretative metaphorical models of the source image within a broader cultural context that pertains the pre-Christian era (e.g. archaic mythology and antiquity). The theoretical framework of our research is constituted by cognitive and linguo-cultural approaches in the study of figurative means of language and discourse. Figurative means express allegorical senses which are based on metaphorical and symbolical re-elaboration of cultural phenomena. In order to explore Christian symbolism in the metaphorical designation of “bread” (Rus. *khleb* / It. *pane*) we will conduct an analysis on the symbolic depiction of this food product in biblical texts. We will investigate the semantics and textual functioning of figurative linguistic units which shift biblical symbols in Russian and Italian lexicon and phraseology. Here some examples: *nakhlebnik* (in Russian; literally, “on [someone else’s] bread”) and *mangiapane* (in Italian; literally: “eats [someone else’s] bread”) indicate “a person who lives at someone else’s expenses”; *darom est’ khleb* (Russian) and *mangiare il pane a tradimento* (Italian) designate the condition of “living at the expenses of someone”; the fixed figurative expressions *na khlebom edinyim zhiv chelovek* (Russian) and *non si vive di solo pane* (Italian) derive directly from the Bible (“Not on bread only shall man live”). We will demonstrate that the image of bread serves as a source conceptual dominion by means of which phenomena pertaining other conceptual target sphere are conceived. The metaphorical models related to the image of bread are the followings: “Prosperity is Bread”, “Work is Bread”, “Spiritual needs are Bread” etc. We will present the discursive functioning of the image of bread by providing a set of usage cases, employing figurative words and expressions in literary and publicistic texts. Ultimately, we will claim that there is a whole system of symbols and values related to the representation of bread that is shared by Russian and Italian cultures; this system is realized verbally in a set of figurative lexico-phraseological units in both languages (in their current state). The productivity of the metaphorization of the image of bread can be explained by two basic factors: 1) Russian and Italian cultures are both originally agricultural-based; 2) Russian and Italian cultures have developed under the influence of Christian tradition.

Keywords: cognitive metaphor; Christian symbolism; figurative language; *khleb*; *pane*; Bible; Russian language; Italian language.

References

1. Evans V. (2010) Figurative language understanding in LCCM Theory. *Cognitive Linguistics*. Vol. 21 (4).
2. Gibbs R. W. Jr. (2008) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Cambridge. UK.
3. Giora R. (2002) Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*. 34.
4. Glucksberg S. (2001) *Understanding figurative language: from metaphors to idioms*. Oxford University Press. New York.
5. Ning Yu. (2008) Metaphor from body and culture. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Edited by Raymond W. Gibbs, Jr. Cambridge University Press. Cambridge. UK.

6. Ortony A. (1993) *Metaphor and thought*. 2nd edition. Cambridge University Press. Cambridge.
7. Alefirenko N.F. (2002) *Poeticheskaya energiya slova. Sinergetika yazyka, soznaniya i kul'tury* [The poetical energy of words. The synergy of language, consciousness, and culture]. M.: Akademiya.
8. Ilyukhina, N.A. (1998) *Obraz v leksiko-semanticheskom aspekte* [The image in the lexical and semantic aspect]. Samara State University. Samara.
9. Mishankina N.A. (2010) *Metafora v nauke: paradoks ili norma?* [The metaphor in science: paradox or standard?]. Tomsk State University. Tomsk.
10. Rezanova Z.I. (2010) *Metaforicheskij fragment russkoj yazykovoj kartiny mira: idei, metody, resheniya* [The metaphorical fragment of the Russian language picture of the world: ideas, methods, solutions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 1(9). pp. 26-43
11. Sklyarevskaya G.N. (2004) *Metafora v sisteme yazyka* [The metaphor in the system of language]. St. Petersburg State University, St. Petersburg.
12. Chudinov A.P. (2001) *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory* [Russia in the metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
13. Yurina E.A. (2013) *Vkusnye metafory: pishchevaya traditsiya v zerkale jazykovykh obrazov* [Tasty metaphors: food traditions in the mirror of linguistic images]. Kokshetau.
14. Lakoff G. & Johnson M. (2004) *Metafory, kotorymi my zhivym* [Metaphors we live by]. Translated by A.N. Baranov. M.: Editorial URSS.
15. Shestak L.A. (2003) *Russkaya yazykovaya lichnost': kody obraznoj verbalizatsii tezaurus* [Russian linguistic personality: codes of figurative verbalization of thesaurus]. Volgograd: Peremena.
16. Kovshova M.L. (2008) *Analiz frazeologizmov i kody kul'tury* [Analysis of phraseologisms and cultural codes], *Izvestiya RAN. Cerya literatury i yazyka*. 67(2). pp. 60-65.
17. Krasnyh V.V. (2003) "Svoy" sredi "chuzhikh": mif ili real'nost'? [The "Self" among the "Others": myth or reality?]. M.: Gnozis.
18. Kirsanova E.M. (2009) *Pragmatika edinits semanticheskogo polya "Pishcha": sistemnye i funktsional'nye aspekty: na materiale russkogo i angliyskogo yazykov* [Pragmatics of units of the semantic field "Food": systematic and functional aspects: a study based on the material of Russian and English languages]. Abstract of Philology cand. diss. Moscow.
19. Dormidontova O.A. (2011) *Gastronomicheskaya metafora kak sredstvo kontseptualizatsii mira (na materiale russkogo i frantsuzskogo jazykov)* [Gastronomic metaphor as a means to conceptualize the world (a study based on the material of Russian and French languages)]. Abstract of Philology cand. diss. Tambov.
20. Yurina E.A. (2008) *Leksiko-frazeologicheskoe pole kulinarnykh obrazov v russkom i ital'yanskom jazykakh* [Lexical-phraseological field of culinary images in Russian and Italian languages]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3. pp. 83-93.
21. Marushkina N.S. (2014) *Kontsept "Eda" v kontekste dialoga kul'tur* [The concept of "Food" in the context of the dialogue among cultures]. Philology cand. diss. Ivanovo.
22. Maksimova T.B. (2013) *Gastronomicheskaya metafora v raznykh tipakh diskursa* [Gastronomic metaphor in various types of discourse]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 1(4). pp. 176-181.
23. *Slovar' russkoj pishchevoy metafory. – Tom 1. Blyuda i produkty pitanya* [A dictionary of food metaphor. – Volume I. Dishes and foodstuffs] (2015) compiled by A.V. Borovkova, M.V. Grekova, N.A. Zhivago, E.A. Yurina, Tomsk State University, Tomsk.
24. Cherdantseva T.Z., Retsker Ya.I., Zor'ko G.F. (1982) *Ital'yansko-russkij frazeologicheskij slovar': Ok. 23 000 frazeologicheskikh edinits* [Italian-Russian phraseological dictionary: approximately 23 000 phraseological units]. M.: Rus. jaz.
25. *Vocabolario della lingua italiana Treccani* [Treccani Italian language dictionary] [online] available at <http://www.treccani.it/vocabolario> [Accessed: 20.10.2017].

26. Dizionario della lingua italiana De Mauro [De Mauro Italian language dictionary] [online] available at <http://dizionario.internazionale.it> [Accessed: 15.06.2017].
27. Russian National Corpus [online], available at <http://www.ruscorpora.ru>. [Accessed: 15.01. 2017].
28. “La Repubblica” Corpus [Corpus “La Repubblica”] – Electronic data 1985-2000 [online] available at <http://sslmit.unibo.it/repubblica> [Accessed: 20.10.2017].
29. Stepanov Yu.S. (2001) *Konstanty: Slovar’ russkoy kul’tury* [Constants: Dictionary of Russian culture]. M.: Akademicheskyy Proekt
30. *Slavyanskije drevnosti: Etnolingvističeskij slovar’ v 5-ti tomakh / pod obščey redaktsii N.I. Tostogo. T. 5.* [Slavonic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes edited by N.I. Tostoy. Volume V] (2012). M.: Mezhdunar. Otmosheniya.
31. *Etimologičeskij slovar’ sovremennogo russkogo yazyka / sost. A. K. Shaposhnikov: v 2 t. T. 2.* [Contemporary Russian language etymology dictionary in 2 volumes compiled by A.K. Shaposhnikov. Volume II] (2010). M. : Flinta : Nauka
32. Dizionario etimologico della lingua Italiana di Ottorino Pianigiani [Italian language etymology dictionary by Ottorino Pianigiani] [online] available at <http://www.etimo.it> [Accessed: 13.03.2017].
33. Bosello O. (1993) *Il Pane: dalla mitologia alla clinica*, Longo, O., & Scarpi, P., *Nel Nome del Pane, Homo Edens, Regimi, miti e Pratiche dell’alimentazione nelle civiltà del Mediterraneo*, published by the study service of Trentino-Alto Adige. pp. 175-180.
34. Palmeri P. (2007). *La tradizione e l’uso del pane nel Mediterraneo. Spunti per un’indagine antropologica. Narrare i Gruppi: Prospettive Cliniche e Sociali*, 2 (2). pp. 1-25.
35. *Kontseptosfera russkogo yazyka: klyuchevye kontsepty i ikh reprezentatsii (na materiale leksiki, frazeologii i paremiologii): prospekt slovarya* [The conceptosphere of Russian Language: key concepts and their representations (a study based on lexis, phraseology and paremiology)] (2010). Ural State University. Yekaterinburg.
36. Maslova V.A. (1997) *Vvedenie v lingvokul’turologiyu. Uchebnoe posobie* [An introduction to cultural linguistics. Handbook]. M.: Nasledie
37. Bulgakov S.N. (1991) *Pravoslaviye: Očerki utčheniya pravoslavnoj tserkvi* [Orthodoxy: Essays on the teaching of the Orthodox Church]. M.: Terra,
38. Montanari M. (2015) *Il pentolino magico*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Received 27 August 2017

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378

DOI: 10.17223/19996195/39/7

INDIRECT REPORTING. THE ROLE OF THE SENTENCE STRUCTURE IN INDIRECT REPORTING BY L2 SPEAKERS

S.K. Gural, T.O. Podianova, M.Yu. Egorova

Abstract. Currently research into indirect reporting in bilingual speech production is considered important because: a) indirect reporting involves work of cognitive, pragmatic and linguistic mechanisms in L2 speaker, thus reveals different mechanisms of language acquisition; b) indirect reporting is considered to be one of the most challenging tasks for L2 speakers; c) understanding of these obstacles could enable L2 teachers to foster language proficiency skills in L2 learners more effectively. There is a growing body of literature that looks into the relationship between the original utterance and the report, logical and inferential structure of indirect reports, the role of semantic and pragmatic factors in shaping indirect reports. Most of the studies have been based on examples and data in the English language, where subjects of research were bilinguals with the English language as L2 and various mother tongues L1. The central thesis of this paper is that L2 learners tend to overcomplicate the structure of a sentence in indirect reporting. This study therefore set out to assess the structure of indirect reports by bilingual speakers and determine possible reasons for overcomplicating of sentence structure. In addition, this study provides an opportunity to advance our knowledge of L2 acquisition.

Keywords: indirect reporting; L2 speaker; language perception; pragmatic structure.

Introduction

Overview of Reported Speech

Research into indirect reporting in bilingual speech production is a very important issue for the following reasons: a) indirect reporting involves work of cognitive, pragmatic and linguistic mechanisms in L2 speaker, thus reveals different mechanisms of language acquisition; b) indirect reporting is considered to be one of the most challenging tasks for L2 speakers; c) understanding of these obstacles could enable L2 teachers to foster language proficiency skills in L2 learners more effectively.

In recent years, there has been an increasing interest in analysis of indirect reporting in bilingual language production. There is a growing body of literature that investigates the relationship between the original utterance and the report, logical and inferential structure of indirect reports, the role of se-

mantic and pragmatic factors in shaping indirect reports. Most of the studies have been based on examples and data in the English language, where subjects of research were bilinguals with the English language as L2 and various mother tongues L1 (Mandarin, Cantonese, Korean, Russian, Italian, Spanish etc.). Such authors as Capone [1. P. 337–391], Cappelen and Lepore [2], Wieland [3. P. 40–48] focused their research on this issue and the underlying processes of this phenomenon.

Through indirect reporting we share information with the interlocutor about what someone else has said. There are two ways of sharing this information: direct reporting and indirect reporting.

In reported speech we eliminate the borders and focus on the content of the message; this way we construct our report relying on our own perception and taking into account the following factors: actual situational content, illocutionary force of original message [4. P. 10].

There are different types of utterance: statement, question, request or a command, thus the reported clause differs in its structure as well as content. Moreover, we need to bear in mind that an indirect report presents a less detailed summary of what was said than a direct report. Consequently, it decreases the pressure associated with remembering the exact wording of a phrase. In this case the speaker can choose any words from his vocabulary scope to form an indirect report, although one more restriction arises immediately: s / he has to choose appropriate words and grammatical structure to produce a felicitous utterance.

The act of reporting the speech of the others includes a mixture of cognitive, linguistic and pragmatic factors [5].

The linguistic skills involved here are the following: to be able to produce utterances which contain embedded clauses, use various lexical devices, and make use of emphatic and some other tools that represent prosodic features of another person's speech.

Cognitive and pragmatic skills: to be able to remember what another person said, to identify the manner in which it was said, being capable of recalling any implied meaning triggered by this utterance.

A complex process of reasoning that includes use of a wide variety of mind skills forms the basis for the ability to report the speech of the other people. This is especially the case if the interlocutors do not use the mother tongue of the speaker, but acquire L2 instead. Indirect reporting is considered to be one of the most challenging tasks for second language users according to the second language acquisition research [6].

In indirect reported speech the reporter is allowed to adjust the content to the actual situational context. Furthermore, he can change the sentence structures as he wishes. For non-native speakers it is supposed to be the easiest option and they employ it more often than direct reporting, because they can focus more on expressing the content. Another reason for this preference

is the fact that the speaker can avoid some unnecessary details, and depending on the level of his / her proficiency s / he can skip some details that are not clear [4. P. 12].

Indirect Reporting Current Theories

Analysis of pragmatic factors is essential according to the current research into indirect reporting. Formulation of indirect reports is significantly affected by the peculiarities of actual communicative situations. These situations cannot be systematised or generalised. However, according to Cappen and Lepore, this approach could be summarised as follows:

– Indirect reports are pragmatic in nature. The information about a particular act in a particular context C is reported to a particular audience in a different context C*.

– There is a say-relation between the original utterance and the indirect report. And further semantic analysis is required here.

– Indirect reports share some solid semantic features. Their pragmatic features are neither systematic nor generalizable [7. P. 278–296].

Philosophers define metarepresentation as a higher-order representation of some kind that is a representation of a representation [8]. Data from several studies suggest that there is pragmatic equivalence between the original utterance and the indirect report [1, 3]. This relation is represented in metarepresentation that can be analysed.

Mey [9] developed a theory of pragmemes which refers to an instantiated pragmatic act and Capone claimed that we can employ this theory to explain pragmatic equivalency [1]. There are more supporters of this point of view. According to Geis's theory of speech acts, there are broad mappings (correlations) between sentence types and illocutionary forces. Furthermore, Kecskes puts forward the dynamic model of meaning (DMM) in which core sense represents the invariant pragmatic function or content while consense(s) are possible instantiations of that invariant. Kecskes [10] stated that the explanatory movement in any pragmatic theory should go in both directions: from outside in (actual situational context prior to context in utterances used) and from the outside in (prior context encoded in utterances used in an actual situational context). In the language production and interpretation for the non-native speakers this has crucial importance because non-native speakers understand the literal meaning of the utterance prior to its actual situational meaning [11. P. 345].

According to the socio-cognitive approach the speaker's individual salience affects the process of production subconsciously. Both social and individual (salience) factors shape the communicative process and utterance production. The important role in indirect reporting is given to the emergent situational salience. This is evident in the case of sample utterances where the reporters did not care much about the content of the original message, alternatively they focused on what was the most salient for them in this mes-

sage. In these instances, the reporters generally give a preference to a more condensed report focusing on the content of the original message and reporting what they found most salient (prominent) in it.

Kecskes postulated that “Salience is described as the main driving force which is shaping the indirect report” [4. P. 15]. An individual can quickly rank large amounts of information by importance and this way focus on what is more important thanks to relative salience of certain words in a context.

In pragmatics the term salient information may be defined as given information that the speaker assumes should be in central place when the speaker produces the utterance. In graded salience hypothesis (GSH) salient meanings of lexical units are processed automatically, irrespective of contextual information and strength of bias. According to GSH hypothesis, salient information and contextual knowledge run in parallel in language processing [12].

Many recent studies (e.g. Cappelen and Lepore [2]; Wieland [3]) have shown that indirect reports always have to report the minimal propositional content of the original utterance. In this paper we share the same point of view. However, a search of the literature revealed few studies which focus on the changes in the structure of indirect reports by L2 speakers. Nevertheless, a full discussion of indirect reporting lies beyond the scope of this study.

In this way, the hypothesis of our study is the following: the central thesis of this paper is that L2 learners tend to overcomplicate the structure of a sentence in indirect reporting. This study therefore set out to assess the structure of indirect reports by bilingual speakers and determine possible reasons for overcomplicating of sentence structure.

This investigation will enhance our understanding of indirect reporting issues that L2 speakers face. Besides, this study provides an exciting opportunity to advance our knowledge of bilingual language production and L2 acquisition.

Methodology

Research Design

Data were collected from 15 bilingual subjects. The non-native speakers represent Russian as L1, but 2 of the subjects also speak Buryat and Tuvan languages as their mother tongue, i.e. both Russian and Buryat / Tuvan are their native languages. All the subjects were bachelor students in Tomsk State University’s Faculty of Radiophysics. They were aged between 17 and 22. Most of the non-native speakers had intermediate comprehension skills in English, their level in accordance with Common European Framework of Reference was B1–B2. The intensity of English studies was two classes a week for the period of checking (2017). Nevertheless, none of them have ever lived in English-speaking countries. These facts are very important because intermediate com-

prehension skills in English indicate that the non-native speaker subjects acquired reported speech having small-scale hindrance in comprehension when they were executing the reporting tasks. Each participant received a worksheet that contained the questions and information about what the participants were expected to do. The questions aimed to identify the language background and age of the subjects. The following task was given to them:

Please listen to each utterance of the speaker (John/Mary) on the screen carefully, and report it.

Prompts by John

1) _____

Prompts by Mary

1) _____

The worksheet contained twelve utterances that the subjects were expected to report to someone else. These utterances represented three functions: statements (4), questions (4) and requests / commands (4). Firstly, subjects listened to the utterances in the videos which were shown to them via OHP. Then the recording played for the second time and there was a stop after each utterance. The instructions were given to the subjects to listen to each utterance and repeat after every stop. This way they were supposed to remember the statements better. 70% of the subjects did the reporting in writing, the other 30% – orally. The oral part of the experiment was held with help of the audio recorder, the results were fixed in a written form and analysed afterwards. The 11 subjects worked in the same room under the supervision of the instructor, 4 of the subjects who did the oral part listened to it separately.

Discussion of Results

Before coming to the analysis of the answers, it is necessary to pay attention to two factors for achieving pragmatic equivalency in reporting: grammar and meaning. To evaluate the equivalency we can use the following criteria while making research:

- 1) complexity of grammatical structure in the *reporting statement*;
- 2) difficulty of meaning in the *reporting statement*;
- 3) complexity of grammatical structure used in the *reported statement* by the subject;
- 4) accuracy of transferring meaning in the *reported statement*.

We emphasize these aspects because of the importance of stored information. In the research it is of great significance for us to find the gap in transferring different utterances when reporting.

Statements Reporting

There were six statements used in the production survey.

J (1): – I think I will need your help in an important matter.

J (2): – I do not want to tell you what I think about Tom.

M (3): – I am tired of answering your silly questions.

M (4): – Mary knows what Jim is hiding from us.

Four of the utterances are complex sentences. 1 demonstrates an intention to ask for help, 2 has the function of refusing to tell the opinion, 3 expresses a negative opinion, 4 illustrates the speaker's assumption. The subjects were familiar with the lexis used in the reporting phrases, so it was not challenging to report them.

The answers of the subjects were overloaded with grammar which misrepresented the sense, for instance:

S 1: – He said that he thought that he would need my help in an important matter.

S 15: – He said that he didn't know what he wanted to tell me about Tom.

The meaning of the reported statements was distorted because of the incorrect choice of the grammatical structure by the subjects. Even though they understand the meaning, they cannot use reporting properly due to the concentration on the grammatical rule but not the lexical meaning.

Besides, we can mention that there was not big diversity in choosing the reported verb by which we can judge on the subjective way of indirect speech reporting and comprehension extent of the subject:

S 3: – She confessed that she was tired of answering these questions.

S 2: – She told that she was tired of answering these silly questions.

Questions Reporting

The four utterances that count as questions represent three types: 1 and 4 are the special questions, 2 is a self-reporting question, and 3 is a general question. All of the questions are complex in structure except for the last one. Three out of four utterances do not represent yes / no questions, so most part of the utterances require open answer that makes it quite difficult for comprehension.

J (1): – Where do you think Jill has put the book?

J (2): – I wonder why you look so happy.

M (3): – Do you know when the accident happened?

M (4): – How much money can I spend on the trip?

Now we can see the same overcomplication – the majority of reports demonstrated the endeavor to include both the usual pattern given during the lesson and preserve the structure of the reporting sentence, which sometimes resulted in quite complex utterances.

S7: – He asked where I thought Jim had put the book.

S4: – He said where I thought Jim had put the book.

S9: – He said he wondered why I looked so happy.

S11: – She said that she knew how much money she could spend on the trip.

Meanwhile, the answers of subjects having a higher command of English reflected the better comprehension of the utterances. They were able to process the sense of the utterances and to achieve the purpose of the statement by replacing some of the words, at the same time not losing semantic properties and the main idea. Moreover, they did not overload the statements produced.

SS 6,14,8: – He / John wondered why I looked so happy.

– She asked (me) if I knew where the car crash / accident had happened.

– She asked when the accident had happened.

– She asked how much money she could spend on the trip.

– Mary asked you how much money she could spend on her trip.

Requests Reporting

All requests differ drastically not only in grammar, but also in meaning. Requests / demands appear to be more cognitively demanding because they induce subjects to adapt message and adjust the content of reporting utterances due to the level of politeness. There are two types of requests / demands presented: 1 and 3 are formed with help of direct imperatives, they contain negations. 2 and 4 use modal verbs. All sentences are simple in structure. They are not complicated in terms of lexis.

J (1): – Don't open the window, please. It's chilly here.

J (2): – You should meet with the professor on Friday.

M (3): – Don't even think about lying to me.

M (4): – They must be more careful with loud music.

In this type of reporting subjects transferred the meaning in a very simple sentence which does not require much cognitive load and does not reflect the full meaning.

S 3: – He told me not to open the window.

S 13,2: – She said / warned me not to lie.

S 10: – She ordered not to think about lying to her.

Many subjects used complex sentence in reporting that facilitated cognitively demanding solution because it allows the reporter to make grammatical changes without losing semantic meaning of a message.

S 11: – She said that I shouldn't think about lying to her.

S 11: – John said that I shouldn't open the window because it's chilly here.

S 1,5: – He warned / said / proved me that I should meet the professor on Friday.

S 13: – She said that I had to be more careful with loud music.

S 7: – She told me that they must be more careful with loud music.

S 15: – She ordered them to be more careful with loud music.

Conclusion

Having analysed the answers divided into three categories, we come to the conclusion that one of the problems faced by non-native speakers which concerns all types of reporting is their tendency to overuse patterns as a result of which their speech becomes unnatural and too complicated both for the communicator and the recipient.

Considering reported statements we can notice that the individual approach in producing meaningful utterances is mostly absent. Most of the utterances reported start with: “He said...” or “She asked...” followed by the reporting statement, changed or unchanged in tense. Individual activity is inextricably linked to comprehension, as a result of which versatile vocabulary is acquired. The ability to choose his / her own acquisition strategy and modify it depending on the context determines the student's readiness for using foreign language fluently. Although even if reporters have a broad vocabulary they may not or may poorly be able to use the grammatical structure correctly because of the peculiar salience of L2 which is laid in the initially different principle of sentence formation in comparison with L1.

It should also be mentioned that those subjects having 2 native languages from their birth have a higher command of English because of their flexible cognitive skills. It is more natural for them to use different non-cognate grammatical structures.

The findings demonstrated that there was a great difference between natural and artificial acquisition of L2, the latter represented in using too complicated and stereotyped grammatical constructions and also in meaning losses. It was salience that played a decisive role in what subjects actually reported from the original message, and how they shaped the reported message [4. P. 15]. Although indirect reports usually have quite standard formulation starting with construction “He said / asked / told...”, they are heavily affected by the peculiarities of subjective comprehension and capability of reporter's natural acquisition of L2.

When reporting, subjects should be able to:

1) fully comprehend the reporting sentence including pragmatic features implied in the original utterances;

2) use appropriate reported verb adjusting to the meaning, intonation, context of the utterance in order to make the reporter's subjectivity detectable;

- 3) not overload their utterances with complex grammatical structures;
- 4) fully correspond the reporting utterance without losing semantic content.

On this basis, we determine that the actively managed practice of the reported speech with native speakers and self-educational activity of students is an essential condition for successful foreign language acquisition.

References

1. A. Capone, "On the social practice of indirect reports (thurther advances in the theory of pragmemes)," *Journal of Pragmatics*, vol. 42, 2010.
2. H. Cappelen & E. Lepore, *Intensive semantics*, Oxford: Blackwell, 2004.
3. N. Wieland, "Context and sensitivity in indirect reports," *Philosophy and phenomenological research*, vol. 81 (1), pp. 40-48, 2010.
4. I. Kecskes, "Indirect reporting in bilingual language production," *Perspectives in Pragmatics, Philosophy and Psychology*, vol. 5, 2016.
5. L. Cummings, "Reported speech: A clinical pragmatic perspective," *Indirect reports and pragmatics*, 2015.
6. F. Barbieri & S.E.B. Erhardt, "Applying corpus-based findings to form-focused instruction: the case of reported speech," *Language teaching reserach*, vol. 11, no. 3, pp. 319-346, 2007.
7. H. Cappelen & E. Lepore "On an alleged connection between indirect speech and the theory of meaning," *Mins and Language*, vol. 12, pp. 298-296, 1997.
8. D. Dennett, "Making tools for thinking," *Metarepresentation*, 1998.
9. J. Mey, *Pragmatics*, Oxford: Blackwell, 2001.
10. I. Kecskes, "Situation-bound utterances as pragmatic acts," *Journal of pragmatics*, vol. 42, no. 11, 2010.
11. B. Abel, "English idioms in the first language and second language lexicon," *Second language research*, vol. 19, no. 4, pp. 329-358, 2003.
12. R. Giora, *On our mind: Saliency context and figurative language*, New York : Oxford University Press, 2003.

Information about the authors:

Gural S.K. – Ds.Sc. (Education), Professor, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Podianova T.O. – Lecturer, Department of the English Language for Natural Science and Physical-Mathematic Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatyln@mail.ru

Yegorova M.Yu. – Lecturer, Department of the English Language for Natural Science and Physical-Mathematic Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yegorovamari@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/39/7

Received 13.10.2017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Н.А. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина

Аннотация. Приводится обзор основных направлений современных исследований по проблеме обучения иностранным языкам в высшей школе – профессионально-ориентированному, развиваемому в отечественной науке и образовании, и интегрированному, популярному в европейской системе. Рассмотрены основные принципы и модели обучения, основанные на российской системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, которая в большей степени базируется на теоретических основах обучения профессионально-ориентированному чтению. Представлен анализ современных исследований по проблеме интегрированного предметно-языкового обучения, которое в европейской научно-образовательной среде получило общепризнанное название Content and Language Integrated Learning (CLIL). Основной задачей CLIL является переориентация целей и задач обучения иностранным языкам с чисто языковых задач на предметно-профессиональные. Авторы анализируют сходства и различия данных направлений и делают вывод о целесообразности самостоятельного выбора в каждом конкретном вузе. Предпринята попытка дать ответ на вопрос, почему идеи предметно-языкового интегрированного обучения, активно применяемого в зарубежной системе образования, не находят широкого применения в системе российского образования. Для того чтобы ответить на этот вопрос, авторы предлагают рассмотреть научные основы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, базирующиеся на работах российских психологов, лингвистов и методистов. Анализируются проблема интеграции междисциплинарных связей в системе высшего профессионального образования и начинающие разрабатываться в российской науке модели интегрированного обучения иностранным языкам, отражающие в то же время специфические для российской действительности тенденции в образовании. Методология исследования основана на теоретических (анализ, синтез, сравнение) методах. Основные результаты заключаются в аргументированных научных выводах о сходствах и различиях в педагогических подходах к взаимосвязанному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в российской и зарубежной научных школах.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам; профессионально ориентированное обучение чтению; предметно-языковое интегрированное обучение; билингвальное обучение; междисциплинарная интеграция; междисциплинарная координация.

Введение

Сегодня общество испытывает острую необходимость в специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками как в рамках повседневного общения, так и в профессиональной сфере ввиду стремительного процесса глобализации и информатизации общества. Активно развивающееся в европейских странах и начинающее свой путь развития в российских вузах интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам или предметно-языковое обучение рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества.

В то же время в современной российской лингводидактической теоретической и практико-ориентированной среде, касающейся иноязычного высшего профессионального образования, встает дискуссионный вопрос: «На самом ли деле необходимо менять образовательную парадигму с профессионально ориентированной на интегрированную или нет?»

Вместе с тем в российской педагогической науке есть как сторонники, так и противники безоговорочного копирования зарубежного опыта. Для того чтобы разобраться в сложившейся ситуации, считаем необходимым проанализировать базисные концептуальные идеи и принципы профессионально ориентированного и интегрированного подходов к обучению иностранным языкам в вузе.

Главные задачи проведенного нами исследования заключались в следующем: 1) проанализировать основные теоретические идеи и их обоснование в характерном для российской системы высшего образования профессионально ориентированном подходе обучения иностранным языкам; 2) проанализировать основные теоретические идеи европейского подхода CLIL; 3) рассмотреть общие черты и различия этих двух подходов с тем, чтобы ответить на вопрос, действительно необходимо ли переходить на CLIL в нашей российской системе высшего образования.

Исследование

Чтобы ответить на вопрос, в чем принципиальные отличия этих двух направлений, обратимся к ретроспективному анализу первого из них.

Начало в развитии теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в системе отечественной педагогической науки относится к 50-м гг. XX в. В этот период появляются элементы профильного обучения иностранным языкам в вузе (З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская). Большое внимание в этот период уделялось развитию навыков чтения литературы по специальности и навы-

ков устной речи на основе специализированных текстов, повышающих интерес к изучению ИЯ и расширяющих кругозор студентов по их будущей специальности.

Однако в целом понятие «профессионально ориентированное обучение иностранным языкам», которое, например, было дано в исследованиях предыдущих лет (Е.В. Рощина [1], С.К. Фоломкина [2] и др.), использовалось для обозначения процесса преподавания ИЯ в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии.

С развитием теории коммуникативного обучения данное направление начинает меняться в сторону формирования активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и предполагает приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства [3].

На протяжении последующих лет теория профессионально ориентированного обучения активно развивалась именно в направлении рассмотрения профессионально ориентированного чтения как компонента профессиональной деятельности. Так, например, Т.С. Серова, которая является основателем, разработчиком и создателем научной школы целого направления в лингводидактике, посвященного теории и методике профессионально ориентированного обучения чтению в высшей школе, рассматривала «профессионально ориентированное чтение на родном и иностранном языках в высшей школе как основное средство получения, углубления и совершенствования студентами профессиональных знаний» [4. С. 19].

Следует отметить, что именно это направление имеет глубокие фундаментальные основы, базирующиеся на достижениях великих отечественных психологов, лингвистов и методистов.

Так, например, среди первоочередных базовых принципов профессионально ориентированного обучения определены такие, как *коммуникативность* и *проблемность* [Там же. С. 122]. В данном случае принцип коммуникативности разработан с учетом теории развития мыслительной деятельности в ситуации многократного общения Л.С. Выготского [5] и теории развития личности в условиях речевой деятельности (А.Н. Леонтьев). Именно условия коллективной коммуникации (научной, профессиональной, учебной), созданные в ходе учебного процесса, обеспечивают формирование социальных, производственных, профессиональных, управленческих умений и компетенций будущих специалистов. Общение, с точки зрения Т.С. Серовой, в данном случае происходит через решение конкретных проблем и коммуникативно-познавательных задач, обеспечивающих высокий уровень мотивации при обучении.

Теория развивающего обучения, разработанная в отечественной науке В.В. Давыдовым, и теория проблемного обучения М.И. Махмутова также относятся к категории базовых в профессионально ориентированном обучении. Общеизвестная задача развивающего обучения, ориентированная как на развитие познания, мышления и сознания обучающегося, так и на развитие его личности [6], реализуется через такие формы коллективной коммуникации, как дискуссия, принятие группового решения, полилог по общей теме, научный семинар, защита проекта и пр. [4. С. 125]. При этом очевидна и реализация личностно-деятельностного подхода с применением коммуникативно-познавательных задач и развития смысловых коммуникативных связей во всех видах речевой деятельности [7].

Предметное содержание (И.А. Зимняя) и *контекстность* (А.А. Вербицкий), которые также относятся к категории концепций и принципов обучения профессионально ориентированному чтению, выполняют важную роль при отборе содержательного аспекта текстов, несущих существенную для приобретения студентами новых научных и технических знаний, от получения и использования которых зависит успех развития той или иной отрасли промышленности [4. С. 13]. С точки зрения контекстного обучения как формы активного обучения, предназначенного для применения в высшей школе и ориентированного на профессиональную подготовку студентов, обучение должно реализовываться посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. В отношении к профессионально ориентированному обучению чтению на иностранном языке при этом важное значение имеет идея о необходимости формирования лексических, грамматических, фонетических навыков исключительно в условиях контекста. Иначе говоря, первостепенное место в данной системе обучения должно быть отведено содержанию текста, а второстепенное – языковой форме.

В качестве еще одного важного принципа в теории рассматриваемого обучения необходимо выделить ориентированность на *деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию*, которая позволит выпускнику вуза успешно осуществлять деловое общение с представителями разных стран и культур в сфере конкретной профессиональной деятельности [Там же. С. 163].

Таким образом, теория профессионально ориентированного обучения чтению постепенно трансформируется, интегрируя в своей концепции все новые идеи и подходы, соответствующие изменяющимся требованиям социума.

В последнее время появляются работы (А.А. Рыбкина, Д.И. Матухин и др.), расширяющие само понятие «профессионально ориентированное обучение», рассматривая данную категорию не только как

профессиональную направленность содержания учебных материалов, но и профессиональную направленность деятельности, включающую в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения, что предполагает рассмотрение иностранного языка не только как объекта усвоения, но и как профессионально важной дисциплины, обладающей средствами формирования профессиональных умений [8. С. 6]. В качестве одного из средств расширения спектра профессионально ориентированной направленности обучения предлагается интеграция дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [9. С. 124].

Иначе говоря, профессионально ориентированное обучение ставит задачу активного внедрения междисциплинарных связей в систему высшего образования и на основе этих связей использование иностранного языка как средства формирования профессиональных знаний, умений и навыков [10. С. 39].

Обратимся далее к теории интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) с тем, чтобы в последующем сравнить принципы и концепции этих двух направлений в обучении иностранным языкам в вузе.

Прежде всего необходимо сказать о том, что разработанная изначально для системы среднего общего образования данная методика в настоящее время успешно применяется и в системе высшего образования (Integration of Content and Language in Higher Education, ICLHE).

Теоретические основы интегрированного предметно-языкового обучения разработаны группой таких ученых европейских вузов, как David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook и др. Впервые понятие «Content and Language Integrated Learning» было представлено в 1994 г. Дэвидом Машем. Согласно автору, данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, т.е. имеется в виду процесс, который ориентирован как на овладение предметом (content), так и языком (language) [11. С. 1]. Этот вид преподавания, согласно определению, характеризует учебные ситуации, когда дисциплины или их разделы ведутся на иностранном языке, реализуя двустороннюю направленность: изучение дисциплины и изучение языка.

Основными идеями данной концепции являются: 1) когнитивно-ориентированное обучение, направленное на развитие когнитивных способностей личности обучающегося; 2) одновременное с профессиональной дисциплиной овладение иностранным языком; 3) осознанное освоение профессионально-значимой информации посредством иностранного языка.

Ведущим принципом, на основе которого строится система предметно-языкового интегрированного обучения, является принцип 4 С:

content, communication, cognition, culture (содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты). Согласно Ду Коил, в рамках данного методического подхода *содержательный компонент – контент* – является системообразующим [12, 13]. Он определяет предмет освоения, цели, задачи и тематику, т.е. совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем. Процесс *коммуникации*, согласно автору, определяет особый статус иностранного языка. Иностранный язык в рамках интегрированного обучения выражается в виде триады – язык как инструмент познания (language of learning), язык как средство коммуникации (language for learning), язык как предмет изучения (language through learning) [11. С. 36]. При этом языковая подготовка студента ориентируется на «прирост» лексико-грамматического компонента. Согласно Оливеру Мейеру и Терезе Тинг, *когнитивный компонент рассматриваемой методики* подразумевает создание эффективной обучающей среды, благодаря которой у обучающихся стимулируется развитие познавательных способностей. Развитие навыков критического мышления происходит по направлению от мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание) к навыкам высшего порядка – анализ, синтез, оценка [14–16].

Исследование представленных подходов позволяет определить, что основное различие между профессионально ориентированным обучением иностранным языкам и интегрированным предметно-языковым обучением заключается в том, что в условиях интегрированного обучения на основе CLIL преследуется *двойная цель* – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. Согласно CLIL оцениваются как уровень владения предметной компетенцией, так и уровень владения иноязычной компетенцией. В системе же профессионально ориентированного обучения основная цель ограничивается достижением уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. В результате обучения оценивается лишь уровень сформированности иноязычной компетенции. Несмотря на то что в последние годы большое внимание в системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам начали уделять формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, включающей в свое содержание различные типы компетенций (лингвистическую, прагматическую, межкультурную, стратегическую и др.), все эти теоретические концепции и практические наработки были направлены лишь на совершенствование уровня практического владения иностранным языком в разных видах речевой деятельности в рамках профессионально ориентированной тематики. Недостатком этих теорий является то, что они создаются и реа-

лизуются лишь теоретиками и практиками в сфере иностранных языков и методики его преподавания без учета мнения теоретиков и практиков в сфере профессиональных дисциплин, которые владеют теми нюансами профессионально ориентированных знаний и умений, которые должны быть сформированы у выпускников вузов.

Следует подчеркнуть, что вторым важным различием между профессионально ориентированным и интегрированным обучением на основе CLIL является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплина и иностранным языком. В условиях реализации CLIL эта интеграция становится более конкретной, обстоятельной, теоретически обоснованной.

Соответственно, одной из проблем реализации принципов CLIL в системе высшего образования является осуществление взаимодействия между преподавателями иностранного языка и преподавателями профессиональных дисциплин. При реализации интегрированного обучения большое внимание уделяется теоретическому обоснованию и практической реализации междисциплинарного проектирования как наиболее приемлемого средства для осуществления продуктивного взаимодействия представителей различных сфер академического сообщества и осуществления интегрированного процесса обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы.

В данном случае рассматриваются различные способы междисциплинарного взаимодействия и междисциплинарной координации, например, такой способ, как междисциплинарные педагогические тандемы и кластеры (опыт Томского политехнического университета). В результате такого взаимодействия происходит создание совместных учебно-методических комплексов по профессиональному языку: пособия, глоссарии, аудиовизуальный материал, лабораторные работы, комплекты контрольно-измерительных материалов. Формы взаимодействия следующие: 1) на профилирующих кафедрах преподаватели иностранного языка посещают практические занятия и знакомятся с содержанием курса; посещают лаборатории и видят приборы, о которых будет идти речь на практических занятиях на английском языке; 2) преподавателю с профилирующей кафедры рекомендуется совместно разработать учебно-методическое обеспечение курса, принимая во внимание специализацию выпускника; 3) тесный контакт с преподавателями-предметниками осуществляется как при работе с терминосистемами, так и при подборе оригинальной литературы для студентов при организации их научно-исследовательской деятельности, когда формируется узкая специализация будущих выпускников.

Сравнение *принципов* обучения, характерных для двух анализируемых подходов, позволяет заключить следующее: в случае профессионально ориентированного обучения принципиальными положениями

ми являются: профессиональная направленность обучения, практико-ориентированная направленность обучения (практическое владение всеми видами речевой деятельности), которая осуществляется на основе узкоспециализированной тематики текстов, аутентичности текстов; коммуникативная направленность в организации учебного процесса, ориентирующая обучающихся на развитие способности и готовности к осуществлению иноязычной коммуникации на иностранном языке в будущей профессиональной сфере деятельности.

Все это хорошо, но недостаточно. Сравнение данных положений с ведущими принципиальными положениями интегрированного обучения на основе технологии CLIL говорит о том, что в данном случае принципиально меняется роль иностранного языка в системе высшего профессионального образования. Так, на основе принципа интегративности в обучении происходит важнейший процесс междисциплинарного взаимодействия иностранного языка и профессиональных дисциплин, студенты включаются в так называемое одновременное достижение образовательных целей в двух предметах. Принцип контентного компонента совершенно по-новому организует работу с учебным текстом: акцент перенесен с ознакомления и запоминания терминологической лексики и пересказа содержания на установление логических и предметно-следственных связей между его частями, на понимание концептуальных единиц текста и их взаимосвязи. Еще один важный принцип интегрированного обучения – это принцип развития когнитивных / познавательных способностей студентов, который реализуется через цепочку проблемных вопросов и ситуаций, постоянно предлагаемых студентам. Лингвистический компонент обучения при этом не уходит на задний план, но занимает параллельную позицию и усваивается студентами как средство приобретения новых знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности, что естественным образом призвано повысить мотивацию в обучении.

В российской педагогической науке и системе образования данные научные направления только начинают развиваться. Анализ существующих в российских вузах подходов и моделей междисциплинарной координации позволил нам представить следующую их классификацию [17. С. 49]:

1. Создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (опыт Томского политехнического университета).

2. Педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам (опыт Казанского федерального университета – Л.Л. Салехова, опыт Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова – Э.Г. Крылов).

3. Педагогическая система поддержки предметного обучения на занятиях по иностранным языкам (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета – Е.К. Вдовина).

4. Формирование междисциплинарных тем и проектов года (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета).

Рассмотрим особенности некоторых из представленных подходов. В первом случае в качестве цели обучения определяются конкретизация содержания обучения, разработка средств обучения, повышение качества преподавания и эффективности обучения студентов профессиональному языку. В качестве результатов: создание совместных учебно-методических комплексов по профессиональному языку: пособие, глоссарий, аудиовизуальный материал, лабораторные работы, комплект контрольно-измерительного материала, рейтинг-план. Формы взаимодействия следующие: 1) на профилирующих кафедрах преподавателями кафедр иностранного языка возможно посещение практических занятий и ознакомление с содержанием курса; можно посетить лаборатории и увидеть приборы, о которых будет идти речь на практических занятиях на английском языке; 2) преподавателю с профилирующей кафедры рекомендуется совместно разработать учебно-методическое обеспечение курса, принимая во внимание специализацию выпускника; 3) тесный контакт с преподавателями-предметниками необходим как при работе с терминами, так и подборе оригинальной литературы для студентов при организации их научно-исследовательской деятельности, когда формируется узкая специализация будущих выпускников.

Следующая модель реализуется под руководством доктора педагогических наук Л.Л. Салеховой и посвящена в основном билингвальному обучению и обучению профессиональным дисциплинам на иностранном языке. Л.Л. Салехова рассматривает интегрированный предметно-языковой подход с целью развития когнитивных навыков студентов. Автором рассматривается взаимодействие и влияние трех языков – русский / татарский как родной, английский язык как иностранный и язык математики и их влияние на развитие когнитивных навыков студентов [18]. В качестве цели обучения в данном случае позиционируется билингвальное обучение конкретной учебной дисциплине средствами иностранного и родного языков: формирование билингвальной предметной компетенции по учебной дисциплине. Результат обучения: иностранный язык наряду с родным языком используется как средство познавательной деятельности по овладению предметными (профессиональными) знаниями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В качестве принципов междисциплинарной интеграции автором данного подхода определены: 1) принцип интегрируемости билингвального обучения математике в общую структуру и содержание педагогического образования; 2) принцип направленности билингвального обучения на овладение математикой – конкретной дисциплиной неязыкового цикла; 3) принцип использования двух язы-

ков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного математического знания; при этом используются модели соотношения языков: дублирующая, аддитивная, паритетная; 4) принцип единства мыслительной (математической) и речевой деятельности на иностранном языке [18]. В данном случае можно говорить об успешном развитии концептуальных идей CLIL в рамках региональной модели, востребованной в ситуации конкретной республики, ориентированной на интеграцию второго, национального и иностранного языков в процессе обучения профессиональным дисциплинам.

Модель, разработанная Э.Г. Крыловым на основании анализа особенностей, присущих труду инженерно-технического работника в современных условиях, определяет содержание компетенций, входящих в два блока модели: лингвистический и профессиональный, а также исследует концептуальные основы, содержание и средства обучения, контроля и оценки успешности интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе.

В качестве принципов осуществления образовательного процесса автором данной концепции определены следующие: 1) интегративности в целевом и содержательно-организационном направлениях на всех этапах процесса обучения; 2) гармоничного развития когнитивной и коммуникативной сфер обучаемых; 3) проблемности обучения при организации учебной деятельности; 4) ориентированности на нужды обучаемых, выявленные при анализе составляющих инженерной деятельности в современных условиях; 5) активности обучаемых; 6) развития динамической системы мотивации обучаемых к учебной и профессиональной деятельности; 7) опоры на двуязычные лексиконы-тезаурусы, глоссарии дисциплин; 8) контекстной и проблемной обусловленности при отборе лексико-грамматического материала [19. С. 10].

Сопоставляя и сравнивая эти два наиболее известных из появляющихся в российской науке вариантов интегрированного подхода между собой и с основными концептуальными идеями разработанного и активно используемого в европейской науке и практике интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), можно видеть, прежде всего, что они явно базируются на таких основополагающих идеях CLIL, как интегрируемость или интегративность предметного и языкового содержания обучения, их тесной взаимосвязи; использование иностранного языка в качестве средства овладения профессиональной дисциплиной; развитие когнитивной / познавательной / мыслительной сферы деятельности студентов; развитие коммуникативной / речевой деятельности обучаемых. В то же время необходимо подчеркнуть и очевидное развитие и расширение идей CLIL в отечественной науке, вызванное такими образовательными потребностями, как: 1) возраста-

ющая роль инженерного образования и необходимость в первоочередном повышении его качества; 2) возрастающая роль и значимость национальных языков входящих в Российскую Федерацию республик, которые наряду со вторым языком (русским) и иностранным используются для интенсификации процесса овладения профессиональными дисциплинами и подготовки к профессиональной деятельности в условиях современного развития экономики страны.

В целях выявления характерных различий между двумя рассматриваемыми подходами необходимо сравнить и процессуальные особенности в организации обучения, методические особенности и приемы. Так, в обобщенном виде процессуальная составляющая профессионально ориентированного обучения может быть представлена следующим образом:

1. Принцип профессиональной направленности обучения подразумевает наличие большого профессионально ориентированного лексического пласта, соответствующего определенной сфере профессиональной деятельности (строительство, энергетика, экономика и пр.), причем ознакомление студентов с вокабуляром каждой новой тематики начинается на самом первом занятии. Для более детального ознакомления с вокабуляром, включающим в себя ключевые термины, понятия и аббревиатуры, студентам могут предлагаться задания на словообразование, используя перечисленные в вокабуляре слова.

Следует отметить, что ввод вокабуляра, представленного для изучения, в большинстве случаев происходит посредством обязательных словосочетаний, знание которых в рамках заявленной дисциплины считается одной из первостепенных задач. Выполнение студентами данного типа задания подразумевает выяснение трудностей форм слов (их произношение), значений, способов употребления в зависимости от контекста. Данные упражнения относятся к типу подготовительных упражнений при формировании лексических навыков.

Посредством выполнения данного задания у студентов развиваются слухо-произносительные навыки, т.е. навыки узнавания различных морфем, слов, синтагм и предложений. Кроме того, студенты обучаются правильной артикуляции звуков изучаемого ИЯ. Составление предложений способствует развитию у студентов *лексических и грамматических навыков*.

В данном случае можно говорить о *приоритете развития лексических навыков* на начальном этапе обучения в отличие от приоритетного развития когнитивных и коммуникативных умений на каждом этапе обучения в интегрированном подходе. Большое внимание на данном этапе в условиях профессионально ориентированного обучения уделяется и развитию грамматических навыков.

2. На следующем этапе студентам предлагается выполнить *перевод текстового фрагмента* узкоспециализированного текста из основ-

ного учебного пособия с английского языка на русский. Выполнение данного задания чаще всего осуществляется посредством фронтальной работы с целой группой.

3. На классическом послетекстовом этапе работы студентами вырабатывается навык общения на английском языке с учетом следующих положений: *применение лексических единиц изучаемого урока и грамматических трансформаций*, направленных на развитие аналитического мышления. Предлагаемые упражнения способствуют детальному запоминанию аутентичного текста и осуществляют подготовку студентов к реализации навыков как устной, так и письменной профессионально ориентированной коммуникации.

Примеры формулировок упражнений в системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам:

1. Study the helpful vocabulary below. Make up your own sentences with at least 10 words or expressions from the list.

2. Read text 1–4 and answer the following questions.

3. Match English and Russian expressions.

4. Match the following words with their definitions.

5. Read the texts and complete the following sentences with the words given below.

6. Complete the following sentences with the words given below.

7. Translate the following passage from Russian into English. Visualize a database system in diagram form.

8. Read the following passage. Describe other possible actions for the situation given in the above example. Or, alternatively, make up a different example similar to the one from the textbook and describe possible actions depending on the logic of a particular application.

Именно такая классическая последовательность в обучении иностранным языкам в системе высшего профессионально ориентированного обучения является наиболее распространенной в настоящее время, при этом, как показывает проведенное нами эмпирическое исследование, осуществленное с применением метода беседы, показало, что достаточная большая часть преподавателей (более 40%) считает, что использование профессионально ориентированных текстов, частично согласованных с преподавателями профессиональных дисциплин и оснащенных современными информационными технологиями, дает им полную уверенность в том, что они работают на основе интегрированного предметно-языкового обучения, на основе технологии CLIL. Хотя это далеко не так.

Процессуальная составляющая интегрированного обучения на основе технологии CLIL выглядит совершенно по-другому. Так, методические ошибки допускаются преподавателями (в первую очередь начинающими) уже на первом этапе обучения. На первом этапе долж-

ны решаться задачи по выбору текста (Considering content) [11. С. 75], который будет содержать в себе как новое профессиональное, так и лингвистическое знание, будет рассматривать определенную проблему с разных точек зрения и давать возможность для самостоятельного поиска и обсуждения проблемных вопросов, содержащихся в самом содержании. При выборе текста авторы технологии CLIL рекомендуют преподавателю подумать о том, какие знания, умения и мыслительные процессы на уровне понимания будут приобретены студентами в процессе работы с тем или иным текстом или темой. Иначе говоря, на данном этапе следует избегать ошибки думать только над тем, какими знаниями овладеют студенты на том или ином занятии, следует предусматривать и вопросы, связанные с развитием мышления.

Второй этап объединяет работу с текстом и развитие когнитивных способностей обучающихся (Connecting content and cognition), которую рекомендуется строить на основе таксономии Блума, направляющую реализацию педагогических целей от простых когнитивных действий (знание, понимание, применение) к более сложным (анализ, синтез, оценка, которые реализуются в процессе обучения через формулирование гипотезы, решение проблем, задач творческого характера и относятся к категории навыков мышления высокого уровня). В данном случае используются такие средства обработки текста, как визуализация, языковые и схематические маркеры: классификация информации в виде диаграмм мышления (mind map), древовидные диаграммы (классификации, группировки), блок-схемы, табличные диаграммы и др. На данном этапе опять же подчеркивается важность идеи о том, что CLIL – это не трансфер знаний от эксперта к новичку, от знающего преподавателя к неосведомленному студенту, а это предоставление возможности каждому обучаемому конструировать собственную систему понимания того или иного явления, включаясь в мыслительный процесс с применением различных типов когнитивных действий. Таксономия образовательных целей рационально внедряется в учебный процесс для стимулирования таких важных познавательных действий, как планирование, обсуждение и оценка результата.

Третий этап – это коммуникация (Communication), которая в качестве обязательного компонента включает изучение и применение языковых единиц и языковых структур, типичных для описания данного конкретного контента. Это достаточно сложный этап, особенно для преподавателей-предметников, которые обучают профессиональной дисциплине на иностранном языке, так как им приходится разобраться в различных типах языка, используемых для различных целей. От преподавателей иностранного языка на этом этапе требуются знания альтернативных подходов к обучению и использованию языка (language of learning, language for learning, language through learning).

Четвертый этап – развитие культурологических и социокультурных знаний (Developing cultural awareness and opportunities), которые логически соотнесены с темой текста, формируются уважение к альтернативным точкам зрения и восприятие и понимание чужой и собственной культуры.

Таким образом, для того чтобы максимально избегать методических ошибок при обращении к интегрированному предметно-языковому обучению, начинающим преподавателям желательно разобраться в тех различиях, которые существуют между профессионально ориентированным обучением иностранным языкам и интегрированным предметно-языковым обучением на основе тех лингводидактических категорий, которые являются базовыми для данной науки. Описанные различия можно представить в виде таблицы.

Различия между профессионально ориентированным (ПО) и интегрированным предметно-языковым обучением (ИПЯО)

ПОО	ИПЯО
Целеполагание	Целеполагание
<ul style="list-style-type: none"> • Сосредоточение на ИЯ (синтаксисе, лексике, грамматике) и языковом анализе при обучении. • Овладение профессиональной терминологией на иностранном языке. • Развитие всех видов речевой деятельности на основе профессионально ориентированных текстов 	<ul style="list-style-type: none"> • Одновременное изучение ИЯ и дисциплины. • ИЯ – инструмент изучения дисциплины. • Посредством новой дисциплины обучающиеся одновременно изучают ИЯ
Принципы	Принципы
<ul style="list-style-type: none"> • Связанность с содержанием конкретных дисциплин, профессий и видов деятельности (профессиональная направленность). • Ориентация на узкоспециализированные тексты. • Контекстность в обучении. • Ориентированность на деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию 	<ul style="list-style-type: none"> • Интегративность языка и профессионального предмета. • Контент, когниция, коммуникация, культура. • Графическая визуализация учебных материалов. • Различный уровень владения ИЯ у обучающихся
Процессуальная составляющая	Процессуальная составляющая
<ul style="list-style-type: none"> • Традиционные этапы работы с текстом (печатным и аудио): дотекстовый этап (ознакомление с новым лексическим материалом терминами, грамматическим материалом; текстовый этап (чтение, перевод, комплекс языковых и речевых упражнений), послетекстовый этап (обсуждение содержания, коммуникативные упражнения). • Аутентичные тексты 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация работы с текстом – от понимания концептуальных идей, их причинно-следственных связей к языковому оформлению этих идей. • Преобладание проблемного характера заданий и вопросов. • Использование родного языка в случае необходимости для лучшего понимания содержания обсуждаемых тем

Заключение

Таким образом, если говорить о сходствах рассматриваемых подходов – профессионально ориентированного и интегрированного, то их достаточно много и они явно просматриваются на уровне принципов обучения. Фактически все те четыре «С» в интегрированном обучении (контекст, коммуникация, когниция, культура) имеют свои соответствия в профессионально ориентированном: контекстность, коммуникативность, проблемность, основанная на теории развивающего обучения, и ориентация на межкультурную коммуникацию.

Что касается различий рассматриваемых подходов, то они очевидны и сводятся к следующему: 1) различия в целеполагании: в профессионально ориентированном обучении речь идет об обучении иностранному языку в условиях контекстного обучения, т.е. на основе профессионально ориентированного содержания; в интегрированном обучении цель – одновременное овладение предметом и иностранным языком; 2) различия в характере взаимодействия преподавателей профессиональных дисциплин и иностранного языка: в первом случае они опосредованные, вероятностные, но не обязательные; несмотря на то что междисциплинарный подход на протяжении последнего времени разрабатывается и внедряется в образовательный процесс, он еще не стал массовым; во втором он носит принципиальный характер и является неотъемлемой частью учебного процесса; 3) в организации учебного процесса: в первом случае обучение ведется от языка к тексту (первоочередная задача – формирование языковой и речевой компетенций, смысловая интерпретация, понимание, обсуждение – на втором месте), во втором случае – от текста к языку (первоочередная задача – понимание на уровне концептов основного содержания текста, его концептуальных связей, причинно-следственных звеньев, средства выражения этих концептов и связей, т.е. языковые средства – на втором месте).

Общий вывод, который можно сделать по результатам проведенного исследования заключается в следующем: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, разработанное и применяемое в российской системе высшего профессионального образования, имеет самостоятельную, глубоко и основательно разработанную фундаментальную основу, базирующуюся на достижениях отечественной психологии, педагогики, методики. В современных условиях данный подход продолжает развиваться в соответствии с требованиями образовательной политики и экономического сообщества, постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная координация и интеграция в преподавании иностранных языков и профессиональных дисциплин. Однако этот процесс осуществляется в соответствии с темпами развития языкового образования в стране в целом, а также с

уровнем тех потребностей в данном направлении, которые возникают в каждом конкретном вузе. Учитывая, что концептуальная основа профессионально ориентированного и интегрированного обучения (CLIL) во многом совпадает, нет необходимости заимствовать методику CLIL и повсеместно ее внедрять в российских вузах. Каждый вуз должен сделать самостоятельный и осмысленный выбор в данном направлении.

Литература

1. **Рощина Е.В.** Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. С. 3–6.
2. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высш. шк., 2005. 253 с.
3. **Образцов П.И., Иванова О.Ю.** Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам на неязыковом факультете. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.
4. **Серова Т.С.** Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
5. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
6. **Давыдов В.В.** Развивающее обучение. М. : Интор, 1996. 544 с.
7. **Зильная И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
8. **Рыбкина А.А.** Формирование профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2003. 20 с.
9. **Матухин Д.И.** Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (4). С. 121–129.
10. **Зиннурова Ф.М.** Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 25 с.
11. **CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh.** Cambridge University Press, 2010. 173 p.
12. **Coyle D.** Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
13. **Coyll D.** Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. 2015. Vol. 1 (23). P. 471–493.
14. **Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T.** A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, № 1. P. 41–57.
15. **Ting Y.L.T., Grandinetti M., Langellotti M.** How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education - even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. № 16/3. P. 354–374.

16. **Ting Y.L.T.** CLIL... not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts // English Language Teaching Journal. 2011. № 65 (3). P. 314–317.
17. **Халяпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 20. С. 46–52.
18. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
19. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.

Сведения об авторах:

Алмазова Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail:almazovanadial@yandex.ru

Баранова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. директора Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

Халяпина Людмила Петровна – профессор, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: lhalapina@bk.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

PEDAGOGICAL APPROACHES AND MODELS OF INTEGRATED FOREIGN LANGUAGES AND PROFESSIONAL DISCIPLINES TEACHING IN FOREIGN AND RUSSIAN LINGUODIDACTICS

Almazova N.I., Doctor of Pedagogy, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the department of Linguistics and Intercultural Communication, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail:almazovanadial@yandex.ru

Baranova T.A., Ph.D., Associate Professor, Head of the Higher School of Engineering Pedagogics, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

Khalyapina L.P., Doctor of Pedagogy, Professor at Higher School of Engineering Pedagogics, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: lhalapina@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/8

Abstract. The article is devoted to the review of the main directions of modern researches on the problem of training in foreign languages at the higher school – professional focused, developed in domestic science and education, and integrated, popular in the European system. The basic principles and models of teaching based on the Russian system of professional focused teaching foreign languages which is developed on theoretical bases of teaching professionally oriented reading are considered. The analysis of modern researches of the problem of integrated language training which in the European scientific and educational environment received the conventional name Content and Language Integrated Learning (CLIL) the main objective of which is reorientation of the purposes and problems of teaching foreign languages from purely language tasks on subject and professional studies is submitted. Authors analyze similarities and distinctions of these directions and draw a conclusion about expedi-

ency of the independent choice in each concrete higher education institution. In the article the authors make an attempt to give the answer to a question why the ideas of content and language integrated learning, actively applied in a foreign education system, do not find broad application in the system of Russian education. To answer this question, authors suggest to cover the scientific basics of the professional focused training in foreign languages which are based on works of the Russian psychologists, linguists and methodologists. In the article also the problem of integration of cross-disciplinary communications in the system of higher education, and the models of the integrated training in foreign languages, beginning to be developed in the Russian science in education which at the same time are reflecting specific to the Russian reality tendencies, are analyzed. The methodology of a research is based on theoretical (the analysis, synthesis, comparison) methods. The main results consist in the reasoned scientific conclusions about similarities and differences in pedagogical approaches to the interconnected training in foreign languages and professional disciplines at the Russian and foreign schools of sciences.

Keywords: professionally-oriented teaching of foreign languages; professionally-oriented teaching reading; content and language integrated learning; bilingual teaching; interdisciplinary integration; interdisciplinary coordination.

References

1. Roshchina, E.V. (1978). Funktsii inostrannogo yazyka kak uchebnogo predmeta v sisteme obucheniya v universitete // Inostrannyye yazyki na nespetsial'nykh fakul'tetakh [Functions of a Foreign Language as a Subject in the System of Training at the University // Foreign languages at nonspecial faculties]. L. Izd-vo Leningr. un-ta. pp. 3-6.
2. Folomkina, S.K. (1987). Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Training in Reading at a Foreign Language in non- Language Higher Education Institution]. M.: Vyssh. shk. 253 p.
3. Obratsov, P.I., Ivanova O.Y. (2005). Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam na neyazykovom fakul'tete [The Professional Focused Training in Foreign Languages at non-Language Faculty]. Orel, OSU. 114 p.
4. Serova, T.S. (2015). Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoye o teorii professional'no-oriyentirovannogo chteniya i metodike yego obucheniya v vysshey shkole [Information, Knowledge, Innovations in Science and Education. About the Theory of the Professional Focused Reading and a Technique of its Training at the Higher School]. Perm: Perm publishing house. Perm Polytechnic University. 442 p.
5. Vygotsky, L.S. (1982). Myshleniye i rech' // Sobraniye sochineniy [Thinking and Speech // Collected works. M.: Pedagogics]. V.2.504p.
6. Davydov, V.V. (1996). Razvivayushcheye obucheniye [The Theory of Developmental Education]. M.: Inter. 544 p.
7. Zimnyaya, I.A. (1985). [Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke] Psychological Aspects of Teaching Speaking in a Foreign Language. M.160 p.
8. Rybkina, A.A. (2003). Formirovaniye professional'nykh umeniy kursantov uchebnykh zavedeniy MVD v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of Professional Abilities of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs in the Process of Foreign Language Teaching]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Samara. 20 p.
9. Matukhin, D.I. (2011). Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey [The professionally-oriented Foreign Language Teaching of Students of non- Linguistic Specialties]. Jazyk i kul'tura - Language and Culture. 2 (4). pp. 121-129.
10. Zinnurova, F.M. (2006). Formirovaniye professional'no-yazykovoy kompetentnosti studentov SSUZ v polietnicheskom regione (na primere stroitel'nykh spetsial'nostey) [For-

- mation of Professional and Language Competence of Students of SSUZ of the Multiethnic Region (on the example of construction specialties)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yokshar-Ola. 25 p.
11. CLIL (2010): Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press. 173 p.
 12. Coyle, D. (2015). Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. Deppeler, J. M., Loreman, T., Smith, R. & Florian, L. (eds.). Vol. 7. pp. 235-258.
 13. Coyle, D. (2015). Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. pp. 471-493.
 14. Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. A. (2015). Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making. In : Language, Culture and Curriculum. 28, 1. pp. 41-57.
 15. Ting, Y.L.T., Grandinetti, M. and Langellotti, M. (2016). How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education - even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 16/3. pp. 354-374.
 16. Ting, Y.L.T. (2011). CLIL...not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts. English Language Teaching Journal. 65(3). pp. 314-317.
 17. Khalyapina, L.P. (2017). Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze [Modern Tendencies in Teaching Foreign Languages on the Basis of CLIL Ideas // Teaching Methodology in Higher Education]. Volume 6 (20). pp. 46-52.
 18. Salekhova, L.L. (2008). Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole [Didactic Model of Bilingual Teaching Mathematics in Higher Pedagogical School]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Kazan. 44 p.
 19. Krylov, E.G. (2016). Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuze [Integrative Bilingual Teaching Foreign Languages and Engineering Disciplines in Technical University]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Yekaterinburg. 52 p.

Received 27 August 2017

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ

К.Э. Безукладников, А.В. Назарова

Аннотация. Рассмотрена педагогическая интеграция как перспективное направление в обучении иноязычной монологической речи будущих учителей иностранного языка. Представлена ее функциональная структура. Начальный уровень образуют междисциплинарные связи как объективная основа всех интеграционных процессов. Междисциплинарное взаимодействие отвечает за характер отношений между объектами и субъектами интеграции и выступает единицей более высокого порядка. Определяя интеграцию как процесс, принцип и результат, раскрыта логико-содержательная структура обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе. Под исследуемым видом обучения понимается междисциплинарный синтез практико-ориентированных и теоретико-филологических дисциплин на уровне целеполагания, содержания и технологий обучения. Логико-содержательная структура выполняет функцию программы-ориентировки, так как в ней отражены основные элементы исследуемого нами явления: целевое направление, объекты, структура, характер взаимосвязей, результат. Исходя из этого, обозначены интегрируемые дисциплины и конечные результаты, возникающие при их освоении: «Практический курс иностранного языка» / «Практикум по культуре речевого общения» / «Иностранный язык»; «Практическая грамматика»; «Филологический анализ текста» / «Лингвистический анализ текста»; «Лексикология»; «Стилистика»; «Страноведение»; «Лингвострановедение». Разработана система дескрипторов оценивания уровня владения иноязычной монологической речи. Освещена организационно-методическая сторона обучения, под которой понимается система функционирования всех компонентов педагогического процесса. Приведены примеры использования образовательных технологий (технологии проблемного обучения, личностно-ориентированного обучения, информационно-коммуникационные технологии, проектные технологии, технологии театральной педагогики), обозначены формы организации учебной деятельности (пленарная, групповая, индивидуальная, парная) и режима работы (очная, дистанционная через систему MOODLE).

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь; педагогическая интеграция; интегративная основа; междисциплинарные связи; междисциплинарное взаимодействие; логико-содержательная структура; образовательная технология.

Введение

Установки общественно-политических, экономических, социокультурных и межличностных отношений определяют характер преобразований как во всей системе российского образования, так и в системе высшего иноязычного образования в частности. Изменяются подходы, содержание и методы преподавания иностранным языкам, повышаются

требования к выпускникам как будущим педагогическим кадрам [1]. Нормой становятся участия и выступления на международных форумах и семинарах, сдача международных экзаменов. Эта деятельность требует от учителя иностранного языка умения содержательно, логично и правильно «формировать и формулировать свои мысли» [2. С. 56], чувства и оценки, т.е. осуществлять иноязычную речь в монологической форме.

Как показывает практика, студенты бакалавриата испытывают ряд трудностей при осуществлении вышеуказанной речевой деятельности. Их речь не отличается лексическим разнообразием, наблюдаются ошибки при встраивании структурно-композиционной формы высказывания и его стилистическом оформлении, допускаются неточности в выборе социальных регистров, нарушается план содержания.

Анализ часто встречаемых ошибок позволил выявить область их происхождения: практическая грамматика, лексикология, стилистика текста, лингвистика текста. Все они представляют разделы филологических дисциплин, которыми студенты овладевают в течение обучения на программах бакалавриата. В связи с этим логичным представляется целенаправленно объединить и использовать достижения и потенциал теоретико-филологических дисциплин при формировании умений иноязычной монологической речи.

В рамках статьи рассмотрена интеграция как перспективная тенденция в высшем иноязычном образовании и представлена логико-содержательная структура обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе.

Педагогическая интеграция как феномен

Термин «интеграция» относится к числу общенаучных категорий. Встречаясь во всех научных сферах, заявленное понятие не вызывает противоречивых точек зрения и сводится к обозначению процесса объединения, восстановления, восполнения и связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, имеющих своим результатом целостность [3, 4].

По мнению Е.В. Земцовой и И.А. Зимней, интеграция как явление обладает большим потенциалом в педагогике, поскольку перекрывает все остальные «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [5]. В связи с этим к ней прослеживается большой интерес в отечественной науке. Ее разработкой занимались и занимаются В.С. Безрукова, М.Н. Берилава, И.Д. Зверев, Н.Н. Зотеева, В.Н. Максимова, Л.А. Мирцхулава, И.А. Лошкарева, Н.Н. Трубанева, Ю.С. Тюнникова, Г.В. Федорец, В.Н. Федорова, В.Т. Фоменко, М.А. Чошанов, Э.Н. Шепель, Н.А. Яценко и др.

Природу педагогической интеграции удалось полно представить В.С. Безруковой [6], которая, рассматривая ее как сложное, комплексное явление, понимает интеграцию как процесс, результат и принцип. Вследствие чего интеграция выступает и как некая новая целостная система, и как ее форма, и как средство ее создания. Главная же задача интеграции, по мнению ученой, состоит в установлении связей и взаимодействий предметов и явлений в теории и практике.

В.А. Сластенин [7] также указывает на приобретаемую целостность процесса обучения в ходе интеграции и появление у него новых свойств, которые отсутствуют у составляющих его компонентов.

Обладая многоплановостью проявления в действительности, интеграция до недавнего времени сводилась в методической литературе к понятию «межпредметная связь», задачами которой являются систематизация знаний, усиление познавательного интереса, оптимизация учебного процесса. Однако, как указывает И.Т. Касавин, связь между дисциплинами есть их естественное состояние, поскольку взаимосвязь в учебных предметах уже продиктована и заложена единством и цельностью самого материального мира [8].

Принимая данное утверждение во внимание, становится очевидно, что межпредметные связи выступают лишь неким начальным условием и базовым уровнем для всех последующих интеграционных процессов.

Увеличение числа комбинированных исследований в последнее время и синтез научных проблем приводят к новому пониманию интеграции как междисциплинарному взаимодействию (Э.М. Мирский, В.С. Степин, Г.М. Тульчинский). Ученые сходятся во мнении, что междисциплинарное взаимодействие возникает на основе сотрудничества и диалога наук. Это дает право рассматривать его как механизм взаимодействия всех субъектов и объектов данного процесса. Главным его результатом считают появление нового знания, нового качества или нового образования у обучающихся [9]. Все это делает междисциплинарное взаимодействие педагогическим явлением более высокого порядка, чем междисциплинарные связи.

Обобщение же всего вышеизложенного позволяет прийти к выводу, что и межпредметные связи, и междисциплинарное взаимодействие выполняют прикладную функцию в процессе самой интеграции. Выступая в роли ее частных аспектов проявления, они в то же время образуют ее структуру.

Роль и место интеграции в обучении иноязычной монологической речи

Иностранный язык в силу своей специфики, а именно беспредметности, беспредельности и неоднородности (И.А. Зимняя), способствует целостности образовательного процесса и давно выступает как

партнер для других дисциплин в рамках интеграционного взаимодействия. Об этом свидетельствует ряд многочисленных научных работ.

Особую значимость представляют исследования Б.А. Крузе [10] и М.А. Мосиной [11]. Ученые в своих диссертациях приходят к единому мнению, что педагогическая интеграция способствует становлению целостной профессионально-конкурентной личности учителя иностранного языка.

С точки зрения Б.А. Крузе, усиление личностнообразующего потенциала образования становится невозможным без междисциплинарной интеграции частных методик преподавания на научно-методическом и учебно-методическом уровнях [10].

В рамках работы М.А. Мосиной междисциплинарная интеграция выступает основополагающим фактором формирования лингвометодической компетенции в целостной подготовке будущих учителей иностранного языка. Ученая приходит к выводу, что она обеспечивает взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь всех звеньев учебно-воспитательного процесса и учебных дисциплин, изучаемых студентами на факультете иностранных языков [11].

Изучение представленных работ позволяет утверждать, что интеграция как педагогическое явление, обладая большим потенциалом, позволяет основательно усилить и оптимизировать образовательный процесс.

На сегодняшний день самым распространенным видом интеграции в области преподавания иностранных языков является интеграция языковой и неязыковой составляющей с целью достижения более высокого уровня профессиональной культуры и мастерства обучающихся.

Интеграция лингвистических дисциплин, направленная на развитие какого-либо одного вида речевого действия, не изучалась. Таким образом, обучение иноязычной монологической речи на основе интеграций лингвистических дисциплин, как и само исследование, посвященное этой теме, осуществляется впервые.

Являясь самой часто встречающейся формой речевого взаимодействия в стенах вузов, обучение иноязычной монологической речи выстраивается разрозненно в зависимости от особенностей изучаемого предмета и от профессионального видения самого преподавателя.

Безусловно, что несогласованность и обособленность в этом вопросе приводят к отсутствию единых требований к иноязычной монологической речи. Студент вынужден каждый раз подстраиваться под новые правила, которые выдвигают друг друга сменяющиеся преподаватели. Не формируется и четкое представление о самом явлении. Все это негативно сказывается на его общей лингвистической подготовке.

Таким образом, прослеживается объективная необходимость в согласованности, преемственности и системности на всех этапах обу-

чения иноязычной монологической речи. Такому требованию в полной мере отвечает обучение на интегративной основе.

Обобщение научного и практического опыта позволило нам прийти к понимаю интеграции при обучении иноязычной монологической речи как принципа, процесса и результата.

В качестве принципа интеграция обуславливает системность рассматриваемого явления, которая проявляется в углубленности изучения, синтезированности знаний и универсальности приобретенных действий. Что касается характера их взаимодействия, то он определяется природой междисциплинарных связей между компонентами и осуществляется на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях (И.Д. Зверева, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Ф.П. Соколов, Н.А. Яценко).

В нашем случае информационно-содержательные связи предполагают использование информации, полученной из филологических дисциплин при подготовке и реализации иноязычной монологической речи, например стилистики, лексикологии, страноведения и лингвострановедения и др.

Операционно-деятельностные связи касаются процессуальной стороны и функционируют в системе высшего иноязычного образования на уровне универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык».

Организационно-методические связи отвечают за сами способы реализации межпредметной интеграции в учебном процессе и проявляются в выборе методов, приемов, форм проведения занятий и режимов работы. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков их вовлечение происходит на фоне интеграции интерактивных современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий [11].

Интеграция как процесс ведет к достижению поставленных целей и спрогнозированных результатов. Преобразуя весь процесс обучения иноязычной монологической речи, она наделяет его следующими признаками:

- взаимодействием разнородных, ранее разобщенных элементов;
- качественным и количественным преобразованием взаимодействующих элементов;
- педагогической направленностью и относительной самостоятельностью взаимодействующих дисциплин;
- специфичной для данного интегративного процесса логико-содержательной структурой [12. С. 35].

Особой значимостью для нас обладает последняя позиция, которую мы вслед за В.С. Безруковой и Ю.С. Тюнниковым представляем как некую программу, где отражены основные параметры всего процесса интеграции.

Понимание интеграции как результата характеризует конечный продукт и позволяет обратиться к новым формам знаний и качеств, которые приобретают субъекты, вступающие во взаимодействие друг с другом. Так, у субъектов интеграции формируются и развиваются способность и готовность осуществлять иноязычную монологическую речь с учетом выдвигаемых к ней требований за счет интегрированных лингвистических знаний. Это напрямую отражается на становлении общей профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущего учителя иностранного языка, так как позволяет ему более успешно решать языковые проблемы и задачи.

Как мы видим, современное понимание интеграции в области высшего иноязычного образования характеризуется расширением ее трактовки. Это объясняется тем, что ее объектами выступают в данном случае элементы как содержательной, так и операционной стороны.

Все вышеизложенное дает право сформулировать определение для обучения на интегративной основе. Под ним понимается совокупность различных дидактических форм на уровнях целеполагания, содержания и технологии обучения с актуализацией межпредметных связей и взаимодействия самих объектов интеграции. Конкретно для обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе это будет означать междисциплинарный синтез теоретико-филологических дисциплин с практико-ориентированными при постановке целей обучения, выбора содержания и способов реализации самого процесса обучения, который направлен главным образом на формирование и развитие умений осуществлять иноязычную тексто-речевую деятельность монологического характера.

Логико-содержательная структура интегративной основы обучения иноязычной монологической речи

Педагогическая интеграция выдвигает ряд требований к организации учебного процесса. Одним из них является наличие системообразующей идеи, ради которой и запускаются все интегративные механизмы. В рамках нашего исследования такой идеей выступает положение о развитии полилингвальной и поликультурной личности как рефлексизирующего субъекта межкультурного взаимодействия [13]. Следуя ей и логике интегративного обучения в целом, была определена логико-содержательная структура педагогической интеграции для языковых

дисциплин, направленных на развитие умений иноязычной монологической речи. Представим ее проектирование изнутри.

Как всякий процесс, обучение на интегративной основе имеет свое целевое назначение, т.е. направление развития, свой состав и структуру, виды и уровни интеграции [6].

Целевой компонент как центральная составляющая, которая влияет на все последующие конструкты, обладает своей таксономией (J. Beher, V. Bloom, R. Buse, M. Pausch). Исходя из пространственно-временных условий, мы вслед за Б.А. Крузе разграничиваем цель оперативную и перспективную [9].

В соответствии с этим оперативная цель при обучении иноязычной монологической речи на интегративной основе сводится к предметно-конкретной цели, направленной на формирование и развитие умений интегрировать полученные знания, сформированные умения и навыки, приобретенный лингвистический опыт на параллельно изучаемой теоретико-филологической дисциплине для конструирования и программирования иноязычной монологической речи на практическом занятии по языку.

Перспективная цель связана с конечным результатом всего процесса обучения в бакалавриате. Она направлена на овладение и интеграцию студентами знаний, которые отражают связность отдельных представлений о языковом мире как едином поликультурном целом, и на овладение компетенциями как интегративными новообразованиями, которые отвечают за языковую подготовку студента бакалавриата. Таким образом, умения иноязычной монологической речи выступают интегрентной составляющей иноязычной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка, а интеграция имеет своим главным направлением расширение и углубление предмета познания.

Обозначим компетенции, которые направлены на развитие языкового потенциала студента бакалавриата в рамках выбранной профессиональной деятельности.

Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» эту задачу решает общекультурная компетенция ОК-4 (ОК-4), которая направлена на формирование способностей, позволяющих свободно и на высоком языковом уровне осуществлять коммуникацию любого вида [14].

Очевидно, что данная компетенция формируется на практических занятиях иностранным языком: «Иностранный язык», «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения».

За пределами ОК-4 остаются лингвистические дисциплины, которые напрямую не участвуют и не отвечают за иноязычную коммуникативную компетенцию, но имеют большое влияние на развитие языкового сознания и языкового мышления студентов. К ним относятся

«Лексикология», «Стилистика», «Страноведение и лингвострановедение» и др.

Данный список четко дает понять, что существует потребность в появлении еще одной компетенции, задача которой сводится к определению способностей, на которые направлены данные лингвистические предметы.

Отвечая этому вызову, на факультете иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета была разработана дополнительная профессиональная компетенция-2 (ДПК-2): продемонстрировать владение основными филологическими категориями и понятиями для решения учебных, научно-исследовательских и профессиональных задач. Главное ее назначение заключается в способности обучающегося на выходе грамотно оперировать и применять лингвистические знания на междисциплинарном уровне.

Взаимодействие ОК-4 и ДПК-2 позволяет охватить все дисциплины филологической подготовки и создать таким образом необходимые условия для обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе.

Статус объекта интеграции при обучении иноязычной монологической речи получают как сами дисциплины, подверженные интеграционному взаимодействию, так и сложные структурные образования личности, включающие приобретенные знания и навыки, освоенные с их помощью способности выполнения действий, а также чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие и эмоциональные качества личности.

Несмотря на то что мы говорим о так называемом сотрудничестве между предметами, существует все же четкий регламент их взаимодействия.

Принято различать «целеполагающую дисциплину» (инициатора междисциплинарного взаимодействия) и «ресурсную дисциплину» (материал междисциплинарного взаимодействия) (И.Т. Касавин, А.В. Лубский).

С позиции формирования иноязычной монологической речи закономерным представляется наделить все практические языковые предметы статусом целеполагающих дисциплин. Остальные же обозначить как ресурсные, с помощью которых студенты дополнительно изучают мир языковых явлений и закономерностей. Представим интегрируемые дисциплины и их конечные результаты при обучении иноязычной монологической речи на интегративной основе в таблице.

Целевое направление обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе, ее состав и структура находятся в сопряженности с ее конечным результатом. В связи с этим нами была разработана система дескрипторов, позволяющих оценить достигнутый в ходе всего процесса обучения уровень развития умений иноязычной монологической речи к итоговому 4-му курсу бакалавриата. Важным будет

подчеркнуть, что дескрипторы включают в себя требования к знаниям и умениям, полученным на всех ресурсных дисциплинах [15].

Интегрируемые дисциплины и результаты их освоения

Целеполагающие дисциплины	Ресурсные дисциплины
1-й семестр	
Практический курс иностранного языка (ПКИЯ). Студент умеет устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики, грамматики и фонетики, используя при необходимости социокультурный материал, в соответствии с коммуникативной задачей; уметь логично и целостно оформлять устное высказывание	Дополнительные языковые дисциплины отсутствуют согласно учебному плану
2-й семестр	
ПКИЯ. См. 1-й семестр	Практическая грамматика. Студент умеет оперировать полученными знаниями элементов грамматики
3-й семестр	
ПКИЯ. См. 1-й семестр	Практическая грамматика. См. 2-й семестр
4-й семестр	
ПКИЯ. См. 1-й семестр	Дополнительные языковые дисциплины отсутствуют согласно учебному плану
5-й семестр	
ПКИЯ. См. 1-й семестр	Филологический анализ текста / Лингвистический анализ текста. Студент умеет строить текст согласно структурно-композиционным особенностям его типа и жанра
6-й семестр	
ПКИЯ. См. 1-й семестр	Лексикология. Студент умеет распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, а также лексические единицы, принадлежащие к различным регистрам речи, в ситуациях межкультурного общения
7-й семестр	
Практикум по культуре речевого общения (ПКРО). См. 1-й семестр	Стилистика. Студент умеет оперировать лексическими единицами с национально-культурной семантикой, языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов а также экстралингвистические средства общения. Страноведение.

Целеполагающие дисциплины	Ресурсные дисциплины
	Студент умеет оперировать знаниями, касающимися исторических, географических, экономических, политических реалий стран изучаемого языка в устной иноязычной речи, а также находить сходства и различия между фактами культуры (традициями, ценностями, образом жизни), присущими культуре своей страны и стран изучаемого языка
8-й семестр	
Иностранный язык. См. 1-й семестр	Лингвострановедение. Студент умеет анализировать и оперировать единицами языка с национально-культурным смыслом

«Повышенный» (отлично). Могут свободно составить связный текст любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеоисточники. Могут легко воспроизводить текст с опорой или без опоры. Речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в зависимости от ситуации. Могут создать логичное хорошо выстроенное сообщение на заданную тему, демонстрируя владение разными моделями организации текста, разнообразными средствами связи и объединением элементов. Умеют точно формулировать собственные мысли и выражать свое мнение. Владуют разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Умеют использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату. Сохраняют высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении исправляются. Говорят в естественном темпе, речь гладкая. Обладают естественным произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей. Правильно выбирают ритмико-интонационный рисунок в зависимости от коммуникативного намерения.

«Высокий» (хорошо). Могут составить связный текст любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеоисточники. Могут воспроизводить текст с опорой или без опоры. Владуют широким спектром языковых средств, позволяющим достаточно свободно высказываться по заданным темам. Могут создать логичное хорошо выстроенное сообщение, демонстрируя владение моделями организации текста, относительно разнообразными средствами связи и объединением элементов. Умеют точно формулировать собственные мысли и выражать свое мнение. Владуют достаточно хорошим запасом идиоматических и разговорных выражений. Умеют использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату. Демонстрируют относительно высокий уровень грамматической правильности; ошибки встречаются, но они не приводят к непониманию текста. Могут исправить

большинство ошибок. Говорят в естественном темпе, речь гладкая, может быть замедленной в случае сложной темы. Обладают хорошим произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей. Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент. Неправильное произношение отдельных слов.

«Базовый» (удовлетворительно). Могут составить связный текст практически любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеоисточники. Могут воспроизводить текст с опорой или без опоры. Владеют набором языковых средств, позволяющим практически точно, но в то же время просто высказываться по заданным темам. Могут создать сообщение, демонстрируя владение основными моделями организации текста, определенными средствами связи и объединением элементов. Допускают неточности в содержательном плане и логике изложения. Умеют просто формулировать свои мысли и выражать собственное мнение. Владеют небольшим набором идиоматических и разговорных выражений. Умеют использовать языковой стиль, как правило, соответствующий предполагаемому адресату. Достаточно правильно используют набор грамматических конструкций; встречаются ошибки, которые могут привести к непониманию текста. Могут исправить лишь некоторые из них. Умеют строить высказывания в достаточно ровном темпе, пауз в речи немного. Обладают достаточно хорошим произношением, хотя встречаются и отхождения от фонетических норм. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей. Произношение довольно понятное, заметен акцент. Допускаются ошибки в произношении слов.

Организационно-методическое обеспечение

Понимание интеграции как принципа позволило нам скорректировать технологическую сторону учебного процесса по обучению иноязычной монологической речи, которая напрямую коснулась методов и форм проведения занятий, режима работы и средств обучения.

Очевидно, что перечисленные нами выше дидактические единицы соотносятся как элементы такого общего образовательного явления как педагогическая технология.

Несмотря на то что понятия «педагогическая технология», «технология в обучении», «образовательная технология», «педагогическая технология» давно уже вошли в педагогическую практику и ее категориальную систему, не существует их однозначного подхода в их интерпретации, что связывают с многозначным планом проявления и содержательными изменениями в свете новых образовательных тенденций заявленных терминов.

В рамках нашей работы мы, вслед за Г.К. Селевко, рассматриваем под педагогической (образовательной) технологией «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам» [16. С. 14–15]. Данное понимание позволяет нам представить педагогическую технологию как некий проект действий субъектов образовательной среды.

Выбор технологий проводился на основе следующих принципов:

- универсальности. Хороший потенциал для практической реализации. Применима на всех или практически на всех предметах;
- полифункциональности. Позволяет охватить большой спектр учебных задач;
- трансферности. Возможность переноса полученного языкового опыта из одной дисциплины в другую;
- «обратного целеполагания». Организация системы подготовительных упражнений, которые подводят к конечному / итоговому заданию [17, 18]. В нашем случае это иноязычная монологическая речь;
- диалогичности. В результате возникшей совместной деятельности обеспечиваются персональная направленность, равенство субъектов взаимодействия, принятие точек зрения каждого участника (М.М. Бахтин, М. Бубер, А.А. Бодалева, М.С. Каган и др.);
- учета психолого-педагогических особенностей студентов бакалавриата.

Руководствуясь ими, были выделены технологии, оптимальное сочетание которых позволяет эффективно выстроить обучение как на практико-ориентированных языковых дисциплинах, так и на теоретико-филологических.

Применение технологий проблемного обучения решает задачу стимулирования поисковой самостоятельной деятельности студентов иноязычного образовательного процесса и выступает средством актуализации и реализации их интеллектуального потенциала [13]. Результатами решения такого рода заданий являются умозаключения, выполненные входе мыслительных операций (сравнения, абстрагирования, конкретизации, классификации, обобщения, анализа, группирования) по какому-либо пути обобщения: индуктивному, дедуктивному, по аналогии [19].

Приведем примеры формулировок заданий, предложенных студентам во время освоения тем 2-го и 5-го семестров «Meine Wohnwelten», «Wie geht es denn so?», «Fast Food – Slow Food», «Hochschulwesen in Deutschland».

Проблемное задание индуктивного типа.

Прочитайте внимательно еще раз текст «Bei Mama ist es am schönsten» («У мамы лучше всех») и подготовьте сообщение на тему

«Warum bevorzugt heute deutsche Jugend länger im “Hotel Mama” zu bleiben?» (Почему немецкая молодежь предпочитает сегодня задерживаться в «Отель-мама?»).

Проблемное задание дедуктивного типа.

«Lachentherapie ist echt wirksam» («Терапия смехом действительно эффективна»). Выразите свою точку зрения и приведите доказательства этого суждения. Прочитайте для этого текст «Lachen ist gesund», сделайте необходимые выписки в форме ключевых слов и подготовьтесь к публичному выступлению.

Проблемное задание по аналогии.

Насколько действенна и эффективна могла бы стать в России программа оценивания преподавателей вуза студентами, разработанная в немецких городах Билефельде и Грайфсвальде? Выскажите свое мнение, опираясь на опыт немецких университетов, описанного в предложенном тексте.

Технологии проблемного обучения применяются также и в рамках ресурсных дисциплин и имеют форму лекций с «вопрошающими» паузами, лекций с заранее запланированными ошибками.

Предназначение личностно-ориентированных технологий обучения (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.П. Смирнов, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) определяется в первую очередь ее направленностью на саморазвитие и самореализацию студента по средством личностно-значимой информации. Исходя из этого, ключевыми моментами становятся создание условий для самоактуализации студентов на основе учета их индивидуальных особенностей и потребностей и как следствие – предоставления им возможности выбора [20].

Так, в начале прохождения каждой дисциплины предполагается проведение входного контроля с целью выявления актуального уровня предметных знаний обучающихся и учета полученных сведений при дальнейшем выстраивании учебного процесса.

Форма проведения входного контроля определяется спецификой изучаемого предмета. Для практических языковых дисциплин, сфокусированных на формировании иноязычной коммуникативной компетенции, предназначена устная форма, которая проводится в виде опроса, интервью, собеседования. Формат вопросов определяется тематикой и характером содержания дисциплины. Для теоретико-филологических предметов предусмотрено тестирование закрытого типа множественного выбора.

Кроме этого, на занятиях при прохождении определенных тем проводятся опросы, анкетирования и тестирования, направленные на выявление особенностей, потребностей, студентов бакалавриата, их стиля обучения, например «Welcher Lerntyp bist du?», «Welche multiple Intelligenz hast du?», «Dein Zeitmanagement», «Berufswahltest» и др.

Эффективными в данном случае оказываются приемы рефлексивного характера, такие как «Satzanfang», когда начало предложения уже задано извне и обучающимся предлагается закончить его; «Flip-Flop-Technik», который предполагает исходить от противоположного при решении какой-либо проблемы, например, «Что я должен сделать, чтобы моя презентация стала неудачной?», «Как должна звучать моя речь, чтобы слушатели устали от меня?» и т.д.

Личностно-ориентированные технологии предполагают также наличие разноуровневых заданий: уровень А – элементарный (простой), уровень В – повышенный (средней сложности), уровень С – продвинутый (сложный, творческий).

Пример из «Страноведения», тема «Grünes Deutschland» («Зеленая Германия»). Уровень А: Подготовьте на основе конспектов сообщение на одну из предложенных тем.

Уровень В: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников доклад с визуальным сопровождением на одну из предложенных тем (плакат, кластер, коллаж, Power Point).

Уровень С: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников доклад в формате «Печа-куча» на одну из предложенных тем.

Проектные технологии, обладая творческим потенциалом, позволяют студентам при обучении иноязычной монологической речи осуществлять поисково-исследовательскую деятельность проблемного характера. Ее итогом становятся синтез фактических знаний, применение и приобретение новых; овладение новыми способами действий [21].

Студенты выполняют и защищают проекты «Sag mir, wie du wohnst, dann weiß ich besser, wer du bist» (дисциплина ПКИЯ), «Was stellt für mich meine Alma mater dar?» (дисциплина ПКИЯ), «Vorurteile gegen Deutsche. Wer sind sie für uns?» (дисциплина «Страноведение»), «Deutsche Entlehnungen in unserem Sprachleben» (дисциплина «Лексикология») и др.

Принимая во внимание, что иноязычная монологическая речь, как правило, является результатом обработки текстовой или визуальной информации, очевидно, что студенты «на пути» к ней выполняют ряд подготовительных упражнений и заданий, связанных с чтением, аудированием, письмом, которые направлены как на план содержания, так и на план выражения будущего текста.

Технология театральной педагогики носит характер художественно-эстетической деятельности. В основе ее лежат принцип игры и подлинное продуктивное действие. Осуществляется через погружение и проживание в образах. Таким образом, создаются условия для эмоционального проявления, раскованности, взаимного доверия, творческой активности. При этом важным моментом для нас является возможность

в рамках данной технологии отрабатывать публичные выступления разных стилей, при которых большое значение уделяется умению вести себя на публике, уверенно и выразительно озвучивать свой текст.

В зависимости от обозначенных образовательных (педагогических) технологий при обучении иноязычной монологической речи используются разнообразные формы организации учебной деятельности: пленарная, индивидуальная, групповая (однородная, дифференцированная), парная.

Также немаловажным фактором успешного учебного процесса является комбинирование очной и дистанционной формы обучения с позиции информационно-коммуникационных технологий. Последняя осуществляется с помощью виртуальной образовательной платформы MOODLE – «Modular Objekt-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения).

Данная технология позволяет создать прогрессивную и постоянно развивающуюся среду, в которой осуществляется активное взаимодействие преподавателей и студентов. Благодаря ей происходит расширение традиционного способа организации обучения иностранному языку (К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, М.А. Мосина, М.Н. Новоселов, Л.В. Павлюкевич, Н.С. Рубина).

Внедрение данной современной технологии, обладающей практически всеми основными функциями системы управления обучением, делает подготовку к иноязычной монологической речи на интегративной основе более доступной, автономной, гибкой и эргономичной [22]. Происходит это за счет многочисленных комбинаций различных элементов курса: глоссарий, ресурс, задание, форум, wiki, тест и др.

Так, например, в рамках «ресурсной» дисциплины «Практическая грамматика» актуальным для студентов является элемент «Ресурс», где собраны ссылки на онлайн-источники, обращение к которым позволяет освежить знания по грамматике немецкого языка и осуществить проверку своего устного словесного произведения с позиции правильного и корректного использования языковых единиц.

Использование элемента MOODLE «Тест» очень эффективно при освоении дисциплин «Стилистика» и «Лексикология», поскольку форматы «верно – неверно», «множественный выбор» позволяют в оперативном режиме на аутентичном материале потренировать использование социальных регистров и стилистических средств выразительности.

В рамках дисциплины «Лингвистический анализ текста» / «Филологический анализ текста», отвечающей за формирование умений строить тексты согласно их композиционно-структурным особенностям, значительный интерес представляют задания в формате wiki, который дает возможность как править предложенные преподавателем тексты с преднамеренно сделанными ошибками, так и создавать кол-

лективные с целью тренировки последовательности, связности и логичности изложения.

Для «Страноведения и лингвострановедения» полезным элементом является «Глоссарий», куда студенты собирают для своих монологических выступлений безэквивалентную лексику и фразеологические сочетания.

Заключение

Педагогическая интеграция в системе высшего иноязычного образования выступает в противовес сложившейся узкой дисциплинарной специализации, которая приводит к снижению потенциала знаний, фрагментарному восприятию и отсутствию у обучающегося целостной языковой картины мира. В силу своей специфики она способна положительно влиять на рост уровня профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Иноязычная монологическая речь как сложный объект обучения требует на сегодняшний день задействования ресурсов не только практико-ориентированных, но и ресурсов теоретико-филологических дисциплин. Обучение на интегративной основе делает это возможным. Рассматривая интеграцию как процесс, результат и принцип, мы создали концептуальную основу в виде логико-содержательной структуры для обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». Осуществляя интеграцию на уровне целеполагания, содержания и технологий обучения, удастся выстроить учебный процесс более оптимальным и эффективным образом.

Литература

1. *Обдалова О.А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
2. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1987. 160 с.
3. *Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г.* Интеграция // Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
4. *Прохоров А.М.* Интеграция // Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 1629 с.
5. *Земцова Е.В., Зимняя И.А.* Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
6. *Безрукова В.С.* Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992. 92 с.
7. *Сластенин В.А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.

8. *Касавин И.Т.* Междисциплинарность в науках и философии / отв. ред. И.Т. Касавин. М. : ИФРАН, 2010. 205 с.
9. *Обдалова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
10. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 44 с.
11. *Мосина М.А.* Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 47 с.
12. *Тюников Ю.С.* Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля. М. : Высш. шк., 1991. 192 с.
13. *Гураль С.К., Шильнов А.Г.* Обучение иноязычному дискурсу посредством интеллектуальной игры JEOPARDY! // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 137–147.
14. *Федеральные* государственные стандарты ВПО. URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения 7.09.2017).
15. *Trim J., North B., Coste D.* Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). München : Langenscheidt, 2001. 244 s.
16. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
17. *Schart M., Legutke M.* Deutsch Lehren Lernen 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 s.
18. *Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D.* Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 s.
19. *Серова Т.С., Ковалева Т.А.* Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. Пермь, 2006. 136 с.
20. *Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э.* Современные образовательные технологии для будущего учителя // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 1. С. 34–38.
21. *Жигалёв Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Технологии критериального оценивания и рефлексии // Язык и культура. 2017. № 1 (37). С. 153–165.
22. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.

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

Назарова Анастасия Владимировна – преподаватель кафедры немецких и французских языков Пермского государственного гуманитарного педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: an.nasarowa@gmail.com

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

FOREIGN MONOLOGUE TEACHING: AN INTEGRATED BASIS

Bezukladnikov K.E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Nazarova A.V., Lecturer of German and French Languages Department of the Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: an.nasarowa@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/39/9

Abstract. Pedagogical integration is considered as a promising direction in learning by a pre-service teacher to use a foreign language monologue. Its functional structure is presented. The elementary level is formed by interdisciplinary links as the objective basis of all integration processes. Interdisciplinary interaction is responsible for the nature of the relationship between the objects and subjects of integration and acts as a unit of higher order. Defining integration as a process, principle and result, the logical and informative structure of teaching foreign monologue on an integrative basis is revealed. The investigated type of teaching is understood as an interdisciplinary synthesis of practice-oriented and theoretical-philological disciplines at the level of goal-setting, content and teaching technologies. Logical-content structure performs the function of the program-orientation, because it reflects the main elements of the phenomenon we are investigating: the target direction, objects, structure, the nature of the relationships, the result. Proceeding from this, integrated subjects and final results arising in the course of their mastering are indicated: “Practical foreign language course” / “Workshop on the culture of verbal communication” / “Foreign language”; “Practical Grammar”; “Philological analysis of the text” / “Linguistic analysis of the text”; “Lexicology”; “Stylistics”, “Country Studies”; “Linguistic and cultural studies”. A system of descriptors for assessing the levels of competence monologue has been developed. The organizational-methodical aspect of training is described, which is understood as the system of functioning of all components of the pedagogical process. Examples are given of the use of educational technologies (technologies of problem-based learning, personality-oriented learning, information and communication technologies, design technologies, the technologies of theatrical pedagogy), forms of educational activities organization (plenary, group, individual, pair) and mode of operation (internal, remote through the system MOODLE).

Keywords: foreign language monologue; pedagogical integration; integrative framework; interdisciplinary communication; interdisciplinary collaboration; logical-meaningful structure; educational technology.

References

1. Obdalova O.A. (2014) Inoyazychnoye obrazovaniye v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnykh i pedagogicheskikh innovatsiy [Non-verbal education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 180 p.
2. Zimnyaya, I.A. (1987). [Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke] Psychological Aspects of Teaching Speaking in a Foreign Language. M.: Prosveschenie. 160 p.
3. Il'ichov L.F., Fedoseyev P.N., Kovalov S.M., Panov V.G. (1983) Integratsiya // Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red.: L.F. Il'ichov, P.N. Fedoseyev, S.M. Kovalov, V.G. Panov. M.: Sov. entsiklopediya. 840 p.
4. Prokhorov A.M. (1990) Integratsiya // Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. A.M. Prokhorova. M.: Sov. entsiklopediya. 1629 p.
5. Zemsova Ye.V., Zimnyaya I.A. (2008) Integrativnyy podkhod k otsenke yedinoy sotsial'no-professional'noy kompetentnosti vypusnikov vuzov [Integrative approach to assessing the unified social and professional competence of university graduates] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 5. pp. 14–19.
6. Bezrukova V.S. (1992) Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya [Dictionary of new pedagogical thinking]. Yekaterinburg. 92 p.
7. Slastenin V.A. (2002) Pedagogika : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [Pedagogics: textbook for students of higher educational institutions]. M.: Akademiya. 576 p.

8. Kasavin I.T. (2010) *Mezhdistsiplinarnost' v naukakh i filosofii* [Interdisciplinarity in the sciences and philosophy] / otv. red. I.T. Kasavin. M.: IFRAN. 205 p.
9. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) *Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Conceptual framework for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 4 (20). pp. 83–96.
10. Kruze B.A. (2014) *Metodicheskoye proyektirovaniye sistemy lingvoin-formatsionnoy mnogourovnevnoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* [Methodical design of the system of linguistic and formational multilevel preparation of a future teacher of a foreign language]: Abstract of Pedagogics doc. diss. N.Novgorod. 44 p.
11. Mosina M.A. (2014) *Tselostnost' lingvometodicheskoy podgotovki uchi-telya inostrannogo yazyka na osnove dialogicheskogo podkhoda* [Integrity of the linguistic and methodical preparation of a foreign language teacher on the basis of a dialogical approach]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N.Novgorod. 47 p.
12. Tyunnikov Yu.S. (1991) *Politekhnicheskiye osnovy podgotovki rabochikh shirokogo profilya* [Polytechnical bases of training of workers of a wide profile]. M.: Vyssh. shk. 192 p.
13. Gural' S.K., Shil'nov A.G. (2016) *Obucheniye inoyazychnomu diskursu po-sredstvom intellektual'noy igry JEOPARDY!* [Teaching foreign discourse through the intellectual game JEOPARDY!] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (33). pp. 137–147.
14. *Federal'nyye gosudarstvennyye standarty VPO* [Federal state standards of HPE]. URL: <http://www.edu.ru> (Accessed: 7.09.2017).
15. Trim J., North B., Coste D. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. München : Langenscheidt. 244 p.
16. Selevko G.K. (1998) *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii : ucheb. posobiye* [Modern educational technologies: textbook]. M.: Narodnoye obrazovaniye. 256 p.
17. Schart M., Legutke M. (2012) *Deutsch Lehren Lernen 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München : Klett-Langenscheidt. 199 p.
18. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D. (2014) *Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München : Klett-Langenscheidt. 184 p.
19. Serova T.S., Kovaleva T.A. (2006) *Obucheniye resheniyu kommunikativno-poznavatel'nykh zadach v protsesse inoyazychnogo informativnogo chteniya: monografiya* [Teaching how to solve communicative and cognitive tasks in the process of foreign-language informative reading: monograph]. Perm. 136 p.
20. Kolesnikov A.K., Sannikova A.I., Bezukladnikov K.E. (2012) *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii dlya budushchego uchitelya* [Modern educational technologies for a future teacher] // *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 1. pp. 34–38.
21. Zhigaliyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) *Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii* [Technologies for critical evaluation and reflection] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (37). pp. 153–165.
22. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) *Sinergeticheskaya model' razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva* [A synergetic model of development of the educational space] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 4 (16). pp. 90–94.

Received 27 February 2017

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Л.П. Гадзаова

Аннотация. Современный этап развития научной мысли характеризуется важнейшим методологическим сдвигом в сторону гуманитарного знания. Расширение исследований в области лингвокультурологии во многом объясняется сменой парадигм в лингвистике. Для лингвистики этот методологический поворот означает возрастание интереса к языку как феномену человеческой культуры. Внутри лингвистики вычленяются дисциплины, занимающиеся изучением языка в тесной связи с сознанием и мышлением человека, культурой и духовной жизнью народов. В рамках указанной тенденции изучение лингвокультурной проблематики становится все более актуальным. Роль пословиц и поговорок во всех языках, бесспорно, неопределима. Как факт языка, они были и есть часть человеческой культуры. В статье рассмотрена познавательная и воспитательная роль пословиц и поговорок в текстах на русском, немецком и осетинском языках. На основе исследования пословиц и поговорок прослеживается общее и различное в трех культурах; определяются принципы формирования поликультурной личности, понимание границ предметной области образовательного пространства – соотношения культуры и социума. Предлагаются методические приемы работы с пословицами и поговорками. Применение пословиц и поговорок направлено на мотивацию устного высказывания, развитие воображения, языковой смекалки, лингвистической изобретательности и т.д.

Ключевые слова: пословицы и поговорки; образовательный процесс вуза; обучающая, познавательная и воспитательная роль пословиц и поговорок; сравнительный анализ текстов на трех языках; языковая компетенция; лингвокультурологические знания.

Введение

Актуальность статьи обусловлена важностью языковых обучающих средств, предоставляющих в рамках этнорегиональной системы образования возможность, наряду с когнитивным аспектом, оптимизировать и сохранить традиционные национальные языковые и культурные ценности. Для поддержания образовательной среды регионального вуза в режиме соответствия передовым мировым тенденциям в качестве ведущей цели мы выделяем конкурентоспособную практико-ориентированную подготовку студентов к профессиональной деятельности на основе разумного сохранения традиционных нравственных, национальных и общечеловеческих ценностей в условиях жесткого давления современной мировой цивилизации, в основном сленговой

культуры, в силу ее неограниченной доступности. На наш взгляд, чем глубже и полнее знакомство со своей самобытной традиционной культурой, владение родным языком, тем выше творческий патриотизм, деятельная любовь к Осетии и России; тем гармоничнее и достойнее будет место молодого поколения в мировом сообществе. Результативности методики подобного обучения способствует репрезентация в языке фактов разных культур.

В трудах современных исследователей (В.Н. Телия, Ю.С. Степанов, А.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин, В.А. Маслова и др.) рассматриваются способы осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры, находящихся в диалоге, взаимодействии; обосновывается правомерная, на наш взгляд, самостоятельность лингвокультурологии как науки, позволяющей анализировать эту проблему в динамике, обеспечивая взаимопонимание в пределах данной научной парадигмы – антропологической или антропоцентрической; раскрывая способы, с помощью которых язык воплощает, хранит и транслирует в своих фразеологических единицах культуру. При этом культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей языковой картины мира.

Исследование

Целеполагание процесса обучения направлено на исследование семантики пословиц и поговорок с национально-культурным компонентом трех языков; понимание уместности толкования их содержания; расширение и углубление с их помощью не только языковых знаний, но формирование национальной и инокультурной языковой картины мира.

Стимулирование процесса развития лингвокультурологической грамотности как важного фактора духовного обновления общества и социальной системы; осознание потребности в духовной культуре, формирующей сознание студентов, становятся все более важными условиями предсказуемого управления общественным и экономическим прогрессом в современных условиях, в особенности регионов. Основным критерием культурного развития общества, как известно, являются наличие необходимых условий для развития высшего образования и науки, поддержка культуры. Непродуманная и безмодельная коммерциализация снижает их уровень и вместе с ней – образовательный и культурный уровень народа, замедляет или вовсе прекращает культурный прогресс как отдельных народов, так и всего нашего общества, в силу того что к этнической культуре люди

приобщаются коллективно и длительно. К настоящему времени имеет место противоречие между большими воспитательными возможностями средств воздействия национальных культур, в частности народной педагогики, и их недооценкой вследствие недостаточности научно обоснованных практических осовремененных разработок и рекомендаций.

Исходя из специфики обучения языкам (осетинскому, русскому и немецкому), мы посчитали целесообразным интегрировать языковое лингвистическое обучение в лингвокультурологическую и коммуникативную цели обучения, считая, что «стратегия процесса обучения языку на начальном этапе – не в стремлении постоянно учить и пытаться понимать весь окружающий язык, а в том, чтобы научиться ориентироваться сначала в ограниченной степени и справляться с повседневными жизненными ситуациями общения» [1. С. 13].

Достижению этой цели могут способствовать более углубленный этимологический анализ слов, содержащихся в текстах пословиц и поговорок; попытка проникнуть в особенность их естественной аккумуляции специфических этнокультурных ценностей (накапливание не только предметно-логических и фразеологических смыслов, но и колоссальной экстралингвистической информации об облике народа). Студентам при изучении иностранного языка на специально отобранном материале с содержанием пословиц и поговорок (в соответствии с литературным стандартом) предоставляется возможность освоить уникальный лингвострановедческий материал, развивающий у них:

- 1) умение ориентироваться в инокультурных текстовых и аутентичных реальных ситуациях;
- 2) умение распознавать и понимать глубину заложенной в текстах разных жанров информации;
- 3) учебные языковые умения;
- 4) компенсаторные умения, строящиеся на знании коммуникативных стратегий и тактик, позволяющие адаптироваться в профессиональной и бытовой коммуникативной ситуации;
- 5) социокультурную компетентность на основе оптимизации национальных ценностей и приобщения к культуре иноязычных стран, формирования реальной картины мира с целью освоения ее цивилизационных достижений в личностное развитие;
- 6) личностно-ценностные аспекты, что ведет к формированию нравственно-компетентной личности и готовит ее к жизни в противоречивом, обновленном по верхам, но оставшемся в глубине традиционным обществе.

Данные умения формируются в процессе чтения, перевода и анализа разноязычных текстов, и поэтому наша преподавательская работа направлена на развитие навыков перевода и расширение словарного

запаса студентов, в частности, понимания и употребления пословиц и поговорок. Основным критерием отбора текстового материала, используемого в работе, служит их насыщенность данным языковым явлением. Подавляющее большинство используемых текстов (весь материал представлен в авторских учебниках и учебных пособиях) предназначено для введения студентов в курс темы, ознакомления их с особенностями перевода пословиц и поговорок, сопровождая тексты минимальным лексическим, грамматическим и переводческим комментарием. Закрепление приобретенных знаний и навыков осуществляется в ходе выполнения тематических упражнений.

Сверх аудиторных занятий можно представлять презентации по понравившейся теме в расширенном виде в авторской версии. Учитывая то, что процесс обучения имеет сугубо профессиональную практикоориентированность, в нем не присутствуют развернутые грамматические пояснения и правила, в случае их необходимости разъяснения дает преподаватель или можно пользоваться грамматическим пособием самостоятельно. Задача преподавателя – научить основным приемам, помогающим вникнуть в содержание быстро, эффективно и качественно. И в первую очередь должны присутствовать интерес, осознание пользы, выгоды такого обучения: что, как и почему учащийся это делает, чтобы совершенствовать и языковые, и культурологические, и страноведческие, и человеческие ресурсы; соответствовать достаточно высоким требованиям данной методики овладения иностранным языком.

Проверенные временем авторитетные мнения закрепляются в сознании через связь с прогрессивными традициями, обычаями, обрядами, пословицами и поговорками, в которых воплощена оригинальная, своеобразная, но действенная и актуальная для конкретного народа мудрость. Это является также одним из эффективных средств иностранного языка в формировании общечеловеческого ценностного мировоззрения. Национальные традиции, обычаи, пословицы представляют интерес как отражение многовекового опыта накопления ценностей, отличающих все народы друг от друга. Изучение национально-культурной специфики словарного состава языка направлено «на выявление информационного культурного фона слова, который включает в себя знания о бытовании объекта в культурной среде, стереотипные образные ассоциации, а также стереотипное ценностное отношение к объекту номинации» [2. С. 2]. В процессе обучения мы опираемся на то, что, «в разных» языках примерно те же концепты, но часто понятия о них – иные [3. С. 621].

Лингвокультурологический сравнительно-сопоставительный анализ текстов с содержанием пословиц и поговорок помогает выявить:

- общечеловеческую сущность духовной культуры разных народов;
- ментальные отличия представителей разных культур;

– истинную и ложную сущность тех или иных ценностей в современной «оболочке».

Овладение природой происхождения пословиц и поговорок вызывает любопытство и интерес, затем увлечение иноязычной культурой, влекущее за собой не только усвоение культурологических знаний, но и развитие способности и готовности понимать не только язык, но и ментальность носителей языка, так как «пословицы редко бывают спокойными. Они, как люди, их создавшие, гnevаются, печалются, смеются, плачут, веселятся, охают, стонут, кричат, пугают, предостерегают, учат, негодуют – словом, в них столько же чувств, сколько их в народе – творце пословиц» [4. С. 6].

В процесс перевода вырабатывается умение определять условную черту, за которой становится возможной или невозможной адекватная реакция на инокультурное поведение, т.е. наблюдается культурная интерференция, так как «культурологический аспект, дающий возможность постичь через “чужую” культуру особенности “своей”, несет в себе большие возможности развития личности. Обучающийся приобщается не только к культуре изучаемого языка, но и к мировой цивилизации, проникается общечеловеческими ценностями, а это особенно важно, ибо «как раз ценности определяют главное для человека – его направленность, его развитие» [5. С. 17].

Сравнение содержащихся в эпосе народов Осетии, России и Германии пословиц и поговорок убеждает в том, что пословицы и поговорки призывают не забывать о своей человеческой сути, о высоком предназначении жить не только материальными пристрастиями и т.д. Осет.: «Йе дзырдан лаг у!» – «Он верен (хозяин) своему слову»; «Сыджытай ардхаран най, йахадаг ард у!» – «Нельзя клясться землей, она сама клятва!» Рус.: «Заручился, как головою приложился!» – «Кто без дела божится, на того нельзя положиться!» Нем.: «Ein Mann, ein Wort!» – «Мужчина – человек слова!»; «Versprechen und halten ziemt Jungen und Alten!» – «Обещания надлежит выполнять и молодым, и старым!» «Verspréchen und Hálten ist zwéierlei!» – одно дело обещать, другое – сделать; *Leicht versprochen, leicht gebrochen!* – «Обещание, данное с легкостью, легко и нарушить».

Все поговорки и пословицы связаны с конкретной этической нормой, их устойчивость основывалась на реальных жизненных действиях и поведении.

Обсуждение пословиц и поговорок затрагивает и современное состояние ценностного содержания идеологии данных народов. Увлечательно чувствовать себя наследниками богатейшего устного творчества, полного философского и жизненного смысла. Пословицы и поговорки в речи героев, персонажей – это клад поучительных нрав-

ственных ценностей, идеология, мудрость и дальновидность древних высококультурных народов.

Сравнительно-сопоставительный анализ текстов с содержанием пословиц и поговорок подводит к очевидности, что идеалами каждого народа всегда являлись Истина, Честь, Красота, Добро, Совесть, Любовь, Мир, Труд. Знакомство с этнической культурой, проводником которой являются пословицы и поговорки, помогает разгадать образ мыслей и мироощущения, а также идеалы и стремления предков. Понимание влечет за собой желание быть причастным к ним, продолжить достигнутое, добиться того, чего наши предки хотели достичь в будущем и т.д.

Анализируемые пословицы и поговорки связываются с собственным жизненным опытом, жизнью республики, страны, мира. Обсуждаются проблемы, выявляемые в переведенных текстах: отношение к природе народов Осетии, России, Германии и т.д. В истоках имеет место поиск общего: обожествление огня, воды, вера в таинственные силы природы в народе и связанные с ними обычаи и традиции. Примеры: Рус.: «Сломать дерево – секунда, а вырастить – года!», «Срубленное дерево вновь не вырастет!», «От терновника не жди винограда!» Нем.: «Ein Gedächtnis wie ein Elefant haben!» – «Быть мудрым, как слон!», «Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn!» – «И слепая курица иногда попадает в зернышко!», «Der Schnee ist ein Schafpelz für die Erde, unsere Ernährerin!» – «Снег земле-кормилице – теплый кожух!», «Sogar Spatz ist im Herbst reich» – «Осенью и воробей богат!» Осет.: «Галы габат ама тахга цъиуы дзых!» – «С бычьим брюхом, да с птичьим ртом!», «Дыргъта хорз сты са растаджы!» – «Фрукты хороши в свое время!», «Саныччы цастысыгта бирагъы дар ауырнынц!» – «Слезы маленького ягненка даже волка иной раз трогают!».

Несмотря на национальные особенности и различия в обычаях народов, имеется, как уже подчеркивалось, много общего: поклонение природе, солнцу, воде, огню, праздники, воспитывающие в молодежи бережное отношение к природе, её ценностям, выполнение общих для всех вероисповеданий религиозных заповедей.

Некоторые похожие религиозные праздники: Осетия – Кардагхассан, Россия – Троица, Германия – Pfingsten.

Мы считаем необходимым этнопедагогическое осмысление процесса современного обучения и воспитания и подтверждаем и сегодня актуальность высказывания Г.Н. Волкова: «В народной педагогической мудрости наблюдается четкая дифференциация форм воспитания: пословицы – главным образом для этического, загадки – для умственного воспитания, песни – прежде всего для эстетического, сказки – для того или другого» [6. С. 45]. Пословицы и поговорки являются своеобразной

характеристикой ценностей любого народа и используются в компаративном анализе текстов в процессе обучения.

Воспитание любви к труду – одна из самых характерных народных традиций, выраженная в народных пословицах.

Къухта ладжы дарыны.

Иу боны куыстай най царан.

Цы байтауай, уый артондзына.

Без труда нет добра.

Рукам работа – душе праздник.

Душа обязана трудиться.

Fleißige Hand baut Leut' und Land.

Fleiß bricht Eis.

Ohne Fleiß kein Preis.

Высоко ценятся у всех народов честность, правдивость, совесть, честь, правда.

Цард цауы ама фарн йема хассы.

Фыды фарн мардтам на цауы.

Фыд лаг ама фыд растаг бира на хассы.

Доброе имя лучше богатства.

Доброе имя доброго человека не забывается в продолжение трех поколений.

Бог тому дает, кто правдой живет.

Правда и в воде не тонет, и в огне не горит.

Besser ehrlich gestorben, als schändlich verdorben.

Besser nackt und bloß, als mit Schande groß.

Ein reines Gewissen, ein gutes Ruhekissen.

Lügen haben kurze Beine.

Таким образом, даже в небольших примерах можно проследить подлинные духовно-нравственные ценности разных народов, и в них выявляется много общего. Аутентичный материал содержит информацию и о повседневной жизни, давая возможность перекидывать условный мост между социокультурными реалиями, развивая эмоционально-оценочный подход к информации, способность ориентироваться в ситуациях, стимулируя мотивацию. Обратимся к Заповедям горца и их эквивалентам в русском и немецком языках. Осетинская часть приводится по книге Анзора Хачирти «Аланика – мудрость народа» с авторским дополнением [7. С. 4].

Твори добро, не раздумывая; насчет зла же – подумай тысячу раз.

Хуарз раканунбал гъуди ма кана; лагъузбал ба – мин хатти рагъуди кана.

Tue Wohl, ohne nachzudenken, überlege das Böse tausendmal!

Самого себя стесняйся!
Дахецай афсарми кана!
Sei befangen vor sich selbst!
Что тебе не положено, не делай.
Цы дын не мбалы, уый ма кан.
Tue nicht, was dir nicht zustehend ist.

Не делай ничего такого, что не нравится людям.
Адамы зардама цы на цауа, уый ма кан.
Tue nicht, was den Menschen missfällt.

Где нет твоего цахдона, там не макай свой хлеб.
Да цахдон кам на уа, уым да къабар ма тул.
Tunke dein Brot in die fremde Speise nicht.

Исполняй обычаи села, куда ты пришел.
Цы хъаума бацауай, уый агъдау кан.
Führe die Sitten des fremden Aufenthaltsdorfes aus.

Пой песню того, в чьей арбе ты сидишь.
Кай уардоны бадай, уый зараг кан.
Singe mit dem Pferdewagensbesitzer mit, wenn du darin sitzt.

Если не хочешь петь чужую песню, не садись в чужую арбу.
Искай зараг канын да куы на фанда, уад искай уардоны ма бад.
Wenn du kein fremdes Pferdewagensbesitzerslied singen will, steige darin nicht ein.

Где не было твоей молодости, не тащи туда свою старость.
Де `взонг кам на уыди, уырдам да заронд ма хасс.
In den Ort, wo du deine Jugend nicht verbracht hast, schleife dein Alter nicht.

Не вешай свое солнце над чужой землей: оно должно светить и зреть твою землю.
Да хор йессе занхама ма ауиндза: дахе занхан рохс ама гъар хассад.
Hänge deine Sonne übers fremde Land nicht, sie soll deine Heimat beleuchten und wärmen.

Жаловаться на солнце нельзя.
Хорай гъастганан наййес.
Über die Sonne klagt man nicht.

Солнце освещает и цветок, и навозную кучу, но надо самому светиться.

Хори рохс тавуй деденаг дар, фагуси рагь дар, фал дахецай рохс цауад.

Die Sonne belichtet die Blume und den Mist gleich, aber du musst selbst das Licht halten.

Идти медленно – не беда, но бойся топтаться на месте.

Сабур цаун неци кануй, тарсга медбунати цоппайай.

Langsam zu gehen ist es nicht schlecht, fürchte von einem Fuß auf den anderen zu treten.

Любая работа имеет смысл, потому даже несостоящая работа лучше, чем пустые разговоры.

Кустай лагъуз наййес, нецаййес куст дар дзагьалдзорай хуыздар ай.

Jede Arbeit hat einen Sinn, deswegen ist sogar eine nicht lohnende Betätigung besser, als hohles (leeres) Geschwätz.

Не приучай себя ждать помощи без надобности в ней.

Искама аххуьсанхъал ма кас.

Gewöhne dir ohne Notdurft keine fremde Hilfe an.

Иногда студенты предлагают свои версии переводов пословиц, что, безусловно, свидетельствует о выражении индивидуальности студентов.

Известно, что конкретное содержание основных категорий общечеловеческих ценностей от эпохи к эпохе претерпевает существенные изменения. Вариативен характер их отражения в фразеологических единицах языка, что «свойственно не только однозначным фразеологизмам, но и многозначным. При этом в каждом отдельном значении варьируемые компоненты взаимозаменяемы, не влияя на их значение» [8. С. 44]. Меняются и сам характер представленности этого содержания в мире культуры, степень реальности, которая ему в этом мире принадлежит.

Позитивное начало в студентах можно и нужно распознавать и развивать, питать безусловно, ибо, как отмечал С.Л. Франк, «безусловность нравственного веления есть... выражение безусловности самой реальности. Раз изнутри овладев духом, т.е. явленная ему с последней очевидностью, – эта первооснова реальности становится абсолютно непререкаемой всемогущей силой, как бы, совпадая с глубочайшим существом самого нашего “я”. Когда Лютер выразил действие на него его религиозного убеждения в словах: “Hier stehe ich, ich kann nicht anders” (На том стою я и не могу по-другому. – *Перевод авт.*), он дал

классическое выражение этой внутренней непререкаемости и всемогущества высшей реальности в нравственном опыте» [9. С. 144].

Заключение

Связанное с определенным контекстом содержание пословиц и поговорок обобщает апробированную поколениями мысль, выражая ее легко и понятно не прямо, а идиоматично, с тем или иным отклонением от стереотипного восприятия значения фразы, раскрывая элементы недосказанности, перегруженности; решая сложные задачи межкультурной коммуникации путем передачи информации собеседнику в кратком обобщенном виде. При этом можно прояснить, таким образом, свое отношение, оценку тех или иных моментов аутентичных текстовых ситуаций, овладевая практической фразеологией иностранного языка, добываясь более качественного и глубокого уровня языковых знаний, расширяя мировоззрение. Овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти за когнитивный уровень языковой личности [10. С. 65].

Реализация принципа формирования поликультурной личности, ее способности ориентироваться в языковых структурах, условного слияния границ предметной (профессиональной), языковой (лингвистической) и культурологической областей образовательного пространства, понимания соотношения языка, культуры и социума обусловлены возможностью параллельного изучения иностранного языка и инокультуры, взаимопроникновением разных языков и культур, наряду с другими, также средствами пословиц и поговорок.

Лингвометодический анализ пословиц и поговорок позволяет раскрывать особенности взаимосвязи и взаимозависимости системы язык – культура – народ; выявлять их специфику как культурно значимых единиц языка, сложных исторических знаковых образований и, сопоставляя факты инокультурно-культурологические с фактами родной культуры, на основе полученной информации делать выводы, выражать свое отношение к их национально-культурному содержанию.

Лингвокультурологическая информация – это знания, связанные с употреблением пословиц и поговорок в конкретных текстах и отраженные в их сознании в языковой форме, что можно рассматривать как обобщенный опыт формирования:

– способности использовать полученные им теоретические знания и соответствующие навыки для выражения своих мыслей в любой речевой ситуации;

– умения понимать культуру изучаемого языка, воспринимать ее факты и явления в соответствии со спецификой национально-культурной семантики в целях достижения плодотворной межкультур-

ной коммуникации, так как «культура – это ценности и определяют все именно они, а не «знания и умения» [5. С. 97];

– умение синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном и межличностном общении.

Результаты проводимой практической работы преподавания иностранного (немецкого) языка на неязыковых факультетах подтверждают эффективную роль пословиц и поговорок в лингвокультурологическом обучении, а также ее актуальность и практическую значимость.

Литература

1. *Sengül Bayraklı-Langer*. Fremde Sprache – fremdes ich. Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Bernhard-Weiß-Straße 6 10178. Berlin, 2017. Aufl. 1. S. 13.
2. *Шерина Е.А., Алексеева А.В.* Лингвокультурологический аспект изучения национально-культурной специфики языка // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-1. С. 215–218. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36100> (дата обращения: 03.06.2017).
3. *Демьянков В.З.* Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // *Язык как материя смысла* : сб. ст. в честь академика Н.Ю. Шведовой / отв. ред. М.В. Ляпон. М. : Азбуковик, 2007. С. 606–622.
4. *Аникин В.П.* Искусство слова в пословицах и поговорках // *Жуков В.П.* Словарь русских пословиц и поговорок. 11-е изд., стереотип. М. : Рус. яз. Медиа, 2004. 539 с.
5. *Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов. СПб. : Златоуст, 2007. 200 с.
6. *Волков Г.Н.* Национальная школа // *Материалы Международной конференции* / сост. А.Д. Николаев и др. ; под ред. Е.П. Жиркова. М., 1993. С. 45–51.
7. *Хачирти А.* Аланика. Культурная традиция. Владикавказ : Ирстон, 2002. 387 с.
8. *Игнатович Я.П., Феодуленкова Т.Н.* Вариант фразеологической единицы как показатель ее тождества (на материале фразеологии с компонентом – глаголом отчуждения) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 35–47.
9. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М. : Республика, 1992. 510 с.
10. *Халева И.И.* «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // *Лингвауни* : III Международная конференция ЮНЕСКО. М. : МГЛУ, 2000. С. 65–69.

Сведения об авторе:

Гадзаова Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ, Россия). E-mail: nosu@nosu.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

LINGUACULTUROLOGICAL ROLE OF PROVERBS AND SAYINGS IN THE LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Gadzaova L.P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Foreign Languages (for Departments of Humanities & Social Science), Northern Ossetia State University after K.L. Chetagurov (Vladikavkaz, Russia). E-mail: nosu@nosu.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/10

Abstract. The modern stage of development of scientific thought is characterized by the most important methodological shift towards humanitarian knowledge. The expansion of research in the field of linguaculturology is largely due to a change in paradigms in linguistics. For linguistics, this methodological turn means an increase in interest in language as a phenomenon of human culture. Inside linguistics, disciplines that study language in close connection with the mind and thinking of the person, culture and the spiritual life of peoples are identified. Within the framework of this tendency, the study of linguacultural problems becomes more and more urgent. The role of proverbs and sayings in all the languages is hard to overestimate. Proverbs and sayings are a fact of language. They have always been and still a part of the human culture. They play an important role in language teaching as a part of gaining cultural knowledge and communicative competence of the students. They are concise, easy to remember and useful in every situation in life due to their content of everyday experiences. This article is devoted to the analysis, to informative and educative role of the texts of some proverbs and sayings in Ossetic, German and Russian. On the basis of the research differences and similarities in three cultures are revealed; the principles of development of the polycultural personality, the understanding of the subject boundaries of higher educational sphere, namely the interaction of culture and society are defined. This article offers a variety of methodological techniques for studying proverbs and sayings. They can be used for morphological and semantic analysis. Their usage is aimed at motivating students to improve their speaking skills, to develop their imagination, to master language competence and expand their outlook.

Keywords: educational; informative and educative role of proverbs and sayings; the educational process of the University; comparative analysis of texts in three languages; language competence; linguaculturological studying knowledge.

References

1. Sengül Bayraklı-Langer (2017) *Fremde Sprache – fremdes ich*. Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Bernhard-Weiß-Straße 6 10178. Berlin. Aufl. 1. P. 13.
2. Sherina Ye.A., Alekseyeva A.V. (2014) *Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya natsional'no-kul'turnoy spetsifiki yazyka* [Linguistic and cultural aspect of studying national and cultural specifics of the language] // *Fundamental'niye issledovaniya*. 12 (1). pp. 215-218. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36100> (Accessed: 03.06.2017).
3. Dem'yankov V.Z. (2007) Termin "kontsept" kak element terminologicheskoy kul'tury [The term "concept" as an element of terminological culture] // *Yazyk kak materiya smysla: sb. st. v chest' akademika N.Yu. Shvedovoy / otv. red. M.V. Lyapon. M.: Azbukovik*. pp. 606-622.
4. Anikin V.P. *Iskusstvo slova v posloviyakh i pogovorkakh* [The art of the word in proverbs and sayings] // Zhukov V.P. (2004) *Slovar' russkikh posloviy i pogovorok* [Dictionary of Russian proverbs and sayings]. 11 ed., stereotip. M.: Rus. yaz.-Media. 539 p.
5. Passov Ye.I., Kibireva L.V., Kollarova E. (2007) *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i yeye realizatsiya) : metod. posobiye dlya rusistov* [The concept of a communicative foreign language education (theory and its implementation): a methodological manual for the Russian language specialists]. SPb.: Zlatoust. 200 p.
6. Volkov G.N. (1993) *Natsional'naya shkola* [National school] // *Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii / sost. A.D. Nikolayev i dr. pod red. Ye.P. Zhirkova. M. pp. 45-51.*

7. Khachirti A. (2002) Alanika. Kul'turnaya traditsiya [Alanika. Cultural tradition]. Vladikavkaz: Iriston. 387 p.
8. Ignatovich YA.P., Fedulenkova T.N. (2017) Variant frazeologicheskoy yedinitsey kak pokazatel' yeye tozhdestva (na materiale frazeologii s komponentom – glagolom otchuzhdeniya) [A variant of the phraseological unit as an indicator of its identity (on material of phraseology with the verb of alienation as the component)] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 37. pp. 35-47.
9. Frank S.L. (1992) Dukhovnyye osnovy obshchestva [The spiritual foundations of society]. M.: Respublika. 510 p.
10. Khaleyeva I.I. (2000) “LINGVAUNI” – vklad v kul'turu mira [“LINGVAUNI” – contribution to the world culture] // Lingvauni : III Mezhdunarodnaya konferentsiya UNESCO. M.: MSLU. pp. 65-69.

Received 27 August 2017

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.П. Глумова, А.С. Шимичев

Аннотация. Обосновывается и анализируется реализация многоязычного и поликультурного образования обучающихся педагогических направлений подготовки в вузах. Рассматривается специфика межкультурного подхода как наиболее полно отвечающего требованиям ФГОС ВО к уровню иноязычного образования будущих бакалавров педагогических направлений подготовки. Доказывается идея о том, что межкультурная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка является основой для реализации всех умений, входящих в состав профессионально значимых компетенций. Вводится понятие «профессионально-педагогическая межкультурная компетентность учителя иностранного языка», рассматриваемое авторами как интегральная характеристика личности педагога, способствующая решению профессиональных задач в области межкультурного взаимодействия. Описывается структура рассматриваемой компетентности как совокупность: 1) межкультурной; 2) общекультурной; 3) общепрофессиональной; 4) профессиональной компетенций. Подчеркивается, что межкультурная составляющая представлена дискрипторами каждой компетенции, подлежащей формированию у студентов бакалавриата. Обосновывается выбор технологии портфолио как одной из наиболее оптимальных личностно-ориентированных технологий, направленных на анализ и отслеживание не только процесса овладения, но и контроля уровня сформированности компетенции. Отмечаются функции комплексного профессионального портфолио: функция целеполагания, диагностическая, информационная, учебная, контролирующая. Предлагается и описывается структура комплексного профессионального портфолио будущего учителя иностранного языка, включающая научно-методический, лингвистический, практико-ориентированный методический, творческий, результативный и оценочный разделы. Приводится система оценивания комплексного профессионального портфолио учителя иностранного языка. Делается вывод о положительной динамике личностного и профессионально-педагогического роста обучающихся в процессе работы с портфолио.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка; иноязычное профессиональное образование; технология комплексного профессионального портфолио.

Введение

Полилингвизм в нашей стране приобретает на сегодняшний день все большее значение, связанное с развитием международного сотруд-

ничества отечественных корпораций с зарубежными партнерами, открытостью и доступностью межнационального взаимодействия в различных сферах общения. Отмечаются «все более высокие требования, предъявляемые к специалистам, в плане владения иностранным языком как средством осуществления научной и профессиональной деятельности» [1. С. 83–84]. Следствием подобных перемен является коренное изменение статуса иностранного языка в жизни современного общества: от учебного предмета к одному из основополагающих элементов системы среднего и высшего образования.

Цель данной статьи – рассмотреть структуру профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка с позиций межкультурного подхода и межкультурного содержания, а также выявить методический потенциал технологии портфолио при формировании межкультурной компетенции как ключевой характеристики профессиональной деятельности выпускников педагогических направлений подготовки.

В складывающихся реалиях становится понятно, что владение одним иностранным языком явно недостаточно, поэтому наблюдаются пересмотр и обновление Федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе в области иноязычного образования.

Вызовы и требования современного общества привели к разработке в отечественной методической науке целого ряда концепций полиязычного поликультурного образования. В рамках культуроориентированной парадигмы сложились такие подходы, как лингвострановедческий, социокультурный и межкультурный. Однако наиболее отвечающий запросам общества к уровню и качеству подготовки обучающихся в области иностранного языка является межкультурный подход (Н.И. Алмазова, 2003; Г.В. Елизарова, 2001; С.Г. Тер-Минасова, 2001, 2008; В.П. Фурманова, 1994; И.И. Халеева, 2009, 2014). Суть данного подхода состоит в овладении знаниями о культурном многообразии стран изучаемого языка, в сопоставлении и соизучении родной и иноязычной культуры, основываясь на принципе «диалога культур».

Согласно П.В. Сысоеву, организация процесса обучения с позиций диалога культур предполагает:

1) тщательный отбор и анализ аутентичного материала, несущего культурологическую направленность, с целью его дальнейшего оформления и включения в процесс обучения;

2) воспитание у обучающихся уважительного отношения к другим культурам, особенностям их мировоззрения, готовности к ведению эффективного диалога в условиях иноязычной и инокультурной среды, формирование речеповеденческого такта;

3) реализацию таких стратегий обучения, которые способствуют формированию и развитию межкультурной компетенции обучающихся,

когда каждый индивид осознает себя представителем сразу нескольких типов культур: национальной, социальной, профессиональной и т.д. [2].

Рассмотренный принцип играет, на наш взгляд, исключительную роль, когда речь идет о подготовке студентов, будущих учителей иностранного языка. Воплощение принципа «диалога культур» представляет собой формирование и развитие у будущих учителей иностранного языка качеств поликультурной личности, которая складывается за счет наложения знаний, навыков и умений в области изучаемого языка на уже имеющийся у студентов опыт в области родного языка и родной культуры. В результате появляется «третий продукт», третья культура, не отторгающая, а воспринимающая и уважающая все «чужое», с чем приходится сталкиваться специалисту в профессионально педагогической деятельности.

Проблема формирования и оценки профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка

В современных условиях, когда учитель рассматривается в качестве «медиатора культур», транслятора неродной для учащихся культуры, эффективность и результаты процесса обучения во многом зависят от профессиональной, языковой и межкультурной подготовки педагогических кадров, их способности в полном объеме организовывать и реализовывать межкультурное обучение, стать для своих учеников примером обладания морально-этическими качествами, необходимыми для жизни в современном поликультурном обществе. При этом представляется важным донести до обучающихся идею о том, что овладение иностранными языками не ограничивается обучением в школе и вузе. В постоянно изменяющихся условиях «индивидуально недостаточно обучаться только на первых этапах жизни, чтобы полноценно функционировать в мультилингвальном обществе» [3. С. 10].

В отечественной педагогической науке вопросы формирования и оценки профессиональной компетенции стали актуальны лишь в последние 2–3 десятилетия. В многочисленных трудах, посвященных данной проблеме, профессиональная компетенция трактуется как интегральный показатель качества подготовки выпускников вузов и определяется как готовность личности к выполнению профессиональных функций и решению профессиональных задач в зависимости от уровня образования. Применительно к профессиональной подготовке учителей данное понятие конкретизируется и в качестве одной из основных целей обучения выдвигается формирование профессионально-педагогической компетентности. Развитию и содержательной стороне понятия во многом способствовала мысль о том, что в педагогическом процессе развитие личности обучающихся напрямую зависит от постоянного саморазвития педагога.

Говоря о профессионально-педагогической компетентности в области иностранного языка, следует начать с анализа «Профессиональной программы учителя иностранного языка», разработанной С.Ф. Шатиловым, К.И. Саломатовым и Е.С. Рабунским [4]. В данном документе впервые была рассмотрена специфика многофункциональной деятельности учителя иностранного языка, учитывающая цели и задачи обучения в средней школе. Авторами была сформулирована система требований к личности учителя, рассмотрена совокупность знаний, профессиональных навыков и умений, необходимых для эффективной реализации педагогической деятельности. На основе структурно-функционального подхода были выделены целеполагающие и операционно-структурные функции профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Анализ современных подходов к определению сущности и компонентного состава профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка (Т.Ю. Архипова, Е.П. Глумова, И.Л. Колесникова, К.С. Махмурян, Е.С. Семенова, Э.Г. Тен, А.С. Шимичев и др.) привел нас к выводу об отсутствии среди исследователей единого мнения. В своих исследованиях авторы, опираясь на ту или иную методическую концепцию, предлагают свой набор субкомпетенций, составляющих профессионально-педагогическую компетентность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования в содержании обучения по направлениям подготовки 45.03.02 – Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и 44.03.01 – Педагогическое образование (профиль «Иностранный язык») выделяются положения о том, что межъязыковое общение и межкультурная коммуникация являются одними из основных характеристик профессиональной деятельности выпускников. Несмотря на некоторые разночтения в формулировке отдельных компетенций, выступающих в качестве требований к минимальному уровню подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика», можно сделать вывод о том, что межкультурная составляющая представлена дескрипторами каждой компетенции, подлежащей формированию у студентов бакалавриата.

Таким образом, можно заключить, что способность осуществлять специфическую деятельность по подготовке учащихся к процессу межкультурной коммуникации является собой межкультурную коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка. Именно межкультурная составляющая является основой для реализации всех умений, входящих в состав профессионально значимых компетенций учителя иностранного языка и определенных ФГОС ВО. Способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в качестве посредника культур на уроке, во время внеурочной деятельности, в обще-

нии с зарубежными партнерами и коллегами основывается на глубоких знаниях культуры родного и иноязычного общества и умениях применять их в процессе межкультурного общения. Соответственно, характеристика учителя иностранного языка, определяющая его готовность формировать у учащихся способность к эффективному межкультурному взаимодействию, должна быть определена как *профессионально-педагогическая межкультурная компетентность*.

Таким образом, ***профессионально-педагогическая межкультурная компетентность учителя иностранного языка*** – интегральная характеристика, определяющая способность личности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации во всех сферах общения, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, полученных на основе изучения и анализа родного и иноязычного лингвосоциумов, в органическом единстве с ценностями и наклонностями человека. Итак, содержание ***профессионально-педагогической межкультурной компетентности учителя ИЯ*** включает в свой состав следующие компоненты:

1. Межкультурная компетенция, сущностными характеристиками которой являются сближение, взаимозависимость, взаимодополняемость культур, формируется на основе изучения культуры родного и иноязычного общества. Формирование системы знаний о культуре родного и иноязычного социума происходит в процессе изучения региональной культуры на разных уровнях, позволяющих сформировать *региональную компетенцию*, включающую умения адекватного речевого и неречевого поведения с представителями разных регионов страны изучаемого языка, учитывая общенациональные, этнические, социальные и другие особенности партнеров по общению. Изучение родной и иностранной культуры на примере разных регионов её распространения, формирует состав других компетенций, образующих межкультурную компетенцию:

– *лингвистической*, включающей в свой состав знания языкового кода, морфологии, лексики и синтаксиса изучаемого языка, знания о способах выражения ценностных ориентаций в родном и изучаемом языках; навыки и умения применять лингвистические знания на практике и строить высказывания соответственно социокультурному контексту ситуации;

– *социолингвистической*, представляющей собой совокупность знаний, навыков и умений создания культурно ориентированных речевых высказываний на основе единиц и правил иностранного языка с опорой на речевую культуру в родном языке; знание вариативности речевых форм на основе понимания роли определенной культуры и взаимовлияния культур; способность с учетом регистра и параметров

ситуации функционально приемлемо использовать создаваемое речевое произведение;

– *социокультурной*, предполагающей знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей иностранного языка и применение их на основе знаний о родном лингвосоциуме, знания о социальном устройстве собственной страны и страны изучаемого языка, о процессах социального и личностного взаимодействия, а также умения использовать их для достижения эффективности процесса межкультурной коммуникации; знания системы культурных ценностей, механизмов и основ их взаимодействия; умения самостоятельно распознавать культурные ценности в процессе межкультурной коммуникации;

– *дискурсивной*, позволяющей использовать знания стратегий конструирования и интерпретации текста; владение стратегиями построения дискурсов, функционирующих в качестве средства межкультурной коммуникации; способность построить собственное речевое поведение в соответствии с нормами культуры стран изучаемого языка; знание различий между структурами речевых актов родной и изучаемой культур и применение их в процессе межкультурной коммуникации.

2. Общекультурная компетенция.

3. Общепрофессиональная компетенция.

4. Профессиональная компетенция. Данную компетенцию образуют субкомпетенции, содержание которых мы определяем исходя из рассмотрения учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам как процесса обучения межкультурному взаимодействию. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка является интегральным понятием, предполагающим сформированность следующих субкомпетенций: *организационной* – способности организовать и осуществить процесс межкультурного общения на уроке и вне его; *проектировочной* – способности планировать, проектировать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку как процесс обучения межкультурному взаимодействию; *исследовательской* – способности анализировать учебное и социальное значение овладения учащимися иностранным языком как средством межкультурного взаимодействия; *контролирующей* – способности осуществлять оценку успешности действий учащихся по организации и осуществлению межкультурного общения на уроке и вне его, а также проводить анализ собственной деятельности по обучению учащихся межкультурной коммуникации.

В современной научно-методической литературе отмечается необходимость организации управляемого процесса формирования компетенций, в том числе и межкультурной. В этой связи возникает проблема поиска такой образовательной технологии, при помощи которой решался бы ряд задач: во-первых, обеспечение длительного наблюдения за про-

цессом формирования и его результатом; во-вторых, осуществление мониторинга уровня сформированности и динамики развития компетенции для достижения желаемого результата; в-третьих, создание для обучающихся условий для самореализации и самоконтроля.

Технология портфолио как средство формирования и контроля межкультурной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка

Одной из наиболее оптимальных личностно-ориентированных технологий, направленных на анализ и отслеживание не только процесса овладения, но и контроля уровня сформированности компетенции, является технология профессионального портфолио обучающихся. Выбор данной технологии обусловлен в первую очередь тем, что предъявление портфолио как пакета документов, свидетельствующих о профессиональном росте и развитии педагога, является обязательным при прохождении учителем аттестации на первую или высшую квалификационную категорию. Поэтому представляется необходимым и важным приобщить обучающихся к такому виду работы, как отбор, систематизация материала, а также обобщение полученного опыта в виде портфолио.

Анализ научно-методической литературы привел нас к выводам о существовании различных точек зрения на трактовку термина «портфолио», а также на классификацию используемых типов портфолио, разделяемых по таким основаниям, как цели, способы работы, доминирующий тип и характер закладываемой информации и др. Мы полагаем, что для обеспечения мониторинга межкультурной компетенции наиболее результативной является форма комплексного портфолио, «представляющая собой симбиоз портфолио достижений и предметного портфолио, позволяющего систематизировать знания в определенной области на усмотрение обучающегося, исходя из его личного представления на решение определенной учебной проблемы» [5]. Исходя из данного определения, технология портфолио относится к личностно-ориентированным технологиям в обучении и характеризуется такими особенностями, как: 1) совместная работа преподавателя и обучающегося по определению целей и задач портфолио; 2) самостоятельное заполнение рубрик и разделов портфолио; 3) самооценка и взаимооценка результатов, полученных по итогам работы с портфолио. Таким образом, основополагающей характеристикой технологии портфолио является возможность рефлексии как процесса познания, основанного на самоанализе и самонаблюдении своей деятельности, призванная научить обучающихся:

- а) отбирать и оценивать информацию согласно целям портфолио;
- б) планировать и организовывать свою деятельность для достижения поставленных целей;

в) развивать умения оценивания своей деятельности;

г) отслеживать положительную динамику и трудности и своевременно проводить корректировку образовательного процесса.

С позиций профессионального портфолио обучающихся данная технология дает возможность задавать и прослеживать индивидуальную траекторию процесса обучения, ставить цели и следить за успешностью их воплощения, самостоятельно оценивать свой уровень педагогического мастерства, проводить рефлексивный анализ собственной деятельности. Говоря о технологии профессионального портфолио будущих учителей иностранного языка при формировании межкультурной компетенции, отметим, что понятие «профессиональный портфолио» будет тесным образом сопряжено с понятием «языковой портфолио».

Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге был разработан документ «Общеввропейская шкала оценивания» (“Common European Framework of Reference”) [6], цель которого заключается в описании уровней владения тем или иным языком в соответствии с существующими международными стандартами и сопоставлении разных систем квалификаций. Основная цель портфолио – развивать у обучающихся навык самооценки при работе со шкалой уровней. В рамках проекта языкового портфолио подробно разрабатываются все этапы работы и формы оценки языковой компетентности, даны таблицы оценки и самооценки. Общая языковая компетентность подразделяется на устную и письменную коммуникации, непонимание и активное применение иностранных слов. Выделяются уровни языковой компетентности и разрабатываются таблицы оценивания. При этом важно, что сама таблица языковых умений, на основе которой затем разрабатываются индивидуальные анкеты для каждого уровня, является продуктом взаимной договоренности всех образовательных учреждений – участников проекта.

Профессиональный портфолио будущего учителя иностранного языка выполняет ряд функций:

1) *функция целеполагания*, позволяющая обучающимся ставить перед собой конкретную цель, разработать задачи, спланировать этапы деятельности для заполнения рубрик портфолио;

2) *диагностическая*, призванная продемонстрировать учебный, воспитательный, развивающий и научный потенциал будущего учителя;

3) *информационная*, открывающая, с одной стороны, возможности систематизации и рубрикации накопленного материала для обучающихся, и с другой – позволяющая преподавателям отслеживать промежуточные результаты работы студентов;

4) *учебная*, направленная на накопление учебного материала (учебных текстов, фрагментов уроков, научных статей и т.д.) и его использование в практической деятельности;

5) *контролирующая*, реализуемая при оценке результатов деятельности обучающихся в период прохождения педагогической практики, а также на итоговой государственной аттестации.

Структуру профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции учителя иностранных языков можно представить следующим образом:

1. *Научно-методический раздел*, куда входят статьи из научно-методических журналов, касающиеся теоретических вопросов обучения иностранным языкам в контексте межкультурного подхода; дополнительные материалы из учебно-методических пособий по страноведению, лингвострановедческих справочников; словарные статьи и др. Работа по созданию научно-методического обеспечения будущей профессионально-педагогической деятельности обучающихся направлена на развитие исследовательских навыков и умений, умений анализировать условия межкультурной коммуникации, умений сопоставлять явления родного и иностранного языка с целью выявления сходств и различий как в языковой, так и в концептуальной картине мира представителей родного и иноязычного лингвосоциума, умений трансформировать общепедагогические и методические цели обучения межкультурному взаимодействию в индивидуальные, значимые для каждого ученика.

2. *Лингвистический раздел*, включающий языковой и речевой материал, а именно: тексты для чтения и аудирования, несущие межкультурную направленность, аудио- и видеофрагменты, демонстрирующие межкультурный компонент коммуникации, образцы монологических и диалогических высказываний с межкультурным компонентом содержания. При разработке данного раздела необходимо проводить разделение накопленного материала в соответствии с этапами обучения иностранному языку, а также включать в него материалы, которые будут апробированы в ходе педагогической практики.

3. *Практико-ориентированный методический раздел* («Методическая копилка»), наполнение которого составляют разработанные студентом комплексы упражнений, направленные на овладение межкультурным содержанием обучения, дополнительные учебно-методические пособия по обучению межкультурному взаимодействию; различные виды наглядности: фотографии, картинки, прагматический материал; конспекты и планы уроков по обучению различным видам речевой деятельности в контексте межкультурной коммуникации и др. Неотъемлемой частью данного раздела является представление информационно-коммуникационных технологий (компьютерных презентаций к урокам, адреса сайтов, чатов и блогов).

4. *Творческий раздел*, в состав которого входят материалы для внеурочной работы: сценарии мероприятий и классных часов, планы внеурочной деятельности, отражающие межкультурную ориентацию

мероприятий, описание стенгазет и проектных работ учеников на иностранном языке, отчеты о работе школьных объединений по иностранным языкам и др. Данный раздел портфолио отражает уровень сформированности проектировочных и организаторских умений будущего учителя иностранного языка выстраивать учебно-воспитательную работу по овладению иностранным языком с позиций обучения межкультурному взаимодействию. Это проявляется в используемых способах, приемах и формах работы во время внеурочной деятельности, позволяющих привлекать и вовлекать школьников в процессы межкультурной коммуникации, делая их полноценными участниками диалога культур.

5. *Результативный раздел*, представляющий результаты работы студентов посредством достижений учащихся в учебной и внеурочной деятельности: тесты и контрольные работы, стенограммы ответов учащихся, видеотреклеты уроков и внеклассных мероприятий, отчет о выполнении коллективных и индивидуальных проектов учеников и др. Подобные материалы позволяют будущему учителю иностранного языка развивать аналитические умения, умения контроля успешности учеников, адекватности их коммуникативных действий в ситуациях межкультурного взаимодействия, дает возможность «оценить практическую значимость своих действий по обучению межкультурной коммуникации, осуществлять учет и корректировку учебной и коммуникативной деятельности на каждом этапе овладения иностранным языком» [7. С. 112].

6. *Оценочный раздел*, который составляет в двух направлениях. Во-первых, это *внешняя оценка* профессиональной деятельности обучающегося: отзывы учеников, характеристика учителя и куратора практики, анализ одноклассниками посещенных уроков; сертификаты и свидетельства участия обучающегося в научно-практических конференциях, публикации, дипломы профессиональных конкурсов и многое другое. Во-вторых, *внутренняя оценка* или рефлексия, как процесс анализа проделанной работы, оценка своей деятельности и деятельности учеников. Подобный самоанализ призван отразить динамику личностного и профессионального роста будущего учителя иностранного языка как «медиатора культур».

Для оценки профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка нами используется балльно-рейтинговая система оценивания, максимальным баллом является 5,0:

Отметка *отлично* (5,0–4,5 баллов) ставится, если: профессиональное портфолио всесторонне отражает компоненты профессиональной-педагогической деятельности будущего учителя в области обучения межкультурной коммуникации. Содержание портфолио демонстрирует большую и кропотливую работу студента по его созданию, отобранный материал полностью соответствует целям и задачам

организации межкультурного взаимодействия на уроке иностранного языка. Портфолио хорошо структурирован и оформлен.

Отметка *хорошо* (4,4–3,5) ставится, если: профессиональный портфолио обучающегося отражает весомые знания и умения, позволяющие реализовать процесс обучения межкультурному диалогу, однако содержательное наполнение рубрик и разделов является неполным. Прослеживается некая небрежность или формальное отношение к оформлению портфолио.

Отметка *удовлетворительно* (3,4–2,5) ставится, если в профессиональном портфолио формально присутствуют все необходимые разделы и рубрики, но их содержание является недостаточным для организации полноценного процесса овладением иностранным языком как средством межкультурной коммуникации. В портфолио отсутствуют свидетельства самоанализа проделанной работы, не прослеживается творческий подход к созданию и оформлению портфолио.

Отметка *неудовлетворительно* (2,4–0) ставится, если обучающийся представил портфолио, по которому крайне затруднительно сформировать представление о профессиональных способностях студента как организатора межкультурной среды на уроке иностранного языка. В содержании портфолио представлены отрывочные материалы различных разделов и рубрик.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что сформированная межкультурная компетенция обучающихся педагогических направлений подготовки является залогом успешной деятельности по подготовке учащихся к процессу межкультурной коммуникации. Именно межкультурная составляющая способствует реализации всех умений, входящих в состав профессионально значимых компетенций учителя иностранного языка. Способность продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в качестве посредника культур на уроке, во время внеурочной деятельности, в общении с зарубежными партнерами и коллегами, основывается на глубоких знаниях культуры родного и иноязычного общества и умениях применять их в процессе межкультурного общения.

Использование технологии комплексного профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка активно внедрено в практику кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова при подготовке обучающихся по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование». Полученные статисти-

ческие сведения, а также результаты наблюдений за работой студентов по составлению портфолио говорят о положительной динамике личностного и профессионально-педагогического роста обучающихся, повышению мотивации к дальнейшему совершенствованию профессиональных компетенции в области обучения межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Обдалова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
2. *Анальков В.Г., Сысоев П.В.* Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 7. С. 254–260.
3. *Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г.* Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3. С. 9–12.
4. *Шатилов С.Ф., Саломатов К.И., Рабунский Е.С.* Профессиограмма учителя иностранного языка. М., 1997. 27 с.
5. *Тумашева О.В., Берсенева О.В.* Комплексное методическое портфолио как средство мониторинга методических компетенций будущих учителей математики // Наукосведение. 2015. Т. 7, № 5 (сентябрь – октябрь 2015). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/06PVN515.pdf>
6. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe.* Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 260 p.
7. *Глумова Е.П.* Профессиональный портфолио как форма контроля сформированности компетенций будущего учителя иностранного языка // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. № 1. С. 110–113.

Сведения об авторах:

Глумова Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методов преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета (Нижний Новгород, Россия). E-mail: glumova@lunn.ru

Шимичев Алексей Сергеевич – кандидат философских наук, кафедра теории и практики французского языка Нижегородского государственного лингвистического университета (Нижний Новгород, Россия). E-mail: alexshim@list.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL PORTFOLIO IN FORMING THE INTER-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Glumova E.P., Ph.D., associate professor, Department of Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: glumova@lunn.ru

Shimichev A.S., Ph.D., Department of Theory and Practice of the French Language, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: alexshim@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/11

Abstract. The article deals with the implementation of multilingual and multicultural education of university students majoring in pedagogy. The specificity of the intercultural approach as the one meeting the GEF requirements to the level of foreign language education of future

bachelors specializing in pedagogical areas is considered. The idea that the intercultural communicative competence of a foreign language teacher is the basis for the realization of all the skills that are part of professionally significant competences is proved. The notion “professional-pedagogical intercultural competence of a foreign language teacher” is introduced and considered by the authors as an integral characteristic of a teacher’s personality, contributing to the solution of professional problems in the field of intercultural interaction. The structure of the considered competence is described as a set of 1) intercultural, 2) general cultural, 3) general professional and 4) professional competencies. It is emphasized that the intercultural component is represented by the descriptors of each competency that is subject to the formation of undergraduate students. The choice of the portfolio technology is looked upon as one of the most justified personal-oriented technologies aimed at analyzing and tracking not only the process of mastering, but also monitoring the competence formation level. The functions of a comprehensive professional portfolio are noted: goal-setting, diagnostics, information, training, monitoring. The structure of the complex professional portfolio of a future foreign language teacher, including the methodological, linguistic, practice-oriented methodical, creative, effective and evaluation sections, is put forward and described. A system for assessing the complex professional portfolio of a foreign language teacher is introduced. A conclusion is made about the positive dynamics of personal and professional-pedagogical growth of students in the process of working with the portfolio.

Keywords: intercultural competence; professional-pedagogical competence of a foreign language teacher; foreign-language professionally oriented education; technology of professional portfolio.

References

1. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhekul'turnoy kommunikatsii [Conceptual framework for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura*. – Language and Culture. 4 (20). pp. 83-96.
2. Apal'kov V.G., Sysoyev P.V. (2008) Metodicheskiye printsipy formirovaniya mezhekul'turnoy kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Methodological principles of formation of intercultural competence in the process of teaching a foreign language] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 7. pp. 254-260.
3. Gural' S.K., Koneva Ye.V., Polyakov O.G. (2016) Mnogoyazychiye i obucheniye inostrannym yazy-kam: sovremennyy kontekst problemy [Multilingualism and teaching foreign languages: the current context of the problem] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 3. pp. 9-12.
4. Shatilov S.F., Salomatov K.I., Rabunskiy Ye.S. (1997) Professiogramma uchitelya inostrannogo yazyka [Professiogram of a foreign language teacher]. M. 27 p.
5. Tumasheva O.V. Berseneva O.V. (2015) Kompleksnoye metodicheskoye portfolio kak sredstvo monitoringa metodicheskikh kompetentsiy budushchikh uchiteley matematiki [Integrated methodological portfolio as a means of monitoring the methodological competencies of future mathematics teachers] // *Naukovedeniye*. V. 7 (5) (September – October 2015). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/06PVN515.pdf>
6. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe (2000). Cambridge : Cambridge University Press. 260 p.
7. Glumova Ye.P. (2014) Professional'nyy portfolio kak forma kontrolya sformirovannosti kompetentsiy budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Professional portfolio as a form of control of the formation of competences of a future foreign language teacher] // *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 1. pp. 110-113.

Received 27 August 2017

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА»

С.К. Гураль, М.А. Корнеева

Аннотация. Рассматриваются организационно-методические условия обучения английскому языку студентов-бакалавров направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика». В обучении студентов технического профиля иностранному языку (английскому), что в статье проиллюстрировано на примере обучения студентов направления «Прикладная механика» физико-технического факультета ТГУ, намечился ряд существенных противоречий, привлекающих все больший интерес исследователей в области теории и методики иноязычного обучения. Эти противоречия главным образом вызваны неотъемлемостью владения английским языком студентами направления «Прикладная механика» на этапе как профессиональной, так и академической реализации и сложившимся пониманием английского языка как второстепенного предмета в парадигме научно-технического знания. Существенным противоречием является тот факт, что планируемые результаты обучения, представленные в ФГОС ВО 15.03.03 «Прикладная механика», имеют ярко выраженный коммуникативный характер, тогда как студенты, обучающиеся по направлениям подготовки технического профиля, с трудом овладевают данной дисциплиной в коммуникативном контексте. На физико-техническом факультете ТГУ английский язык изучается на протяжении четырех лет бакалавриата и двух лет магистратуры, что по-своему уникально для ТГУ, так как другие неязыковые факультеты предоставляют обучение английскому языку на протяжении одного, в редких случаях – двух лет. Сквозь призму обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» показано, насколько значимо возобновление лучших традиций университета – изучение английского языка на протяжении всего курса обучения бакалавров, магистров. Предыдущие работы авторов более детально изучали этап профессионально ориентированного обучения студентов направления «Прикладная механика», тогда как на данном этапе исследования представляется наиболее целесообразным изучение профессионально ориентированного этапа с учетом преемственности и в тесной взаимосвязи с предыдущим и последующим этапами обучения и, что не менее важно, в контексте актуальных тенденций в сфере образования, профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики. Именно такой подход позволяет получить полную картину процесса иноязычного обучения и, тем самым, организовать его наиболее эффективно.

Ключевые слова: английский язык; прикладная механика; методика обучения; профессиональный иноязычный курс; кейс-стади метод.

Введение

Обучение студентов технического профиля иностранному языку (английскому), что в данной статье проиллюстрировано на примере обучения студентов направления «Прикладная механика» физико-технического факультета Томского государственного университета (ФТФ ТГУ), вызывает все больший интерес исследователей в области теории и методики иноязычного обучения, основу которого составляют сложившиеся противоречия. С одной стороны, студенты, поступающие на неязыковые факультеты, в частности реализующие обучение по направлениям технического профиля, владеют невысоким уровнем языковой компетенции, что подтверждается статистическими данными, полученными в результате тестирования, проведенного среди студентов-бакалавров ФТФ ТГУ, для которого был использован Oxford Placement Test. В то же время, согласно ФГОС ВО 15.03.03 «Прикладная механика», 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)» [1], что достаточно сложно достижимо с учетом того уровня владения языковой компетенцией, с которым студенты приходят обучаться на первый курс.

С одной стороны, как показывает практический опыт обучения, студенты направления «Прикладная механика» по-прежнему воспринимают английский язык как второстепенную дисциплину в парадигме научно-технического знания. Однако фактически, в эпоху бурного протекания глобализационных процессов, а также в силу универсальности прикладной механики как отрасли физической науки, не только специалисты в данной предметной области, но и студенты, как бакалавры, так и магистры, имеют обширные и разноплановые возможности для практического применения английского языка в их профессиональной и академической реализации. Для разрешения указанных противоречий необходимо разработать организационно-методические условия так, чтобы обучение было наиболее эффективным в разрешении указанных противоречий.

Отметим, что в более ранних статьях, посвященных данной тематике, авторами были глубоко и детально проанализированы следующие аспекты: особенности обучения профессиональному иноязычному курсу студентов направления «Прикладная механика», возможности и особенности интеграции кейс-стади метода в методику обучения, а также значимость системного подхода для обучения студентов технического профиля. Однако такой сложный процесс, как обучение английскому языку студентов направления «Прикладная механика», требует не только более детального, но и более комплексного анализа ор-

ганизационно-методических условий его осуществления с учетом преемственности и взаимосвязи с последующим и предыдущим этапами обучения, а также с учетом современных образовательных тенденций.

Методология, исследование и результаты

Теоретико-методологическую базу данного исследования составили труды, посвященные кейс-стади методу (Л.Н. Вавилова, Т.С. Панина, Ю.П. Сурмин и др.), аспектам обучения иностранному языку для специальных целей (Л.Г. Медведева, Р.П. Мильруд, Л.Ю. Минакова, А.П. Миньяр-Белоручева, О.Г. Поляков, И.А. Цатурова и др.), системному подходу (С.К. Гураль, И.Ф. Капра, Э. Морен и др.), труды, посвященные исследованиям дискурса (Н.Д. Арутюнова, С.К. Гураль, В.И. Карасик, М.Л. Макаров и др.).

В методической науке постоянно разрабатываются новые и совершенствуются существующие методики с целью достижения более высоких результатов обучения. Для этого необходимо рассмотреть целый комплекс динамических условий, в котором реализуется данная модель обучения, и определить организационно-методические условия ее реализации. В данной статье затронуты не только различные аспекты обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика», как то: современные образовательные тенденции, особенности профессиональной реализации специалиста в данной предметной области и другие, но, что наиболее значимо, они будут рассмотрены не обособленно, но будут погружены в контекст иноязычного обучения студентов направления «Прикладная механика» с целью выявления того, как организация процесса иноязычного обучения должна выстраиваться с учетом данных условий, что тем самым сделает это обучение более эффективным.

В более ранних работах авторов данной статьи неоднократно подчеркивалось, что специалисты в области прикладной механики, как инженеры (осуществляющие практическую деятельность), так и исследователи, имеют не только обширные возможности для практического применения английского языка в своей профессиональной деятельности, но подчеркивают его неотъемлемость, что оказывает значительное влияние на характер иноязычной подготовки студентов данного направления. Обучение дисциплине «Иностранный язык (английский)» студентов ФТФ ТГУ осуществляется на протяжении четырех лет обучения в объеме двух академических часов в неделю, что является уникальным в своем роде, поскольку данная дисциплина на других неязыковых факультетах ТГУ реализуется на протяжении одного года или двух лет (в более редких случаях). Это парадоксально, поскольку именно студенты данных факультетов осваивают английский язык с

наибольшей степенью затруднения, при этом испытывая значительную потребность в его практическом применении. Например, преподаватели ФТФ ТГУ активно используют публикации на английском языке для чтения лекций, тесно и разнопланово взаимодействуют с зарубежными коллегами на английском языке. В основе значимости английского языка для области прикладной механики и, по мнению авторов статьи, ряда направлений технического профиля лежит неоспоримое утверждение: исследователи в области прикладной механики, не владеющие английским языком, узнают о новых разработках только тогда, когда они переведены на русский язык, что представляет серьезную проблему в эпоху стремительного развития инновационных технологий.

Из всего вышесказанного вытекает одно существенное заключение: студенты имеют возможность, более того, необходимость практического применения английского языка не только для профессиональной, но и академической реализации. При этом если мы вновь обратимся к ФГОС ВО 15.03.03 «Прикладная механика», то заметим, что планируемый результат обучения, сформулированный в стандарте как способность студента «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [1], имеет в значительной степени обобщенный характер, что также подтверждается идентичными формулировками в ряде ФГОС ВО других направлений подготовки. Представляется правомерным детализировать характер «задач» с учетом особенностей профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики (рис. 1).



Рис. 1. Детализация характера «задач» с учетом особенностей профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики

Учитывая особенности профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики, представляется возможным за-

ключить, что обучение английскому языку нацелено на формирование умения работать с профессиональной аутентичной литературой, умения вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, соблюдая нормы речевого этикета, умение представлять результаты проведенного исследования на английском языке, умение совместно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, на английском языке.

В этом отношении особое значение приобретает то, что будущие выпускники нуждаются в практическом овладении английским языком, в связи с чем целесообразно говорить об обучении профессиональному иноязычному дискурсу как основе наиболее эффективной иноязычной подготовки студентов данного направления. Заметим, что авторами уже затрагивался вопрос обучения профессиональному иноязычному дискурсу, поэтому для целей данного исследования нет необходимости представлять основания и алгоритм формирования и формулирования данного понятия, которое осуществлялось в рамках анализа научной литературы по тематике исследования [2–5], но целесообразно представить его результат.

Итак, под профессиональным иноязычным дискурсом прикладной механики авторами данной статьи понимается устная и письменная речевая деятельность специалиста в области прикладной механики, составляющая информационный, аргументативный, социально-ритуальный типы коммуникации и включающая владение экстралингвистическими умениями: владением профессиональным ментальным лексиконом, умением работать с профессиональной аутентичной литературой, представлять результаты проведенных исследований, вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, соблюдать этические нормы, присущие европейским стандартам общения. Учитывая характер данного дискурса и планируемых результатов обучения, можно предположить, что обучение профессиональному иноязычному дискурсу прикладной механики позволит будущим выпускникам участвовать в иноязычной межкультурной коммуникации в контексте осуществления профессиональной деятельности. Представляется чрезвычайно важным обучить студентов данной специальности войти в имплицитное ядро профессионального ментального лексикона. Профессиональный ментальный лексикон специалиста в области прикладной механики понимается как отражение вербальной реалии области прикладной механики, включающее системно организованный набор лексических единиц (слов, фреймов, клише), представленный во всем многообразии связей (синонимии, антонимии, сочетаемости, омонимии и др.) и лексико-грамматическом единстве, постоянно пополняемый и свойственный общению между специалистами в области прикладной механики.

Итак, конкретизация целей указывает на их коммуникативность, а значит, сложность для достижения студентами технического профиля. Во многом это является следствием более глубокого изучения профильных дисциплин в процессе подготовки к поступлению на физико-технический факультет, а также, в более широком смысле, является следствием реализации узкодисциплинарного подхода в образовании, который в настоящий момент оспаривается и постепенно сменяется системным [1, 3, 6]. Обучение английскому языку студентов направления «Прикладная механика» осуществляется в рамках двух основных этапов: курса общего английского языка (General English) и английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes).

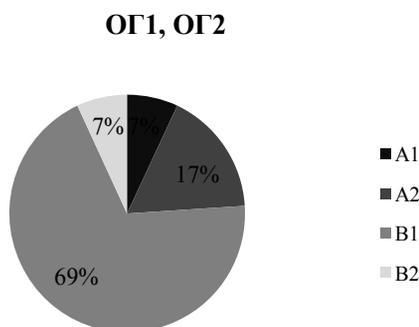
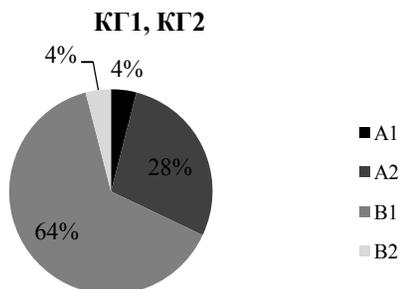
Учитывая сложность заявленных результатов обучения, а также выявленные противоречия, невозможно с уверенностью утверждать, что профессионально ориентированное обучение будет достаточно эффективным, если будет реализовываться только на последних двух курсах обучения. Наиболее важным в этом отношении является установление устойчивой преемственности между первым и вторым этапами обучения английскому языку студентов данного направления. Реализация преемственности должна быть основана на декомпозиции ключевых умений специалиста в области прикладной механики и заложении основы этих навыков еще на первых этапах обучения.

Так, *умение работать с профессиональной аутентичной литературой* включает общие аспекты работы с аутентичной литературой: общее понимание содержания, определение существенной информации, группировка информации, поиск необходимой информации, а также реферирование текста, в том числе применимые к научно-технической литературе. *Умение вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью*, также включает общие аспекты ведения дискуссии: выражение, аргументирование точки зрения, понимание мнения собеседника, выражение согласия / несогласия с мнением собеседника, соблюдение речевого этикета, а также собственно ведение дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью специалиста в области прикладной механики: ссылка на результаты последних исследований, описание свойств, указание на сферу применения, сравнение тех или иных свойств материалов. *Умение совместно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью*: осуществлять поиск, формулировку проблемы, возможного спектра решений, наиболее оптимального решения, чтение графиков, формул. *Умения выступать с презентацией о представлении результатов исследования*. Данное умение включает общие аспекты выступления с презентацией: формулировка введения, заключения, структурирование презентации, учет отведенного для выступления времени и поддержание зрительного контакта с аудиторией, а также формулировка гипотезы, цели исследования,

представление оборудования, используемого при проведении исследования, комментирование изображений, графиков.

Студенты в рамках курса General English осваивают основные навыки выступления с презентацией, ведения дискуссий на общие темы, изучая вводные фразы, учатся выделять ключевую информацию и др. При организации обучения таким образом важно соблюдение positivity в выполнении упражнений, что напрямую связано с мотивацией к обучению и психологическим комфортом обучающегося.

Студентам 3-го курса на начале профессионально ориентированного обучения было предложено принять участие во входном тестировании, составленном на основе Oxford Placement Test. Результаты тестирования студентов показывают, что на начальном этапе профессионально ориентированного обучения уровни владения языковой компетенцией студентов варьируют в диапазоне А1–В2. Учитывая, что в данном контексте процентное соотношение имеет решающее значение, представим результаты в виде диаграмм.



Владение большинством студентов языковой компетенцией на уровне В1 позволяет нам позиционировать достижение уровня В2 как цель обучения английскому языку на протяжении следующего периода обучения. Более того, это подтверждает возможность, а также целесо-

образность применения методики обучения профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода. Для разъяснения этого утверждения приведем интерпретацию уровней сформированности языковой компетенции, представленную в таблице «Common Reference of Levels: global scale»: владеющий данным уровнем способен понимать ключевые идеи сложного текста на конкретные и абстрактные темы, включая обсуждение технических тем в рамках специализации. Может взаимодействовать с некоторой степенью беглости и спонтанности, что делает взаимодействие с носителем языка возможным без напряжения для обоих участников. Может четко, детально выражать свою точку зрения на актуальные вопросы, говорить о преимуществах и недостатках того или иного выбора [7].

Выбор профессионального иноязычного дискурса как основы обучения студентов направления «Прикладная механика» получил некоторое обоснование в данной статье, тогда как более подробно оно представлено в работе. Кейс-стади метод, имеющий коммуникативную природу [8], является неотъемлемым компонентом выбранной методики, так как направлен на достижение планируемого результата обучения, имеющего также отчетливый коммуникативный характер.

Представленные организационно-методические условия легли в основу опытного обучения, в котором были задействованы 46 студентов-бакалавров ТГУ, обучающихся на 3–4-м курсах. Для этого были разработаны критерии оценивания сформированности представленных навыков и умений, которые для удобства использования в образовательном процессе представляют собой оценивание по пятибалльной шкале. Владение профессиональным ментальным лексиконом проверяется в форме лексико-грамматического теста (таблица).

Критерии оценивания сформированности представленных навыков и умений

Умение работать с профессиональной аутентичной литературой	
«5»	Полностью понимает содержание профессионального аутентичного текста на английском языке, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой; без видимых затруднений осуществляет поиск информации в соответствии с поставленной задачей; выделяет и ведет запись ключевой информации, приводя существенные и опуская незначительные детали, без видимых затруднений представляет реферирование текста с использованием клеше и в соответствии с логикой повествования
«4»	Понимает основное содержание профессионального аутентичного текста, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой с помощью наводящих вопросов; имеет небольшие сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей; при реферировании используется незначительное число несложных вводных фраз, отмечается незначительное нарушение логики изложения; ключевая информация выделяется неточно

«3»	Имеет сложности в понимании профессионального аутентичного текста; имеет сложности в осуществлении поиска информации и выделения запрашиваемой информации в соответствии с поставленной задачей; при выявлении ключевой информации присутствуют незначительные искажения; нарушена логика изложения при реферировании, отсутствуют вводные фразы
«2»	Частичное понимание профессионального аутентичного текста; осуществление поиска неструктурированной, несущественной информации и частичное выделение запрашиваемой информации в соответствии с поставленной задачей; при выявлении ключевой информации присутствуют серьезные искажения смысла; отсутствует логика изложения при реферировании, отсутствуют вводные фразы
«1»	Не демонстрирует умения

Умение вести дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью

«5»	Легко выстраивает свое мнение, в том числе на профессиональные темы (о свойствах материалов, интерпретации результатов исследований и др.), начинает, поддерживает и заканчивает диалог-обмен мнениями, всегда соблюдая нормы речевого этикета, уточняет информацию (переспрос, перефразирование и др.)
«4»	Не всегда может логично выразить свою точку зрения, в том числе по профессиональному вопросу (о свойствах материалов, интерпретации результатов исследований и др.), имеет некоторые сложности при расспросе собеседника для уточнения информации и при поддержании беседы; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, всегда соблюдая нормы речевого этикета
«3»	Имеет заметные сложности в ведении и поддержании беседы, в том числе на профессиональные темы (о свойствах материалов, интерпретации результатов исследований и др.); имеет сложности в начинании и ведении диалога-обмена мнениями и диалога-интервью; имеет заметные сложности в уточнении, расспросе собеседника во время диалога
«2»	Принимает эпизодическое участие в беседе, в том числе на профессиональные темы (о свойствах материалов, интерпретации результатов исследований и др.); участвует в ведении диалога-обмена мнениями и диалога-интервью, не начиная и не заканчивая его; имеет заметные сложности в уточнении, не расспрашивает собеседника во время диалога
«1»	Не демонстрирует умения

Умение совместно решать профессиональные задачи

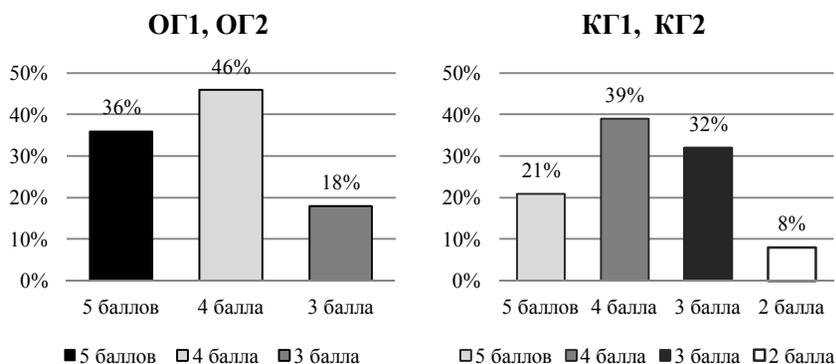
«5»	Без видимых затруднений определяет и формулирует проблему; формирует и формулирует спектр оптимальных решений; без видимых затруднений предлагает решение проблемы, поддерживает или отклоняет решения собеседников, соблюдая нормы речевого этикета; читает и интерпретирует графики, формулы, результаты эксперимента и др.
«4»	Испытывает некоторые затруднения в определении проблемы, есть незначительные неточности в формулировке проблемы; испытывает трудности в обсуждении решения: неточно формулирует спектр оптимальных решений; испытывает затруднения, предлагая решение проблемы, поддерживая или отклоняя решения собеседников; соблюдает нормы речевого этикета, испытывает затруднения при чтении и толковании графиков, формул, результатов эксперимента и др.

«3»	Испытывает видимые сложности в определении проблемы, есть значительные неточности в формулировке проблемы, влияющие на общую правильность; испытывает сложности в обсуждении решения: при формулировке спектра оптимальных решений искажается содержание решений; эпизодически предлагает решение проблемы, поддерживая или отклоняя решения собеседников; эпизодически соблюдает нормы речевого этикета
«2»	Определение проблемы осуществляется со значительными искажениями, неточности в формулировке проблемы препятствуют пониманию, влияющие на общую правильность; принимает эпизодическое участие в обсуждении решения: неясно формулирует спектр оптимальных решений, искажая содержание решений; эпизодически предлагает решение проблемы с неверной формулировкой, поддерживая или отклоняя решения собеседников; эпизодически соблюдает нормы речевого этикета
«1»	Не демонстрирует умения

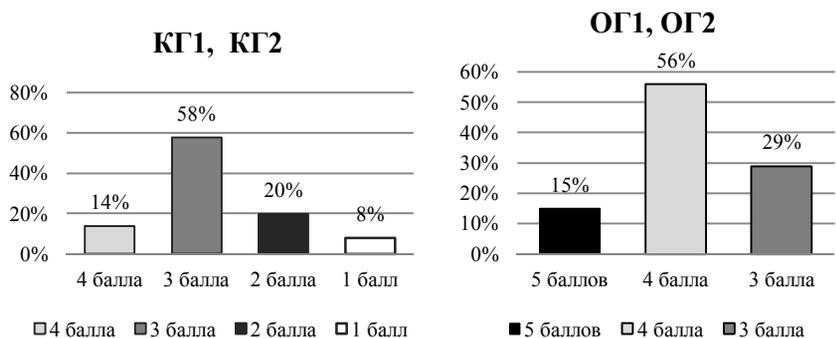
Умение представлять результаты проведенного исследования	
«5»	В презентации отчетливо выделяются введение, заключение, логика изложения не нарушена; презентация представлена в пределах отведенного времени; постоянно поддерживается контакт с аудиторией; правильно используются аудиовизуальные средства; без видимых затруднений осуществляется комментирование представленных графиков, изображений, таблиц, формул и др.
«4»	В презентации недостаточно отчетливо выделяются введение, заключение, логика изложения незначительно нарушена; незначительно превышен временной лимит выступления с презентацией; поддерживается контакт с аудиторией; незначительные затруднения при использовании аудиовизуальных средств; с незначительными затруднениями осуществляется комментирование представленных графиков, изображений, таблиц, формул и др.
«3»	В презентации с трудом выделяются введение, заключение, логика изложения нарушена; существенно нарушены временные рамки выступления с презентацией; эпизодически поддерживается контакт с аудиторией; есть видимые сложности при использовании аудиовизуальных средств; значительные сложности с комментированием представленных графиков, изображений, таблиц, формул и др.
«2»	В презентации отсутствуют введение, заключение, логика изложения нарушена; существенно нарушены временные рамки выступления с презентацией; не поддерживается контакт с аудиторией; текст презентации читается с листа; не используются аудиовизуальные средства; значительные нарушения в комментировании представленных графиков, изображений, таблиц, формул, препятствующие пониманию
«1»	Не демонстрирует умения

Результаты опытного обучения представлены в виде диаграмм.

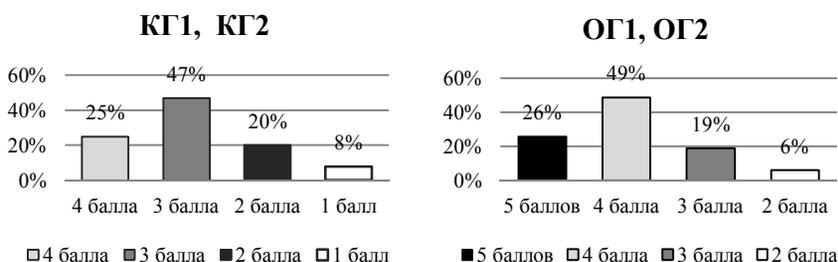
1. Умение работать с профессиональной аутентичной литературой (итоговый контроль).



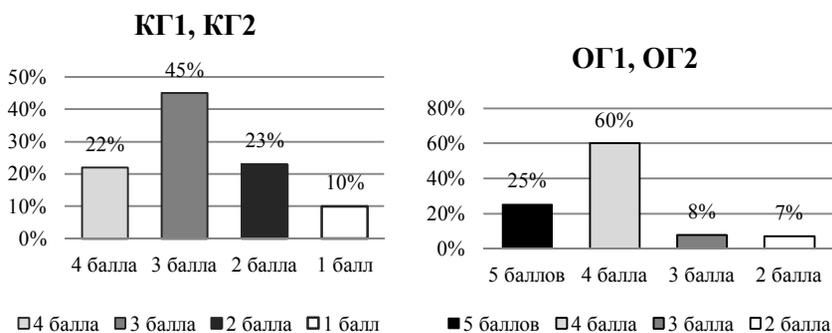
2. Умение представлять на английском языке результаты проведенных исследований (итоговый контроль).



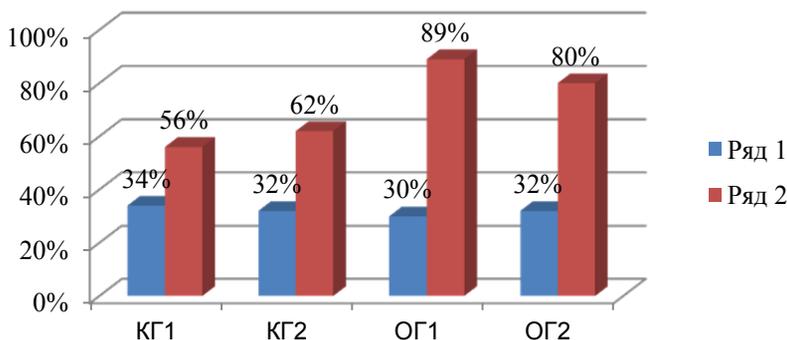
3. Умение вести дискуссию на профессиональные темы на английском языке (итоговый контроль).



4. Умение совместно решать профессиональные задачи на английском языке (итоговый контроль).



Владение профессиональным ментальным лексиконом проверяется в форме теста, результаты представлены ниже.

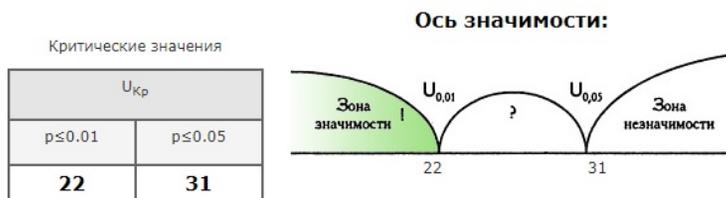


Достоверность результатов была проверена U-критерием Манна-Уитни. При подсчете первой выборкой считается та, где значение признака больше. Значение U определено по формуле

$$U = (n_1 \cdot n_2) + n_x(n_x + 1)/2 - T_x,$$

где n_1 – количество испытуемых в выборке 1; n_2 – количество испытуемых в выборке 2; n_x – количество испытуемых в группе с большими значениями показателей; T_x – большее из двух значений показателя.

Результат: $U_{Эмп} = 7.5$



Можно констатировать достоверные различия между контрольной и опытной группами, если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$. По таблице критических значений критерия Манна–Уитни для выборки в 11 испытуемых значение критерия должно составлять 31 при $P = 0,05$ и 22 при $P = 0,01$.

Значение U для результатов, полученных в КГ-1 и ОГ-1:

$$U_{\text{эмп}} = (11 \cdot 10) + 10(10 + 1)/2 - 157,5 = 7,5.$$

Результат: $U_{\text{эмп}} = 12$

Критические значения	
$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
43	56



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(12)$ находится в зоне значимости.

Значение U для результатов, полученных в КГ-2 и ОГ-2:

$$U_{\text{эмп}} = (14 \cdot 13) + 13(13 + 1)/2 - 261 = 12.$$

Таким образом, значение критерия Манна–Уитни, вычисленное для сравнения контрольной и опытной групп 1, меньше табличного для $P = 0,05$ и $P = 0,01$. Это указывает на то, что признается наличие существенного различия между уровнем признака в рассматриваемых выборках. Значение U критерия, вычисленное для контрольной и опытной групп 2, менее табличного для $P = 0,05$, что также указывает на достоверность полученных результатов и подтверждает предположение о том, что обучение более эффективно сказывается на сформированности умений профессионального иноязычного дискурса у студентов в опытных группах.

Интерпретация итоговых результатов затрагивает один из важнейших, по мнению авторов, вопросов для иноязычного обучения студентов технического профиля. В контексте интеграции российского образования в Общеевропейское образовательное сообщество (Болонский процесс) предполагается необходимость соотнесения результатов обучения в российском вузе и европейских стандартов. Одним из фундаментальных документов определения уровня владения языковой компетенцией является European Framework of Reference, к которому уже обращались в данном исследовании. Главным вопросом остается то, какому уровню владения компетенцией должны соответствовать выпускники-бакалавры направления «Прикладная механика». Чтобы ответить на данный вопрос, целесообразно проследить преемственность планируемых результатов обучения английскому языку студентов-бакалавров и студентов-магистров. Последние представлены в ФГОС ВПО 15.04.03 «Прикладная механика» (магистратура), согласно которому в результате изучения английского языка, выпускник должен обладать [9]:

– способностью владеть одним из иностранных языков на уровне чтения и понимания научно-технической литературы, способностью общаться в устной и письменной формах на иностранном языке (ОК-7);

– способностью использовать иностранный язык в профессиональной сфере (ОПК-3);

– готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-4);

– готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-5).

Обратимся вновь к Общевропейской шкале уровней владения языковой компетенцией, согласно которой планируемые результаты обучения студентов-магистров, по мнению авторов, наиболее соответствуют уровню С1, владея которым, студент способен понимать широкий спектр сложных, объемных текстов, их имплицитное содержание, выражаться бегло без видимого подбора подходящих выражений. Студент также способен гибко и эффективно использовать язык для достижения социальных, академических и профессиональных целей, структурированно, детально воспроизводить текст сложной тематики, демонстрируя контролируемое использование паттернов, связующих оборотов. При такой организации процесса обучения выпускник магистратуры сможет владеть языковой компетенцией на достаточном уровне.

Заключение

В данной статье были детально рассмотрены организационно-методические условия иноязычного обучения студентов-бакалавров направления «Прикладная механика». Они были рассмотрены не обособлено, но в тесной взаимосвязи с последующим и предшествующим этапами обучения. Изучение более полной картины позволяет организовать процесс обучения наиболее эффективно. В стенах высшей школы готовятся специалисты высокого класса, способные принять вызов современного общества.

Английский язык на ФТФ ТГУ преподается не только для бакалавров и магистров, но и аспирантов. Методическое обеспечение обучения магистров направления «Прикладная механика» представляет перспективу для дальнейшего исследования. При этом хотелось бы особо отметить, что столь длительное обучение английскому языку на неязыковом факультете не является инновацией в ТГУ, но скорее данью традиции. Профессор С.К. Гураль имеет богатейший опыт преподавания английского языка на неязыковых факультетах, в частности

радиофизическом (технический профиль), в лучших традициях университета: изучение английского на протяжении всего курса обучения. В результате анализа полученных результатов и эмпирического опыта авторы пришли к выводу о том, что именно такое осуществление иноязычного обучения является наиболее приемлемым и максимально соответствует сложившимся тенденциям в образовании и мире в целом.

Литература

1. *Сурмин Ю.П.* Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
2. *Григорьева В.С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
3. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 174 с.
4. *Карасик В.И.* О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. С. 16–20.
5. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
6. *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. М. : София, 2003. 336 с.
7. *Common* European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. The English edition is published by Cambridge University Press.
8. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* 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.
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: 16.09.2017).

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

Корнеева Марина Александровна – преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: active_eng@mail.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

ON ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS FOR TEACHING ENGLISH TO APPLIED MECHANICS STUDENTS

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

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

DOI: 10.17223/19996195/39/12

Abstract. The aim of this article is to examine the educational and organizational conditions for teaching English to 15.03.03 “Applied Mechanics” students on Bachelor’s courses. In teaching foreign languages (English) to technical students, which is in this article illustrated by teaching Applied Mechanics students of the Physics and Engineering Faculty of TSU, a number of significant discrepancies have emerged, attracting the increasing attention of researchers in foreign language teaching theory and methodology. These discrepancies are mainly the result of the fact that “Applied Mechanics” students need an integrated command of English both at academic and professional level, and consequently an understanding the importance of English as a subject within the paradigm of scientific and technical knowledge. A crucial discrepancy is also the fact that the planned teaching benchmarks as submitted in Federal State Educational Standard 15.03.03 “Applied Mechanics” have a pronounced communicative character, at the same time as students on technology courses encounter difficulties in coming to terms with this discipline in its communicative context. At the Physics and Engineering Faculty of TSU English is studied for four years by students on Bachelors courses and for two years by students on Master courses, which is unique for TSU since other non-linguistic faculties provide English language training for one or occasionally two years. Through the prism of teaching English to “Applied Mechanics” students we demonstrate how important is the restoration of the best university traditions: the study of the English language throughout the entire course of teaching students on Bachelors and Masters courses. Previous research by the authors has studied the vocationally-oriented training stage of “Applied Mechanics” students in more detail, while at this stage of the research it seems most appropriate to study the vocationally-oriented phase, factoring in continuity and the strong connection with previous and subsequent stages of training, and, last but not least, within the context of current educational trends and specialist professional accomplishment in “Applied Mechanic”, that are also of great importance. This particular approach enables us to provide a holistic picture of the foreign language teaching process, and thus, if applied, helps organize it in the most effective way.

Keywords: English language; applied mechanics; teaching methodology; professional foreign language discourse; case study method.

References

1. Surmin Yu.P. (2002) *Situatsionnyy analiz, ili anatomiya keys-metoda* [Situational analysis or anatomy of the case-method]. Kiyev: Tsentr innovatsiy i razvitiya. 286 p.
2. Grigor'yeva V.S. (2007) *Diskurs kak element kommunikativnogo protsessa: pragmatolingvisticheskiy i kognitivnyy aspekty* [Discourse as an element of the communicative process: pragmatic, linguistic, and cognitive aspects]. Tambov: Izd-vo Tambov. gos. tekhn. un-ta. 288 p.
3. Gural' S.K. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya* [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 174 p.
4. Karasik V.I. (2000) *O tipakh diskursa. Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs* [On the types of discourse. Language personality: institutional and personal discourse]. Volgograd. pp. 16-20.
5. Makarov M.L. (2003) *Osnovy teorii diskursa* [Foundations of the discourse theory]. M.: Gnozis. 280 p.
6. Kapra F. (2003) *Pautina zhizni. Novoye nauchnoye ponimaniye zhivykh system* [The web of life. A new scientific understanding of living systems]. M.: Sofiya. 336 p.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. The English edition is published by Cambridge University Press.
8. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching the professional foreign-language discourse to the students of the Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University, major Applied Mechanics, using the case-study method]// Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 1 (37). pp. 166-184.
9. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 15.03.03 Prikladnaya mekhanika (uroven' bakalavriata) [Federal state educational standard of higher education for the major 15.03.03 Applied mechanics (bachelor's degree)]. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_15.03.03.pdf (Accessed: 16.09.2017).

Received 27 February 2017

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

Е.В. Конева

Аннотация. Проанализированы различные методы преподавания иностранных языков на протяжении становления и развития школьной системы Германии. Подчеркнуто, что выбор того или иного метода зависит от целей, преследуемых при изучении иностранных языков, которые, в свою очередь, зависят от потребностей общества. Установлено, что вальдорфские частные школы при обучении иностранным языкам используют элементы грамматико-переводного, натурального и смешанного методов, но инновацией этих школ является использование метода предварительных рассказов, который особенно развивает чувство языка. Выявлено стремление вальдорфских школ опираться не столько на внешние факторы, сколько на соответствие учебного плана психическому и физическому развитию обучающихся, что позволяет учитывать их возрастные особенности. Установлено, что в младших классах вальдорфских школ иностранные языки, в том числе и грамматика, изучаются подобно родному языку через устную речь, и только в средних классах осуществляется переход к аналитическому изучению языка и формулированию грамматических правил. Самостоятельное выведение грамматических правил учениками на основе многочисленных примеров, предлагаемых учителем, – особенность вальдорфской педагогики. При этом отмечено, что учебный план в вальдорфских школах построен таким образом, чтобы грамматика родного языка опережала ее изучение в иностранном языке. Предоставлена информация о практическом опыте использования различных методов преподавания на уроках иностранных языков в вальдорфских школах. Исследована роль учителя в образовательном процессе и проведены параллели между вальдорфскими методами обучения и идеями современных исследований.

Ключевые слова: методы обучения иностранным языкам; грамматика; вальдорфские школы; родной язык; аналитическое мышление; рубикон; вальдорфская педагогика; метод погружения; иностранные языки; роль учителя.

Введение

На протяжении становления и развития школьной системы Германии при обучении иностранным языкам конкурировали различные методы, которые появлялись и исчезали, трансформировались и взаимодополняли друг друга. Выбор того или иного метода обучения в каждый временной период зависел от потребностей общества, от обладающих межкультурных и экономических связей.

На протяжении нескольких веков в преподавании иностранных языков в Европе доминировал грамматико-переводной метод. Это было

связано с тем, что в школах той поры акцент делался на изучении древних языков (сначала греческого, затем латинского). Знание латинского языка в Германии было признаком учености; диссертации защищались именно на этом языке [1].

С появлением и усилением культурных и экономических взаимоотношений между народами, говорящими на разных языках, возникла необходимость в устном общении. Это обусловило постепенное введение в практику, помимо изучения древних языков, обучение и другим языкам, характерным для того времени. Соответственно, стали появляться и развиваться новые методы преподавания, такие как прямой, натуральный и смешанный [Там же].

Дальнейшее развитие школьной системы Германии привело к ее дифференциации на государственную трехступенчатую систему образования и альтернативную сеть реформаторских школ. В числе последних, т.е. среди образовательных учреждений частного характера, зародились и начали активно развиваться вальдорфские школы [2]. Эти школы особое внимание уделяют изучению иностранных языков, при этом используя не какой-то отдельный метод преподавания, а комбинацию из разных методов, выбор которых зависит от возрастных особенностей обучающихся. Кроме общепринятых, в этих школах используется собственный метод преподавания, получивший название метода предварительных рассказов [3]. Выявление и анализ эффективности использования различных методов преподавания иностранных языков в вальдорфских школах Германии являются целью данного исследования.

Историография вопроса

В истории и методике преподавания иностранных языков предпринималось большое количество попыток найти наиболее подходящий метод обучения иностранным языкам. Долгое время потребности общества удовлетворял естественный метод, направленный на практическое владение языком и рассчитанный на привилегированные слои общества [1].

С появлением школ и введением в них уроков иностранного языка естественный метод был вскоре заменен грамматико-переводным. Свое распространение грамматико-переводной метод получил в XVI–XVII вв. и просуществовал вплоть до середины XIX в. Изначально он применялся для преподавания древних языков (греческого и латинского), а позже был перенесен и на современные языки (немецкий, английский, французский).

Немецкий лингвист В. фон Гумбольдт считал, что целью преподавания языка является сообщение знаний о его общей структуре [4]. Считалось, что именно письменная речь отражает подлинный язык. Само понятие «грамматика» происходит от греческого слова *γραφεῖν* – *писать*.

Отечественные и зарубежные ученые (Миролубов, 2002; Гез, Фролова, 2008 и др.), анализирующие использование грамматико-переводного метода, отмечают, что вплоть до конца XIX в. главным объектом изучения языков была сама языковая система. Ученики должны были овладевать языковой системой посредством изучения грамматики и заданий по переводу с родного языка на иностранный. Г. Оллендорф и другие представители данного метода считали, что целью иностранных языков является развитие логического мышления [4].

Грамматико-переводной метод, базирующийся на письменной речи, удовлетворял потребности общества, пока не возникла необходимость в овладении устной речью. Конец XIX в. был временем значительных экономических перемен в странах Западной Европы. По ряду экономических, социальных и политических причин основное внимание стало уделяться речевому действию на иностранном языке и, следовательно, появилась потребность разработать подходящие методы обучения. Лингвисты открыли для себя живой язык, с его особенностями, и усилия методистов были направлены на разработку новой методики обучения иностранным языкам, основывающейся на устной речи, «которая в идеале стремилась привить учащимся изучаемый язык в качестве второго родного языка» [5. С. 62].

В 1882 г. появилась брошюра Вильгельма Фиетора под названием «Der Sprachunterricht muss umkehren» («Урок иностранного языка должен быть изменен»), в которой он критиковал грамматико-переводной метод и предлагал обратиться к устной речи и ее пониманию при обучении языкам. Заслугой В. Фиетора является то, что он впервые обращается к фонетике, к тому, что, изучая язык, следует опираться на звучание, не используя при этом орфографические тексты.

Кроме того, в этот же период ряд ученых (В. Вундт, Г. Пауль, М. Мюллер) стали рассматривать язык как психологический феномен. За всю историю развития иноязычного образования впервые психология повлияла на развитие лингвистики.

В 70-е гг. XIX столетия стал развиваться натуральный метод, суть которого заключалась в том, чтобы обучать иностранным языкам подобно освоению родного языка, т.е. естественным образом. Яркими представителями данного метода были М. Берлицц, М. Вальтер, Ф. Гуэн и т.д. Они были убеждены в том, что через устное овладение иностранным языком ученики параллельно обретут навыки чтения и письма, даже не будучи им обученными. Их методика концентрировалась на начальном этапе знакомства с языком, когда обучающиеся имели возможность погрузиться в живую речь, при этом преследуя практические цели [Там же].

На базе натурального метода возник прямой метод, чьи принципы базировались на данных лингвистики и психологии. Его разработ-

чиками были такие ученые-лингвисты, как О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестер и др.

Из уже упомянутых методов иноязычного образования дольше всех просуществовал грамматико-переводной. В Германии он до сих пор ассоциируется с гимназимальным образованием, рассчитанным на элиту, а не на простое население. Все другие методы обучения иностранным языкам (натуральный, прямой, его модификации) так или иначе связаны с потребностью в устном общении, возникшей с развитием экономических, политических и культурных связей.

Оказалось, что прямой метод и его модификации в чистом виде не в состоянии решить все проблемы, связанные с обучением иностранным языкам. Максимальное приближение к овладению иностранным языком наподобие родного труднодостижимо из-за небольшого количества времени, отведенного на изучение иностранных языков. Кроме того, «требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату времени, энергии и изобретательности, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащийся находит соответственный эквивалент на родном языке» [5]. Родной язык, особенно на начальном этапе, все же является главным средством понимания и выражения мыслей.

В связи с вышесказанным неудивительно наблюдать, что на рубеже XX столетия, во время расцвета прямых методов, появился смешанный метод, представляющий собой комбинацию из прямого и грамматико-переводного методов. Данное направление, названное смешанной методикой, сразу же получило популярность и сохранилось по сегодняшний день. Приверженцами данной методики были в первой четверти XX столетия такие исследователи, как Ф. Ароншешг, Г. Пауль, Э. Отто (Германия); Ф.И. Буслаев, А.И. Томсон (Россия); К. Флагстад (Дания); Э. Врио, А. Пэнлош (Франция). В 1930–1940-е гг. появились труды по этой тематике А. Болена (Германия), Хэгболдта (США), а в 1950–1960-х гг. получили распространение работы А. Болена, Р. Бронемана, Ф. Лейзингера, Ф. Шубеля (ФРГ).

Исследователи по-разному объединяют компоненты грамматико-переводного и прямого методов. Э. Отто и А. Болен отдают большее предпочтение прямому методу, а П. Хэгболдт, Ф. Лейзингер и Ф. Клоссе придерживаются промежуточной позиции. Несмотря на расхождение во мнениях по отдельным вопросам, этих исследователей объединяет целый ряд позиций, что и служит основанием для отнесения их к одному направлению.

В последней трети XX в. появилось новое научное междисциплинарное направление под названием «синергетика» (в переводе с греч. «взаимодействие», «кооперация»), пытающееся найти универ-

сальные закономерности поведения сложных динамических систем, т.е. открытых нелинейных систем, способных к саморазвитию (саморазрушению и самовосстановлению). Такой системой, вне всякого сомнения, являются языки. Данное научное направление было разработано немецким физиком Германом Хакеном.

В 2009 г. С.К. Гураль защитила докторскую диссертацию на тему «Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе», где впервые был исследован синергетический подход к обучению иностранным языкам, причем исследуемый язык рассматривался как система, находящаяся в постоянном движении [6].

Методологическое исследование

Научной базой для исследования методов преподавания иностранных языков послужили вальдорфские школы Германии, которые имеют богатую историю обучения иностранным языкам. На сегодняшний день в Германии существует 235 вальдорфских школ, в которых с первого класса ученики изучают два иностранных языка (английский и русский / французский).

Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер [7] указывал на необходимость избегания крайностей при преподавании иностранных языков. Первой крайностью является заучивание наизусть грамматических правил, когда язык изучается механически. Вторая крайность – это полное отрицание изучения грамматики. Его мысли перекликаются с идеями представителей смешанного метода, которые предлагают при обучении объединять грамматико-переводной и прямой методы (Э. Отто, А. Болен, П. Хэгболдт, Ф. Лейзингер, Ф. Клоссе).

В своих лекциях Р. Штайнер указывал на важность использования тех или иных методов обучения в зависимости от возраста обучающихся. Правильным путем он считал преподавание в соответствии с потребностями растущего человека, с его способностью воспринимать информацию. Методике преподавания иностранных языков в вальдорфских школах, исходя из возрастных особенностей обучающихся и их внутренних потребностей, посвятили свои работы такие исследователи, как С. Бальдсун, Э. Даль, А. Донжон, П. Лютцкер, А. Темплтон, К. Яффке и др.

Исходя из этих идей, вплоть до рубикона (возраста 9–10 лет), наиболее подходящим методом при преподавании иностранных языков считается метод погружения, так как благодаря способности подражания (которая после этого возраста постепенно исчезает) ученики в состоянии выучить иностранный язык без акцента. Здесь мы видим параллели с методикой Берлитца (представителя натурального метода), когда ученики погружаются в иностранную речь и на основе устной речи позже обучаются письму и чтению.

Ниже приведем в качестве примера стихотворение, которое нередко используется вальдорфскими учителями английского языка в младших классах. С одной стороны, оно дает ученикам возможность в живой форме ознакомиться со временем *Present Continuous*, а с другой стороны, служит основой для разнообразных игр, способствующих погружению в язык.

<i>I'm standing, I'm sitting,</i>	<i>I'm laughing, I'm looking;</i>
<i>I'm writing, I'm knitting,</i>	<i>I'm washing, I'm cooking.</i>
<i>I'm reading, I'm counting,</i>	<i>I'm driving, I'm rowing,</i>
<i>I'm swimming, I'm mounting.</i>	<i>I'm kneeling, I'm growing.</i>

<i>I'm eating, I'm drinking,</i>	<i>I show my right hand,</i>
<i>I'm talking, I'm thinking,</i>	<i>I show my left hand,</i>
<i>I'm giving, I'm taking,</i>	<i>I show both my hands,</i>
<i>I'm sweeping, I'm baking.</i>	<i>And now I will stand still [8].</i>

Метод погружения в иностранный язык способствует накоплению учениками большого словарного запаса, который намного обширнее, чем ученики сами это осознают. По этому поводу можно вспомнить показательный случай. На одном из уроков русского языка ученик одиннадцатого класса спросил учителя, как сказать по-русски «*die Sonne geht auf*» (т.е. *солнце восходит*). Когда учитель перевел данное предложение, ученик, сам того не ожидая, вспомнил целое стихотворение, выученное еще в первом классе («Солнце восходит, солнце заходит» и т.д.).

Благодаря методу погружения в младших классах ученики изучают грамматику подобно тому, как осваивают родной язык. В результате у них развивается чувство иностранного языка. Но есть и отрицательный момент использования исключительно устной работы в младших классах вальдорфских школ Германии. Слишком большое количество учеников в одном классе (до 38 детей) усложняет процесс вовлечения всех обучающихся в образовательный процесс, а также контроль их успеваемости.

Особенностью обучения в средних и старших классах вальдорфских школ является метод предварительных рассказов [3], когда учитель рассказывает отрывки из текста, а ученики посредством активного слушания догадываются о значении услышанного, т.е. учатся важному качеству не переводить каждое слово, а понимать значение сказанного из контекста. Данный метод подробно описывают в своих исследованиях Й. Кирш, А. Донжон, А. Темплтон и др.

Таким же образом изучается в этих классах грамматика: сначала проговаривается много примеров в устной форме, затем ученики выводят правило, и только когда ученики овладеют грамматической темой в устной форме, они выполняют письменные упражнения для ее закрепления [Там же]. Следовательно, грамматика изучается индуктивным, а не дедуктивным путем. Ученики наблюдают определенный феномен,

анализируют увиденное (услышанное) и затем делятся своими наблюдениями с классом.

Например, неправильные глаголы вводятся ритмически следующим образом:

to go – went – gone

to swim – swam – swum

to drive – drove – driven

Подобным же образом при изучении русского языка как иностранного вводится спряжение существительных, местоимений, прилагательных и т.д.:

Именительный падеж: стол я

Родительный падеж: стола меня

Дательный падеж: столу мне

Винительный падеж: стол меня

Творительный падеж: столом мной

Предложный падеж: столе мне

И, имея возможность в любой момент проговорить неправильные глаголы про себя в заученном ритме, ученики могут успешно выполнить, например, следующее задание, где от них требуется написать предложения в прошедшем времени (*Past Simple*):

I go to school every day. – Yesterday I..... to school.

Every Sunday I swim in the sea. – Last Sunday I..... in the sea.

Вальдорфские школы Германии являются объединенными, т.е. принимают для обучения детей разных способностей. Это отличает их от школ государственных (государственная система образования в Германии является трехступенчатой, включающей гимназии, реальные и основные школы, что до сих пор является одной из причин социального расслоения общества) [9–10]. Но в гетерогенных классах невозможно работать без дифференцированного подхода, т.е. обучение по необходимости должно быть личностно-ориентированным. Задачей преподавателя по-прежнему остается достижение наибольших результатов в конкретных условиях за определенное количество времени. И в связи с этим нужно выработать какие-то критерии оптимальности. Вслед за Ю.К. Бабанским [11] мы считаем, что нельзя выбрать наилучший критерий оптимальности для всех случаев жизни, так как нет двух одинаковых классов или двух идентичных педагогических ситуаций. Выбор критерия должен происходить в зависимости от конкретной ситуации. Например, для установления минимального объема знаний, которыми должен овладеть каждый ученик, следует учитывать следующие критерии:

1. Предлагаемый материал соответствует развитию ученика и является частью школьной программы, таким образом выполняя образовательную, воспитательную и развивающую функции.

2. Достижение целей производится в рамках отведенного времени, где не должно быть перегрузки учеников, в том числе и за счет слишком большого количества домашних заданий, что ведет к переутомлению всех участников образовательного процесса. (Добавим, что также следует избегать искусственного сдерживания «быстрых» учеников.)

Так, при обучении грамматике учитель может составить для всего класса задания по одному грамматическому правилу, но при этом в дополнительные задания включить упражнения по другим грамматическим темам, изученным ранее:

Задание для всех:

Раскройте правильно скобки:

1. У _____ (Антон) есть брат.
2. С _____ (брат) он идет в кино.
3. После _____ (фильм) мальчики идут домой и едят _____ (пицца).

Дополнительное задание:

Напишите следующие предложения в настоящем времени:

1. Дедушка вышел из дома и пошел на базар.
2. На базаре он купил молоко, сыр и творог.
3. Когда он вернулся домой, то вспомнил, что забыл купить масло.

Важным элементом обучения иностранным языкам в вальдорфских школах является обмен информацией между учителями родного и иностранного языков с целью наиболее «гигиеничного» перехода от освоения грамматических правил родного языка к изучению таковых в чужом языке. Ведь перед тем, как обучающийся будет готов к освоению грамматики чужого языка, он должен иметь представление о ней в своем родном языке. «Именно родной язык более всего подходит для введения новых правил, что потом поможет найти соответствующие параллели в иностранных языках» [12. С. 20].

Возвращаясь к грамматико-переводному методу, следует сказать, что в Германии он до сих пор ассоциируется с гимназическим образованием. В вальдорфских школах данный метод используется в основном в старших классах, хотя его элементы появляются уже с четвертого класса. Этот метод в чистом виде редко употребляется в немецких школах в связи с коммуникативной направленностью иноязычного обучения. Но все же от обучающихся старших классов требуется способность грамотно (в лексическом и грамматическом планах) переводить тексты. Так, при сдаче абитура (экзамена на аттестат зрелости) ученикам предлагается на выбор задание по анализу или переводу текста. Отметим, что старшие классы вальдорфских школ ориентированы на учебный план государственных школ в связи с тем, что правила проведения абитура одинаковы в пределах одной федеральной земли, независимо от того, является ли

школа государственной или частной (вальдорфской). Ниже приведен пример текста, который абитуриенты должны были перевести во время письменного экзамена по английскому языку в 2008 г. в федеральной земле Баден-Вюртемберг:

When the first boatload of Caribbean migrants disembarked from the Empire Windrush at Tilbury Docks in 1948 – many of them Jamaican veterans of the second world war – the London Evening Standard ran the headline: “Welcome Home”.

It was a welcome that was hastily erased in the indecent scramble to slam the open door. But as descendants of those pioneers insist that this is home, there are moves to dust off a forgotten chapter of Britain’s history. Caribbeans recruited as British citizens to help solve the post-war labour shortage in the “mother country” were soon disabused of any sense of belonging. But their largely British-born children have assumed a steadily growing prominence – attaining what the broad-caster Darcus Howe has termed an “ease of presence”.

“Caribbean migration has had a phenomenal impact on this country”, says the writer Caryl Phillips. The evidence of sea changes in British society is becoming overwhelming an undeniable.

В старших классах при работе с аутентичными текстами грамматико-переводной метод является лишь одним из видов работы. Он подходит, скорее, ученикам с аналитическим мышлением. Ученикам же с творческим уклоном ближе открытые задания, дающие возможность учить язык через использование фантазии. Но есть и такие ученики, которые наиболее эффективно учат язык благодаря методу погружения, т.е. естественным путем. В связи с этим, предлагая большое количество заданий, учителя дают возможность как можно большему количеству учеников активно включиться в учебный процесс, найдя свой индивидуальный подход к изучению иностранных языков.

Ниже приведен пример аутентичного текста (из книги А. Приставкина «Ночевала тучка золотая») для урока русского языка как иностранного и возможные задания к нему:

Братья жадно пили сладкий чай, экономно отгрызали от сухариков кусочки, которые только растревляли и без того сильный голод. Сама же Регина Петровна, собрав в узел густые черные волосы, курила у окошка.

– А кстати, – сказала она, – кто у вас кто? Who ist who?

Колька со вздохом посмотрел на оставшийся кусочек сухарика и сказал:

– Сашка ест быстрее, у него терпения мало. У меня побольше. Зато он умней, соображает быстро. А я – деловитый.

– Ага, значит, вы разные...

Задания:

1. Прочитайте текст и переведите его на немецкий язык.
2. Найдите наречия в данном тексте.
3. Сформулируйте пять вопросов к данному отрывку текста.
4. Ответьте на вопрос: какая разница между Колькой и Сашкой?
5. Как себя чувствуют мальчики?

В вальдорфских школах весь урок состоит из общения учителя с учениками. На центральную роль диалога между учениками и учителем указывал еще Берлитц. От учителя вальдорфской школы требуется, чтобы он не только владел иностранным языком на профессиональном уровне, но и умел организовывать весь учебный процесс так, чтобы ученики были, с одной стороны, ориентированы на самообучение, а с другой стороны, умели работать в группах и оказывать взаимопомощь.

Когда ученики работают парами или в группах, учитель контролирует процесс и помогает при необходимости. В этом просматривается связь с синергетическим подходом, при котором «роль преподавателя состоит не в распространении знаний и оценке правильности суждений, а в наблюдении за ходом рассуждений и переключении процесса обучения с одного уровня на другой» [6. С. 35].

Отметим, что это очень важно, чтобы учитель иностранных языков владел различными методами преподавания. Сочетая их, он может успешно адаптироваться к возрасту и возможностям конкретных учеников и благоприятно воздействовать на их развитие.

Заключение

Как показало исследование, не существует единого универсального метода преподавания иностранных языков, подходящего для всех обучающихся. Личностно-ориентированный подход к обучению предполагает необходимость комбинировать различные методы таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность активно включиться в образовательный процесс и получать от него наибольший эффект. Вся методика преподавания иностранных языков в вальдорфских школах как раз и направлена на учет особенностей обучающихся, их психологического и физического развития.

В связи с тем, что в современном мире становится особенно важным не столько приобретение конкретных знаний, сколько умение их самостоятельно добывать и сопоставлять, метод вальдорфских школ может занять достойное место среди других, так как содействует развитию в учениках способности к быстрой ориентации, анализу и практическому применению информации.

Литература

1. **Бабаева В.Т.** История методов изучения иностранным языкам. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.09.2017).
2. **Дудкина Л.М.** Инновации в школах Германии в начале XX века. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/528045/> (дата обращения: 18.08.2017).
3. **Kiersch J.** Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2016. 185 s.
4. **Грамматико-переводной** метод обучения // Научный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Словарь Академик. URL: http://methodological_terms.academic.ru/309/ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ (дата обращения: 10.09.2017).
5. **Беляев Б.В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 229 с.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.
7. **Штайнер Р.** Методика обучения и предпосылки воспитания: Библиотека духовной науки: русский архив GA / пер. Д.Д. Виноградова. GA 308, 1990.
8. **Jaffke C.** Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1996. 391 s.
9. **Бим-Бад Б.М.** К истории государственной системе образования в Германии (до 1933 г.). URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666 (дата обращения: 15.09.2017).
10. **Меньшиков В.М.** Развитие образования в Германии конца XVIII–XX вв. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41986.php> (дата обращения: 15.09.2017).
11. **Бабанский Ю.К.** Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
12. **Gabert E.** Verzeichns der Äusserungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle, 1963. 80 s.

Сведения об авторе:

Конева Екатерина Викторовна – аспирантка Томского государственного университета (Томск, Россия), учитель русского и английского языков в вальдорфской школе г. Гейдельберга (Германия). E-mail: kkoneva@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE WALDORF SCHOOLS

Koneva E.V., Postgraduate student, Tomsk State University (Tomsk, Russia), Teacher of Russian and English in the Waldorf school in Heidelberg (Germany). E-mail: kkoneva@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/13

Abstract. This article is devoted to the analysis of different methods which have been applied in foreign language lessons in the course of formation and development of the German school system. It underlines that the usage of a certain method depends on the goal pursued in the foreign language learning. This goal is determined by the society needs. Waldorf private schools apply in the foreign language lessons the combination of different methods: grammar-translation method, natural approach and mixed methods. The peculiarity of the Waldorf schools is the usage of the story-telling method that develops the feeling for language in a special way. Besides outer factors, Waldorf schools strive to form their school curriculum

according to the psychological and physical development of the student, taking into account his or her age. In the lower grades of the Waldorf schools foreign languages are taught similar to the mother tongue acquisition, i.e. in an oral way. In the middle school students start working in an analytical way: they learn grammar, formulate rules. Formulating rules based on numerous examples suggested by a teacher is a peculiarity of the Waldorf pedagogy. The Waldorf curriculum is conceived in such a way that the grammar of the native language outpaces its learning in the foreign language. In this article one can find information about the practical experience of the usage of different methods of the foreign language teaching in the Waldorf schools. Moreover, it investigates the role of the teacher in the educational process and points out the parallels between the Waldorf methods of teaching and modern investigations.

Keywords: methods of the foreign language teaching; Grammar; grammar rules; Waldorf schools; Waldorf pedagogy; native language; analytical thinking; rubicon; foreign languages; teacher's role.

References

1. Babayeva V.T. Istoriya metodov obucheniya inostrannym yazykam [The history of methods of foreign languages teaching]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (Accessed: 12.09.2017).
2. Dudkina L.M. Innovatsii v shkolakh Germanii v nachale XX veka [Innovations in German schools in the early 20th century]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/528045/> (Accessed: 18.08.2017).
3. Kiersch J. (2016) Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben. 185 p.
4. Grammatiko-perevodnoy metod obucheniya [Grammar-translation method of teaching] // Nauchnyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Slovar' Akademik. URL:http://methodological_terms.academic.ru/309/ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕ-ТОД_ОБУЧЕНИЯ (Accessed: 10.09.2017).
5. Belyayev B.V. (1965) Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam [Essays on the psychology of foreign languages teaching]. M.: Prosveshcheniye. 229 p.
6. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya Sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 120 p.
7. Shtayner R. (1990) Metodika obucheniya i predposylki vospitaniya: Biblioteka dukhovnoy nauki: russkiy arkhiv GA [Methods of teaching and the prerequisites of upbringing: Library of Spiritual Science: Russian GA archive] / translated by D.D. Vinogradov. GA 308.
8. Jaffke C. (1996) Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 391 p.
9. Bim-Bad B.M. K istorii gosudarstvennoy sisteme obrazovaniya v Germanii (do 1933 g.) [To the history of the state system of education in Germany (until 1933)]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666 (Accessed: 15.09.2017).
10. Men'shikov V.M. Razvitiye obrazovaniya v Germanii kontsa XVIII–XX vv [The development of education in Germany from the late XVIII to XX century]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41986.php> (Accessed: 15.09.2017).
11. Babanskiy Yu.K. (1989) Izbrannyye pedagogicheskiye trudy [Selected pedagogical works]. M.: Pedagogika. 560 p.
12. Gabert E. (1963) Verzeichns der Äusserungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle. 80 p.

ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Г.А. Краснощекова

Аннотация. Представлена концепция модернизации языковой подготовки студентов технических вузов. Разработаны принципы профессионально ориентированного языкового обучения, которые необходимо соблюдать при обучении иностранному языку в техническом вузе. Для достижения требуемого уровня сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетентности студентов рекомендуется широко использовать в учебном процессе по иностранному языку активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций) в сочетании с внеаудиторной работой. В статье речь идет о создании условий для повышения мотивации студентов. Это можно сделать путем организации обучения средствами отбора, структурирования содержания обучения и форм его предъявления. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности происходит в рамках их последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала, развитие одного вида способствует облегчению овладения другим видом, последовательность видов речевой деятельности не является жесткой и постоянной для различных условий обучения. При создании учебного пособия следует помнить о том, что оно должно обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию каждого студента, целенаправленно формировать его учебные компетенции, а также быть направленным на выполнение узкого спектра задач профессионально ориентированного обучения. Обучение иностранному языку в техническом вузе может быть успешным и эффективным только в том случае, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется так называемый ориентированный отбор текстового материала, учитывается профессиональная ориентация студентов. Такая работа должна осуществляться в тесном контакте с профилирующими кафедрами.

Ключевые слова: модернизация; иноязычная профессиональная компетенция; активные методы обучения; общение.

Введение

Анализ ключевых событий начала XXI в. – века профессионалов, способных ответить на глобальные вызовы современности, показал востребованность владения специалистом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией. Результаты исследований свидетельствуют о том, что перспективы профессионального будущего специалиста во многом связаны с их «языковой» профессиональной компетенцией. Наблюдаются тенденции глобализации, ставящие перед собой задачи формирования двуязычной образовательной среды, при которой знание английского и родного языка становится нормой.

В настоящее время чувствуется повышенный интерес к инженерным специальностям, вызванный изменениями на рынке труда, где сокращается спрос на выпускников экономических, юридических и лингвистических направлений подготовки и растет спрос на выпускников технических факультетов, владеющих иностранным языком в сфере профессиональной подготовки. Подготовка специалистов в технических вузах заключается в развитии иноязычной компетенции, позволяющей осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях, обладающей высоким уровнем лингвистической компетенции в области не только русского, но и иностранного языка, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности. Специфика обучения иностранному языку в технических вузах предполагает профессиональную ориентацию в ходе обучения.

Следует сказать, что в данных социально-экономических условиях основной целью языковой подготовки в техническом вузе становится формирование межкультурной профессионально ориентированной компетентности студентов. Когда речь идет об иноязычном профессионально ориентированном обучении, то оно приобретает еще более интегрированный характер, так как целью обучения является не столько усвоение языкового материала, грамматических правил, лингвокультуроведческих сведений, формирование речевых навыков и развитие языковых умений, а также усвоение содержания специальных профессиональных сведений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, развитие как абстрактного, так и профессионального мышления [1. С. 146].

Принципы профессионально ориентированного языкового обучения. Профессионально ориентированное языковое обучение необходимо осуществлять с соблюдением следующих принципов: ориентированности на профессиональную деятельность, межкультурности, учета возрастных особенностей студентов, учебной автономии и учета индивидуальных траекторий профессионального развития обучаемых, моделирования квазипрофессиональной деятельности, модульности содержания подготовки, непрерывности языковой подготовки, активной коммуникативности, интегративности, а также принципа многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза [2. С. 140]. Данные принципы тесно взаимосвязаны и должны реализовываться в процессе формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции.

С идеей непрерывного и преемственного характера образования соотнесены принципы иноязычной профессионализации, опережающего профессионального развития, моделирования квазипрофессиональ-

ной деятельности, модульности содержания подготовки, коммуникативности, а также принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза.

Из идеи интегративности факторов образования вытекают принципы учета требований социально-профессиональной среды, комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности, функциональности профессиональной иноязычной подготовки, проблемности обучения, вариативности содержания и технологий обучения, интернационализации подготовки, взаимосвязанного развития речевых умений и принцип адекватности учебных материалов.

Соблюдая все вышеперечисленные принципы в процессе языкового образования, мы считаем, что одним из реальных путей повышения эффективности обучения иностранным языкам в техническом вузе является фундаментализация процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, которая понимается как процесс и результат обеспечения обучаемых знаниями об иностранном языке, основными принципами и закономерностями функционирования и развития изучаемого иностранного языка, необходимыми и достаточными для самостоятельного и самостоятельного под руководством преподавателя овладения полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией, т.е. генерализация языковых знаний, которые положены в основу развития компетенций.

Концепция фундаментализации языкового образования студентов технических вузов. Фундаментализация языкового образования в техническом вузе представляется как непрерывность языкового образования на протяжении всего обучения, осуществляемая через составляющие системы:

– целостность процесса овладения иностранным языком, достигаемая формированием компетенций и усвоением лингвистических знаний;

– формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности посредством иноязычной коммуникативной компетенции [3. С. 26].

Перед иноязычным профессионально ориентированным курсом обучения в современных условиях дефицита времени нужно ставить комплексную дидактическую цель: обучение иностранному языку через профессию. Это, в свою очередь, предполагает четкую конструкцию языкового материала и согласованную между смежными специальными предметами содержательную структуру всего курса, чтобы избежать ненужных повторов и избыточных расширений информации, зачастую ведущих к демотивации учения.

Для повышения эффективности учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности обучаемых и создать условия

для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков. Говоря о повышении мотивации к изучению иностранного языка студентов, следует принять во внимание их возрастные характеристики и особенности обучаемости в данном возрасте. Представителям данной возрастной группы присущи общие черты по таким характеристикам, как обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов, смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления [3. С. 186].

Следует также учитывать индивидуальные стили и стратегии овладения знаниями, индивидуальные способности студентов технического вуза к овладению иностранным языком. Известно, что способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, навыков и умений. Индивидуальные способности определяют стиль и стратегии овладения иностранным языком [4. С. 439]. Проведенное нами тестирование показало, что 86% студентов технического вуза обладают логико-математическим типом интеллекта, определяющим их способности. Студенты, имеющие логико-математический тип интеллекта, легко оперируют числами, обладают способностью находить взаимосвязи между причиной и следствием, легко воспринимают логическую, последовательную презентацию материала.

Для повышения мотивации студентов необходимо создать следующие условия обучения. Можно это сделать путем организации обучения средствами отбора, структурирования содержания обучения и форм его предъявления; включить студентов в процесс овладения иностранным языком с помощью методов ретроспективного анализа и экстраполяции лингвистического и профессионального опыта; рефлексии и осознанного развития индивидуальных лингвистических способностей; организовать общение на занятиях по иностранному языку посредством квазиситуаций, а также активизировать самостоятельную работу студентов в процессе обучения иностранному языку при интегративном развитии всех видов иноязычной речевой деятельности [2. С. 87].

В данных условиях в процессе формирования иноязычной компетенции развивается и поддерживается состояние активности студента, позволяющее ему выявлять и разграничивать общие и индивидуальные особенности изучения иностранного языка; осуществлять преимущественность иноязычных знаний, навыков, умений, языкового опыта; применять и развивать собственные лингвистические способности.

Необходимо также продемонстрировать ценность подготовки по иностранным языкам для формирования целостной социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, для этого следует помимо аудиторных занятий показать ценность конкретных внеауди-

торных мероприятий, направленных на формирование иноязычной компетентности: локальные и международные конкурсы, фестивали, видеоконференции в аспекте формирования положительной профессионально-социальной мотивации. Развивать мотивированность студентов к освоению иноязычного материала через программы международного академического обмена, разъяснение истинной ценности владения иностранным языком. Выявлять готовность работодателей адекватно оплачивать эту дополнительную языковую компетентность в условиях капитализации трудовых ресурсов [5. С. 153].

Говоря о необходимости отбора содержания, его структурирования и форм предъявления, необходимо создавать условия стимулирования групп мотивов, наиболее актуальных для студентов на определенном этапе. Такой подход позволяет поддерживать оптимальный уровень готовности студентов к иноязычной профессиональной речевой деятельности.

На первом курсе обучения в бакалавриате, как правило, отсутствует специализация в обучении иностранному языку. На данном этапе возможно поддержание высокой внутренней мотивации изучения иностранного языка при помощи постепенного введения методов и форм обучения, отличающих обучение иностранному языку в вузе от соответствующего обучения в школе, обеспечения преемственности знаний студентов, их ожиданий от результативности обучения и системы оценивания результатов. Также целесообразно использование инновационных способов изучения иностранного языка, активных методов и форм обучения; выявление лакун в знаниях студентов. К последним могут быть отнесены культурологические (как в родном языке, так и в изучаемом), лингвистические знания, также несформированные или недостаточно сформированные умения сопоставления, анализа, синтеза, работы с текстами. В данной ситуации студент погружается в условия, при которых ему становится очевидным, что сформировавшиеся у него иноязычные компетенции являются минимальными и недостаточными для продолжения обучения в вузе, он осознает принципиальное отличие подхода к обучению иностранным языкам в вузе и в школе, а также степень собственной ответственности в процессе изучения иностранного языка [Там же. С. 61].

На третьем и последующих курсах мотивация повышается за счет специализации в иноязычном образовании. Как показывает многолетний опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе, а также результаты анкетирования и беседы со студентами, язык для специальных целей способствует стремительному росту мотивации на третьем курсе и ее поддержанию на последующих курсах.

Одно из значимых преобразований системы подготовки специалистов с высшим техническим образованием заключается в том, чтобы

иноязычная подготовка активно включалась в формирование у студентов умений решать задачи, определяемые требованиями современного рынка труда относительно современной инженерной практики, на основании общей и специальной профессиональной компетентности. Для этого необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в технических вузах, опираясь не на общефилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов.

Поскольку специфика предмета «иностранный язык» диктует коммуникативно-деятельностную модель обучения, то обучение речевой иноязычной деятельности предполагает обучение через общение. Общение понимается не только как взаимный обмен информацией, в процессе которого каждый из участников стремится выполнить свою коммуникативную задачу, а так же как форма, представляющая язык средством и целью общения, в сочетании с профессиональными компетенциями общение выходит на уровень профессионального общения на иностранном языке. Ядром такого общения выступает ситуация, определяющая роли ее участников.

Успешность специальным образом организованного общения определяется соблюдением нормативности, удовлетворенностью участников, результативностью общения как в плане скорости и качества развития иноязычной компетенции, так и стимулирования самостоятельности студентов, осознанностью поведенческой регуляции, а именно психологической устойчивостью, ростом и стабилизацией самооценки, наличием социального одобрения.

Активные методы обучения иностранному языку. Для достижения требуемого уровня сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетентности студентов рекомендуется широко использовать в учебном процессе по иностранному языку активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций) в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов.

Для профессионально ориентированного обучения актуальными являются дискуссии, в ходе которых участники не только выражают свою позицию относительно каких-либо фактов, суждений, событий, обстоятельств, представленных в исходном тексте, но и вырабатывают совместный план действий в заданной ситуации или предлагают рекомендации по реализации уже принятого решения, дают оценку предложенным действиям.

Ситуационный анализ (case study) предполагает анализ случаев из профессиональной практики. Задания данного типа требуют от обу-

чающихся обоснованного решения в предложенных обстоятельствах. От дискуссий задания рассматриваемого типа отличаются более строгими требованиями к их построению. Решение кейсов строится в соответствии с четким сценарием: ход обсуждения и характер выводов должны быть заданы в тексте задания. Кейсы описывают реальные события, тогда как при описании проблемных ситуаций факты могут быть изменены, могут быть добавлены вымышленные обстоятельства.

Необходимо организовать общение на занятиях по иностранному языку посредством использования квазиситуаций профессионального иноязычного общения.

Следующее условие, которое необходимо соблюдать, – это интеграция всех видов иноязычной речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку.

Обучение осуществляется с опорой на интегративный подход – подход к обучению языку, основанный на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме [6. С. 80].

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности происходит в рамках их последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала, развитие одного вида способствует облегчению овладения другим видом, последовательность видов речевой деятельности не является жесткой и постоянной для различных условий обучения [Там же. С. 92].

Профессионально ориентированные учебные пособия. Проблема учебно-методического обеспечения языкового образования в техническом вузе является насущной, так как появилась необходимость с помощью единого учебника или учебного пособия обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию каждого студента, целенаправленно формировать его учебные компетенции; также встают вопросы, касающиеся специфики создания учебного пособия, направленного на выполнение узкого спектра задач профессионально ориентированного обучения.

При создании профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку необходимо также учитывать основные функции, которые он должен выполнять. Важной функцией, на наш взгляд, является коммуникативная функция, которая заключается в том, что учебное пособие по иностранному языку обеспечивает поэтапное овладение коммуникативной компетенцией.

Информационная функция учебника очень важна, так как кроме информации лингвистического характера, учебное пособие по иностранному языку содержит информацию предметного характера. При разработке профессионально ориентированного учебника речь идет о тщательном отборе и представлении в текстах сведений, полезных с

точки зрения овладения обучающимися иноязычными профессиональными компетенциями.

Развивающе-образовательная функция заключается в следующем: содержащаяся в учебном пособии информация создает также основу для расширения кругозора студентов, формирования их мировоззрения, убеждений. Междисциплинарный характер учебника, его связь с образовательной средой приобретают в настоящее время особое значение. Функция профессиональной ориентации заключается в установлении связи учебного процесса с профессией будущих выпускников, в отражении в учебных материалах профессиональной деятельности. Функции самоконтроля и самообразования обеспечивают ориентацию студента в первоисточниках и освоение умений работы с ними и являются основой для рациональной организации учебной деятельности, самостоятельного овладения знаниями и умениями.

При создании профессионально ориентированных учебников по иностранному языку необходимо соблюдение некоторых принципов. Обучение иностранному языку в техническом вузе может быть успешным и эффективным только в том случае, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется так называемый ориентированный отбор текстового материала, учитывается профессиональная ориентация студентов. Такая работа должна осуществляться в тесном контакте с профилирующими кафедрами. Реализация межпредметных связей выступает как одно из основных средств повышения профессиональной подготовки специалистов.

Принципы речемыслительной активности и проблемности реализуются при условии включения в учебное пособие коммуникативных заданий, позволяющих организовать деятельность обучающихся таким образом, чтобы общение на занятии было максимально приближено по своим характеристикам к реальному общению, а внимание обучающихся сосредоточено на содержании деятельности и ее цели. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к учебным пособиям в контексте профессионально компетентного подхода, коммуникативные задания должны моделировать задачи профессиональной деятельности.

Одним из важных требований, предъявляемых к учебному пособию, является его построение в соответствии с принципом концентризма. Принцип концентрического расположения учебного материала заключается в распределении языкового материала, при котором лексический и грамматический материал многократно повторяется в различных контекстах [6. С. 87]. При этом обучающийся использует ранее изученный материал для решения новых задач, предусматривающих расширение материала, усложнение речемыслительных задач, комбинирование старого материала с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами.

Учитывая данные принципы, нами на кафедре иностранных языков Инженерно-технологической академии Южного федерального университета были созданы и апробированы профессионально ориентированные учебные пособия Computer Engineering, Radio Engineering, Electronic Engineering и др. Два учебных пособия получили гриф Минобрнауки и рекомендованы как учебные пособия по английскому языку для студентов технических специальностей. Данные профессионально ориентированные учебные пособия по иностранным языкам, созданные с учетом требований, соблюдением принципов, способствуют эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов [7–12].

Проектируя учебные пособия, мы обращались к модульной организации содержания обучения, суть которой заключается в укрупненном структурировании содержания учебного материала, выборе адекватных ему методов, средств и форм обучения для достижения требуемого уровня обученности студентов. Содержание модуля было распределено по блокам, каждый из которых содержит целевую программу действий и краткое методическое руководство для студентов. Помимо этого, модуль содержит диагностические тесты, позволяющие студентам самостоятельно оценивать свой уровень усвоения опыта по конкретному разделу.

Заключение

Главным преимуществом блочно-модульной организации содержания образования является ее высокая адаптивность к неизбежным изменениям в образовательном процессе. Занятия приобретают все более выраженный профессиональный практико-ориентированный характер. Участие студентов в решении проблемных ситуаций, профессиональных задач и выполнение проектных заданий становятся неотъемлемой составляющей учебного процесса.

В учебном процессе важную роль играет преподаватель, выступая в роли организатора познавательной деятельности студента, являясь его консультантом, помощником, всецело содействует развитию продуктивного учебного процесса, где сам студент осуществляет свое образование, выступает «активным субъектом» собственной учебно-познавательной, творческой деятельности.

Следовательно, для преподавателя очень важно не только владеть лексикой и терминологией преподаваемой специализации на иностранном языке, но и иметь достаточное представление о тех технических процессах и явлениях, которые в дальнейшем будут осваивать студенты в рамках специальных дисциплин на русском языке. Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать условия, при которых сту-

денты создавали бы свои иноязычные высказывания с достаточным профессионально-значимым наполнением, включая их в диалоги и монологи [71. С. 215]. При этом важно вызвать адекватную ситуацию, побуждающую студентов не просто выразить свое отношение к предлагаемой проблеме, но и вступить во взаимодействие с преподавателем и определенными источниками с целью получения дополнительной информации.

Также изменяются и задачи студента-субъекта при изучении иностранного языка как предмета своей специальности. Предполагается, что в новой образовательной системе студент овладевает умением самостоятельно изучать язык, поддерживать свои знания и формировать профессиональные умения, развивать собственную межкультурную коммуникацию [2. С. 157].

Таким образом, взяв за основу потребности в профессиональной коммуникации, можно решить задачи, отражающие профессионализацию специалиста средствами иностранного языка. А именно:

- дать хорошее знание иностранного языка для профессиональных целей;
- научить основам профессии;
- предоставить информацию, связанную с данной профессией в стране изучаемого языка.

Литература

1. **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.
2. **Михалёва Л.В., Левашикина З.Н.** Учет необходимости организации автономной работы при обучении иноязычному общению // *Язык и культура*. 2016. № 3 (35). С. 155–163. DOI: 10.17223/19996195/35/14.
3. **Краснощекова Г.А.** Фундаментализация неспециального лингвистического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Таганрог, 2010. 398 с.
4. **Алексеева Л.Е.** Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : метод. пособие. СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2007. 136 с.
5. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 153–165. DOI: 10.17223/19996195/37/11.
6. **Крупченко А.К.** Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 460 с.
7. **Сысоев П.В.** Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 214–227.
8. **Кузнецов А.Н.** Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном вузе. М., 2003. 368 с.
9. **Краснощекова Г.А.** Роль иностранного языка в процессе становления и развития профессионализма специалиста // *Открытое образование. Информационные технологии в образовании и научных исследованиях*. 2010. № 4 (81). С. 98–103.

10. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
11. *Иноземцева К.М.* ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context // European Conference on Education and Applied Psychology. Vienna, 2014. P. 139–145.
12. *Gardner H.* Frames of mind theory of multiple intelligences. New York : New Basic Books, 1983. P. 439–476.

Сведения об авторе:

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Южного федерального университета (Таганрог, Россия). E-mail: gakrasnoschokova@sfnedu.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

WAYS OF LANGUAGE TRAINING MODERNIZATION FOR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Krasnoschekova G.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Southern Federal University (Taganrog, Russia). E-mail: gakrasnoschokova@sfnedu.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/14

Abstract. The concept of modernization of language training for students of technical universities is presented. The principles of professionally oriented language training are developed, which must be observed when teaching a foreign language in technical universities. To achieve the required level of the formation of foreign-language professionally oriented competence of students, it is recommended to use active and interactive forms of conducting classes (computer simulations, business and role plays, case studies) in conjunction with out-of-class work in the learning process of a foreign language. In the article it is spoken about the creation of conditions for increasing of students motivation. This can be done by organizing training by means of selection, structuring the content of training and the forms of its presentation. The interrelated training in the types of speech activity takes place within the framework of their consistently temporal correlation on the basis of common linguistic material, the development of one kind facilitates the mastery of other ones, the sequence of the kinds of speech activity is not rigid and constant for various learning conditions. When creating a textbook, it should be remembered that it should ensure the individual educational trajectory of each student, purposefully form its academic competencies, and be aimed at fulfilling a narrow range of tasks of professionally oriented learning. Foreign language training in technical universities can be successful and effective only if the so-called oriented selection of text material is consistently carried out in the course of all training, and the professional orientation of students is taken into account. Such work should be carried out in close contact with profiling chairs.

Keywords: modernization; foreign professional competence; active teaching methods; communication

References

1. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 1 (29). pp. 146-155.

2. Mikhaleva L.V., Levashkina Z.N. (2016) Uchet neobkhodimosti organizatsii avtonomnoy raboty pri obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [Consideration of the necessity of organizing autonomous work when teaching foreign-language communication] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 3 (35). pp. 155-163. DOI: 10.17223 / 19996195/35/14.
3. Krasnoshchekova G.A. (2010) Fundamentalizatsiya nespetsial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Fundamentalization of non-special linguistic education] // *dis dr. ped. sciences.* Taganrog. 398 p.
4. Alekseeva L.E. (2007) Metodika obucheniya professional'no oriyentirovannomu inostrannomu yazyku [The methodology of teaching a professionally oriented foreign language]. Course of lectures: Method. Textbook // St. Petersburg: Philological Faculty of St. Petersburg State University. 136 p.
5. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruse B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [Technologies of criterial estimation and reflection as a way to increase motivation in mastering a foreign language in school and university] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 37. pp. 153-165. DOI: 10.17223 / 19996195/37/11.
6. Krupchenko A.K. (2007) Stanovleniye professional'noy lingvodidaktiki kak teoretiko-metodologicheskaya problema v professional'nom obrazovanii [Formation of professional linguodidactics as a theoretical and methodological problem in vocational education] // *dis ... dr. ped. sciences.* Moscow. 460 p.
7. Sysoev P.V. (2016) Metodicheskaya podgotovka prepodavateley inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Methodical preparation of teachers of a foreign language in the system of continuous education] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture.* 1 (33). pp. 214-227.
8. Kuznetsov A.N. (2003) Sovershenstvovaniye soderzhaniya professional'no oriyentirovannoy inoyazychnoy podgotovki v agroinzhenernom vuze [Improvement of the content of professionally oriented foreign language training in the agroengineering university] // *M.* 368 p.
9. Krasnoshchekova G.A. (2010) Rol' inostrannogo yazyka v protsesse stanovleniya i razvitiya professionalizma spetsialista [The role of a foreign language in the process of formation and development of the professionalism of a specialist] // *Open Education. Information technology in education and research.* 4 (81). M. pp. 98-103.
10. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)] // Moscow: IKAR Publishing. 448 p.
11. Inozemtseva K.M. (2014) ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context // *European Conference on Education and Applied Psychology.* Vienna. pp. 139-145.
12. Gardner H. (1983) *Frames of mind theory of multiple intelligences.* New York: New Basic Books. pp. 439-476.

Received 27 August 2017

О СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

К.М. Левитан

Аннотация. На основе методологической концепции педагогической герменевтики с позиций этической педагогики обсуждается проблема понимания и интерпретации педагогической реальности в современном образовательном дискурсе. Анализируются его основные понятия, актуальные вопросы нравственного воспитания в контексте авторитарной и гуманистической этики. Авторитарная педагогическая позиция преподавателя в образовательном процессе и применяемая им модель авторитарного взаимодействия с обучающимися не позволяют учащимся развиваться в атмосфере гуманизма и духовности и усваивать соответствующие нормы поведения. Этическая педагогика, напротив, создает условия для полноценной самоактуализации личности в содержательном общении и социально полезной деятельности.

Ключевые слова: образовательный дискурс; профессиональная коммуникация; педагогическая реальность; педагогическая герменевтика; понимание и интерпретация; авторитарная и гуманистическая этика; этическая педагогика.

Введение

Специфика предмета педагогики связана с уникальностью и неповторимостью каждого факта жизни и учебной деятельности развивающегося человека. Данное обстоятельство не всегда позволяет подводить разнообразные педагогические факты под общие понятия, выработанные наукой. Поэтому для педагогики особенно продуктивной является герменевтическая точка зрения, которая нацеливает на понимание и интерпретацию педагогической реальности через рефлексивное осмысление богатейшего эмоционально-духовного опыта человечества, зафиксированного в языке и культуре в целом.

К сожалению, многие авторы научных статей, монографий и диссертаций по педагогике ритуально относят к теоретической значимости своего исследования концепт «уточнение» какого-либо понятия, но затрудняются четко объяснить, в чем заключается это уточнение по сравнению с уже устоявшимся в образовательном дискурсе понятием. Личное, возможно, ошибочное мнение не может служить оправданием незнания того, что установлено наукой и уже закреплено в ее понятийно-категориальном аппарате.

Например, введение в стране федеральных государственных образовательных стандартов с доминирующим компетентностным подходом породило массу спекуляций (лат. *speculatio* – умозрительное построение) в связи с понятиями «компетенция» и «компетентность». Вместе с тем дока-

зано, что успешность педагогической деятельности во многом обусловлена особенностями профессиональной коммуникации ее участников, уровнем их коммуникативной культуры, в основе которой лежит владение системой научных понятий современного образовательного дискурса.

Обсуждение

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы профессиональная коммуникация рассматривается как речемыслительная деятельность, тесно связанная с процессами концептуализации и категоризации окружающего мира, осуществляемая в определенных исторических и культурологических условиях.

Человек, который с нами общается, транслирует нам свой способ репрезентации объекта, о котором ведет речь. Если ему удастся подобрать адекватные для транслирования средства и способы, то мы формируем свою репрезентацию этого объекта, аналогичную транслированной, что можно назвать пониманием, усвоением данной мысли. Средства, позволяющие нам транслировать ментальные репрезентации, – это вербальный текст, метафоры, интонационная структура речи, жесты и другие невербальные средства, графика.

Происходящие сегодня в высшем профессиональном образовании антропоцентрические парадигмальные изменения характеризуются подчинением всех элементов содержания и педагогических технологий идеи реализации комплекса профессионально значимых компетентностей, закрепленных в действующих федеральных образовательных стандартах для всех уровней (бакалавриат, магистратура, аспирантура), в том числе одной из ключевых – коммуникативной.

Главное нравственное требование общества к выпускникам вузов – точно соответствовать социальным ожиданиям и своему предназначению. Основным критерием оценки деятельности специалистов является степень соответствия их профессионального поведения и деятельности тому образу идеального профессионала, который сформировался в сознании населения.

Нашу жизнедеятельность, как показал в своих исследованиях Э. Фромм, определяют доминантные этические ценности. Современному капиталистическому обществу присуща *авторитарная этика*, которая ориентирует подавляющее большинство людей на чужие авторитет и мнение. В противоположность ей *гуманистическая этика*, согласно Э. Фромму, основана на любви к жизни, другому человеку, который свободен в своем выборе, поступках, сам вырабатывает нравственные требования к себе и контролирует их выполнение [1]. В отличие от авторитарной, гуманистическую этику нельзя навязать; она формируется только в обсуждении основополагающих смысложизненных проблем: что есть добро и зло? Какие цели мы преследуем?

Профессиональный долг педагога, с точки зрения деонтологии, состоит в обеспечении понимания свободы разумного выбора предпочтений как на уровне интенции, так и на уровне действия, многократного упражнения в проявлении позиций человека разумного, свободно-го, творческого, любящего.

Противоречивость педагогики, основанной на авторитарной этике многих вузовских педагогов и наставников, порождает педагогическое отчуждение, которое отдаляет от потенциально возможных успехов, усиливает враждебность и даже агрессию. *Педагогическое отчуждение* – это нарастание у развивающейся личности студента чувства и осознания чуждости педагогического процесса, его непринятия, которое происходит в неблагоприятной для него жизненной ситуации, сложившейся в результате педагогической некомпетентности [2]. Не здесь ли кроются причины бесконечных жалоб преподавателей на низкую учебную мотивацию части студентов, невысокую успеваемость, пропуски практических занятий и лекций, недисциплинированность и т.п.?

Большинство педагогов (и не только старшего поколения) придерживаются авторитарной этики, не приемлют идеи свободного воспитания, гуманистической этики. Однако происходящий сейчас в России капиталистический ренессанс все чаще заставляет делать каждого именно моральный выбор, давать этическую оценку текущим событиям и прошлому, задумываться о моральных последствиях собственных действий и поведения своих воспитанников.

Формирование новых ценностных ориентиров – это процесс длительный, на него влияет и текущее социально-экономическое положение в стране, и политика правительства, особенно в сфере культуры, образования, и готовность субъектов к самоизменению. Преодоление нынешнего духовно-нравственного кризиса в обществе связывается с обращением к национально-культурным традициям России, с поиском синтеза принципа *добра* с принципом *свободы*, совершенствованием российской жизни на началах *справедливости, солидарности, народо-властия* [3].

Мотивационно-смысловой механизм человеческого поведения – сложное образование, где действуют осознаваемые и неосознаваемые, рациональные и иррациональные структуры и импульсы; он формируется на пересечении опыта повседневности и опыта культуры [4–7]. Можно ли его как-то направлять, корректировать? Какова при этом роль семьи, социальной системы образования и воспитания? На наш взгляд, мотивационно-смысловой механизм человеческого поведения не только можно, но и нужно своевременно направлять и корректировать всем воспитателям и родителям на основе принципов и методов этической педагогики. Естественно, что развитие деонтологической компетентности воспитанников, которая снимает противоречия между

«хочу», «могу» и «должен», требует перехода от авторитарной педагогики к этической в любом образовательном пространстве (семьи, учебного заведения, общества в целом).

Этическая педагогика предлагает такие модели и технологии педагогического действия, которые позволяют массовой педагогической практике разрешить проблемы гуманизации и демократизации – освоить новые нормы и способы педагогической деятельности в высшей школе. Несмотря на все трудности освоения этической педагогики, можно с уверенностью утверждать, что ей принадлежит будущее. Складывающиеся социокультурные предпосылки свидетельствуют о том, что она необходима для дальнейшего благополучного развития отдельной личности и общества в целом, так как востребованы такие качества человека, как достоинство, самоактуализация, свободоспособность, креативность, идентичность, доброта, любовь, справедливость, честность, толерантность. Именно эти качества обеспечивают педагогам и студентам понимание и умение решать проблему выбора между добром и злом, осознание адекватности цели и средств достижения, умение быть свободным и ответственным.

Заключение

Этическая педагогика базируется на экзистенциальном толковании гуманизма, принимающего человека как индивидуальность, подлинно свободное существо, идентичное себе, наполняющего содержание понятия «человеческое измерение». В основе этической педагогики лежат гуманистическая этика субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса, личностно-центрированное обучение и воспитание, создающие условия для полноценной самоактуализации личности в содержательном общении, разнообразной деятельности, самостоятельной выработки духовно-этических ценностей. Самостоятельное обретение духовности, нравственности в процессе воспитания и обучения создает предпосылки более успешного противостояния разрушительным силам зла («террору среды») и созидания добра.

Литература

1. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя. Минск, 2000.
2. *Дудина М.Н.* Теоретико-методологические основы и практика этической педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998.
3. *На пороге XXI века.* Актуальные проблемы современной России : сб. ст. / под ред. Г.А. Чупиной. Екатеринбург, 2012.
4. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб. : Питер, 2009.
5. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : Юнити-Дана, 2003.

6. **Закирова А.Ф.** Основы педагогической герменевтики. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011.
7. **Зимняя И.А.** Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6.

Сведения об авторе:

Левитан Константин Михайлович – заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: inyaz@usla.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

ON THE MODERN EDUCATIONAL DISCOURSE

Levitan K.M., Honored Worker of the Higher School of Russia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: inyaz@usla.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/15

Abstract. On the basis of the methodological concept of pedagogical hermeneutics and from the position of the ethical pedagogics, the author considers the comprehension and interpretation problem of the pedagogical reality in the modern educational discourse. The basic concepts of the professional communication in the higher education, vital questions of the moral education influenced by authoritarian and humanistic ethics are analyzed in detail. The authoritarian pedagogical position of the teacher in the educational process and the authoritarian model used by him in the interaction with the students do not allow the latter to develop in the atmosphere of humanism and spirituality and to assimilate the corresponding norms of behavior. Ethical pedagogics, on the contrary, creates conditions for the individual to be fully self-actualized in meaningful communication and socially useful activity.

Keywords: educational discourse; professional communication; pedagogical reality; pedagogical hermeneutics; comprehension and interpretation; authoritarian and humanistic ethics; ethical pedagogics.

References

1. Fromm E. (2000) Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya [Escape from freedom. A person for themselves]. Minsk.
2. Dudina M.N. (1998) Teoretiko-metodologicheskiye osnovy i praktika eticheskoy pedagogiki [Theoretical and methodological foundations and practice of ethical pedagogy]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Yekaterinburg.
3. Na poroge XXI veka. Aktual'nyye problemy sovremennoy Rossii [On the threshold of the XXI century. Actual problems of modern Russia] (2012) sb. st. / pod red. G.A. Chupinoy. Yekaterinburg.
4. Bordovskaya N.V., Rean A.A. (2009) Pedagogika [Pedagogics]. SPb.: Piter.
5. Gromkova M.T. (2003) Psikhologiya i pedagogika professional'noy deyatel'nosti [Psychology and pedagogy of professional activity]. M.: YUNITI-DANA.
6. Zakirova A.F. (2011) Osnovy pedagogicheskoy germeneyvtiki [Fundamentals of pedagogical hermeneutics]. Tyumen': Izd-vo TyumGU.
7. Zimnyaya I.A. (2012) Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competency and competence in the context of competence approach in education] // Inostrannyye yazyki v shkole. 6.

Received 27 August 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕКСИКИ МЕДИАТЕКСТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Н.Е. Меркиш

Аннотация. Рассматривается использование культурного компонента лексики медиатекстов в иноязычном обучении. Анализируется лексическое наполнение текстов СМИ, а именно культурный потенциал лексики, под которым понимается ее способность накапливать и отражать экстралингвистическую социокультурную информацию. Осмысление культурного потенциала лексики сопровождает весь процесс работы над медиатекстом. Предлагаются три уровня экспликации семантики. В рамках начального уровня осмысливается контекстуальное значение понятия, причем глубина осмысления зависит от качества семантизирующего контекста, т.е. количества содержащейся в нем информации о значении слова. В рамках второго уровня раскрывается понятийная информация лексической единицы. На третьем уровне осваивается культурная семантика ключевых понятий медиатекста. Исходя из вышеизложенного, первый уровень обозначается как контекстуальный, второй – как культурно-нейтральный, третий – как культурно-специфический. Медиа материалы являются ценным источником культурно-специфической информации и используются на всех уровнях осмысления значения. При отборе контекстов учитываются языковой уровень и профессиональные интересы обучаемых, соответствие тематики текстов тематике учебных программ, насыщенность текста социокультурной информацией, его актуальность, а также типичность представленных в нем фактов. Процесс осмысления культурного значения носит информационно-практический характер. Информационная часть реализуется через систему приемов экспликации культурно значимых смыслов, практическая часть предполагает выполнение специально разработанной системы заданий. Предложенная система освоения семантики позволяет включать в обучение стоящие за понятиями медиатекста концепты иноязычной культуры, иллюстрирующие картину мира носителей языка, систему ценностей и представлений об окружающей действительности, а также достижения социума в областях знания, интересных обучаемым как будущим специалистам.

Ключевые слова: культурный потенциал лексики; освоение культурной семантики; лексика медиатекстов; культурно-ориентированное обучение; обучение иностранному языку.

Введение

В современном процессе обучения языку все большую популярность приобретает использование в качестве основного источника информации материалов иноязычных СМИ. Не случайно тексты масс-медиа признаются одной из самых распространенных форм бытования языка [1. С. 4], а основным фактором, определяющим развитие совре-

менного общества и, соответственно, сферы образования, называют интенсивное расширение многоязычного и поликультурного интернет-пространства [2. С. 124], рассматривая его в качестве недавно зародившейся, но агрессивно о себе заявляющей информационно-геополитической парадигмы [3. С. 558]. Влияние глобальной информационной среды проявляется не только в общественно-политической, социально-экономической и культурной сфере, виртуальная медиасфера является неотъемлемой составляющей образовательных процессов.

Таким образом, в современных условиях тексты масс-медиа становятся одним из основных средств обучения языку, содержащим новейшую информацию об изучаемой лингвокультурной общности. На основе медиатекстов, представленных в печатном-, аудио- и видеоформате, мы обучаем всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Обучение лексической стороне иноязычной коммуникации реализуется на основе их лексического наполнения.

Текст СМИ аутентичен, насыщен культурными фактами и представляет собой феномен иноязычной культуры. Данная культурная маркированность отражается в его языковом и экстралингвистическом содержании. Лексика текста масс-медиа в сравнении с лексикой текста учебного в большей степени отмечена признаком культуроспецифичности. Рассмотрение ее семантики позволяет выйти на сведения о культуре, истории, современном состоянии общества, а также ценностных установках носителей языка. В этой связи можно говорить о культурном потенциале лексики, под которым мы понимаем способность лексических единиц (ЛЕ) накапливать и отражать экстралингвистическую социокультурную информацию.

Исследование

Культурный потенциал лексики СМИ. Изучение национально-го компонента значения лексики позволяет проникнуть в сущность изучаемой культуры, ведь выявление корреляций между культурной семантикой и культурными ценностями проявляет картину мира носителей языка, кроме того «в системе ценностей и универсалий культуры закодированы поведенческие стратегии индивида» [4. С. 213].

Образ постигаемой действительности складывается в сознании студента постепенно, когда он шаг за шагом обнаруживает культурные смыслы, стоящие за ключевыми словами текстов. Так, затрагивая тему обучения в университетах Германии, мы выявим пласт лексики, рассмотрение семантики которой позволит из отдельных элементов сложить целостную картину. Это и *Prüfungsordnung* (положение о сдаче экзаменов в немецком университете), и *Klausuren* (письменные и устные экзаменационные работы), и *qualifizierte und nichtqualifizierte Scheine* (свидетельства о прохождении курса с итоговой оценкой и без

нее), а также *AStA* (генеральный студенческий комитет – орган самоуправления студентов в университете), *Semesterbeitrag* («плата за обучение» в течение семестра, которая идет на покрытие бесплатного проезда студентов на общественном транспорте, субсидий на питание в студенческих столовых и другие социально значимые цели) и т.д. Как видим, перевод данных понятий не дает иностранцу всей информации, необходимой для их полного понимания. Здесь необходим как минимум краткий комментарий, а в идеальном случае – сумма сведений, почерпнутых обучаемым из медиатекстов разных типов.

Культурный компонент значения или лексический фон представляет собой сумму информации, отражающей общественное сознание в языке. Историческое развитие лингвокультурных общностей провоцирует изменения в фоновой экстралингвистической информации единиц лексической системы. Так, наиболее заметными кажутся изменения культурного компонента понятий, в которых ярко отразились изменения в общественно-политической, экономической и культурной жизни социума. В качестве примера можно привести современные способы проведения свободного времени (*moderne Freizeitgestaltung*), привычек в приватной сфере, организации питания (*Fast Food, Tiefkühlprodukte*), роли женщины / мужчины в обществе (например, выражения *typisch Mann, typisch Frau* больше нельзя употреблять в современной Германии, они считаются неполиткорректными), содержания и организации сферы образования (*moderne Schul- und Hochschulbildung*), профессиональной сферы (*Fernarbeit* – работа на удаленном доступе) и т.д.

Культурный компонент значения содержится в семантике реалий и слов, «совпадающих на поверхности в своих лексических значениях, но резко отличающихся значениями культурными» [5. С. 55], данный слой лексики получил название «фоновой» благодаря присущему ей культурному компоненту или лексическому фону [6]. Примерами слов-реалий могут послужить такие понятия массмедийных текстов, как названия политических институтов (например, общественное движение, протестующее против исламизации Европы *Pegida*), партий (партии власти *CDU / CSU*, активно растущая партия *Piraten*), названия общественно-политических явлений (*das Ehrenamt* – популярная у немецких граждан, особенно пенсионеров, работа на общественных началах, *das SOS-Kinderdorf* – основанная австрийцем Германом Гмайнером система детских деревень, заменяющих приюты), а также других реально существующих физических и социальных явлений (*die Volkshochschule* – так называемый народный университет, предлагающий населению курсы по самым разным областям знания, *das Fachwerkhaus* – фахверковый дом, стены которого имеют деревянный каркас).

Примером фоновых ЛЕ может стать понятие *der Verein* – общество, союз. В Германии огромное количество таких обществ. Это и

Sportvereine, Sing- und Tanzvereine, и даже *Pilzvereine*. Немцы очень охотно и быстро организуются (не случайно немецкое понятие *Ordnung* [7]). Они создают объединения, пишут их уставы, платят взносы. В условиях нехватки мест в детских садах повсюду возникли *Elterninitiativen* – детские группы, где родители совместно оплачивают помещение, воспитателя, а также по очереди готовят обед дома и приносят его в группу.

Лексика как носитель фоновых знаний. Совокупность культурно-специфической фоновой информации лексики языка составляет фоновые знания его носителей (большой частью отраженные в современном глобальном медиапространстве). В широком смысле к фоновым знаниям относят всю информацию, которой владеет говорящий к моменту коммуникации. Как отмечают исследователи, «чтобы правильно интерпретировать реалии чужой культуры, необходимы фоновые знания, которые зачастую не имеют в тексте прямого словесного выражения» [8. С. 292]. Поэтому большую трудность представляет собой разработка критериев отбора фоновых знаний. Ведь «очевидно, что главное условие отбора – общеизвестность фоновых знаний в среде носителей языка», однако «даже сами носители языка не всегда осознают весь объем фоновых знаний, а... исследователь иноязычной культуры должен обладать определенной компетенцией и способами выявления в аутентичных текстах общеизвестных в среде носителей языка фоновых знаний» [9. С. 29].

Представляется целесообразным классифицировать фоновые знания по областям их распространения:

1) на всемирные (т.е. знания, которыми обладают все члены мирового социума. К ним можно отнести информацию об объектах живой и неживой природы или достижениях науки и техники, к примеру ИТ-технологиях);

2) континентально-цивилизационные (основой таких знаний, по нашему мнению, являются ценностные установки значительного числа населения на больших географических пространствах, а также выстраиваемые на основе данных ценностей модели поведения. Примером могут послужить Арабский Восток, включающий в себя Северную Африку и Ближний Восток, Европа и Североамериканские государства);

3) государственные или страновые (включают в себя знания, которыми владеют представители определенной страны, при рассмотрении данной страны в качестве национально-культурной общности);

4) региональные (данная группа содержит знания представителей конкретных регионов, например Шотландии в Великобритании, Каталонии в Испании).

С точки зрения рецепции обучаемыми информации медиатекста, наибольший интерес представляют «государственные» фоновые знания. Данные знания входят в культурно-исторический фон семантики

лексических единиц каждого конкретного языка. Например, в лексический фон понятия *Familie* входят знания о роли семьи в обществе, формах ее традиционного и современного существования. Однако изменяющиеся общественные условия влияют и на изменение культурного фона понятий. Так, в современных официальных документах в Германии понятия «отец» и «мать» ребенка заменяются на безличные *Eltern- teil 1*, *Eltern- teil 2* (дословно: родительская часть 1, 2). Появляются новые формы семьи, например *Familie mit Hausmann* (семья с мужчиной- домохозяйником) и т.д.

Лексическая семантика и языковая картина мира. Освоение фоновой экстралингвистической информации лексики является одной из основных задач при работе над текстом СМИ, так как позволяет включать в процесс изучения языка важные для студентов сведения культурологического характера. Таким образом, перед обучаемыми открывается картина мира изучаемого языка, представляющая собой «образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [10. С. 47]. Как отмечают исследователи, «сложные взаимоотношения языка и культуры, с точки зрения культурологии и этнографии, определяются особенностями восприятия реального мира сознанием, на основе чего создается система представлений о мире» [11. С. 103].

Система мировидения отражается в языковой семантике, в результате чего возникает языковая картина мира. Владение студентами культурными смыслами, которые несет лексика языка, позволяет им проникнуть в языковую картину мира, заключающую в себе воплощенные в языке аспекты категоризации и оценивания окружающей действительности. Понятие языковой картины мира, введенное в научную терминологию Л. Вайсгербером, сегодня чрезвычайно актуально. Оно понимается как взятое во всей совокупности все концептуальное содержание данного языка [12], своего рода мировидение через призму языка [13].

Языковая картина мира отражает ментальные установки носителей языка, существует в общественном сознании и вместе с языком передается последующим поколениям. Овладение языковой картиной мира неразрывно связано с овладением иностранным языком. Усвоение данной информации поможет не только верно использовать изученные языковые явления в процессе коммуникации, но увидеть мир глазами носителя языка, понять, почему явления, свойственные нескольким лингвокультурным общностям, по-разному обозначены в каждой из них, осмыслить «угол рассмотрения» окружающего мира носителем языка, увидеть важные для него аспекты окружающей действительности, отраженные в изучаемом языке и, может быть, отсутствующие в родном. Проникновение в языковую картину мира носителя языка поможет будущим специалистам в их профессиональной деятельности,

как, например, студентам-международникам (целевой аудитории автора) в решении непростых задач иноязычной коммуникации.

Сведения о языковой картине мира содержатся в семантике изучаемой лексики. Лексический фон культурно наполненных языковых знаков поставляет внушительный объем сведений, которые, как частички мозаики, складываются в общую картину. Изучение каждой новой ЛЕ, при котором осмысливается весь спектр прежде скрытой социокультурной информации, вносит свой вклад в создание языковой картины мира.

Приемы экспликации культурного значения лексики СМИ.

Осмысление культурного потенциала лексики сопровождает весь процесс работы над медиатекстом. С данной целью мы предлагаем использовать три уровня экспликации (т.е. развертывания, осмысления) семантики понятий.

В рамках начального уровня обучаемые воспринимают контекстуальное значение понятия, причем глубина осмысления зависит от качества семантизирующего контекста, т.е. количества содержащихся в нем сведений о значении слова. В рамках второго уровня раскрывается понятийная информация лексической единицы. И, наконец, на третьем уровне осваивается культурная семантика ключевых понятий медиатекста. Исходя из вышеизложенного, первый уровень был обозначен нами как контекстуальный, второй – как культурно-нейтральный, третий – как культурно-специфический.

На первом, экспликационном, уровне желательна презентация слова в нескольких контекстах для иллюстрации его синтагматических связей и типичных ситуаций употребления. Ввиду аутентичного характера медиаматериалов, они являются важным источником культурно-специфической информации и используются в качестве средства семантизации на всех уровнях осмысления значения. При отборе семантизирующих контекстов следует учитывать языковой уровень и профессиональные интересы студентов, соответствие тематики текстов тематике учебных программ, насыщенность текста социокультурной информацией, его актуальность, а также типичность представленных в нем фактов. В процесс семантизации необходимо включать печатные, аудио- и видеотексты различных функциональных стилей и жанров.

На следующем, культурно-нейтральном, уровне с целью осмысления понятийного ядра значения ЛЕ использование контекста дополняется применением семантизирующих видеоматериалов, выступающих в функции современного средства зрительной наглядности. Уникальность медиатекста состоит в возможности выявления в его структуре как вербальной, так и невербальной информации. В практике преподавания основное внимание уделяется языковому наполнению медиатекстов. Однако невербальная информация, к примеру презентация немецких реалий политической и общественной жизни (*der deutsche Bundestag* –

бундестаг, *der Karnevalszug* – карнавальная процессия) или объектов культурно-исторического наследия (*der Kölner Dom* – Кёльнский собор, *der Große Sankt Martin* – собор Святого Мартина), позволяет создать наглядные образы изучаемых предметов и явлений.

Невербальный ряд медиатекстов играет значительную роль в усвоении как языковой, так и экстралингвистической информации. Он позволяет проиллюстрировать особенности повседневной жизни, культуры и традиций носителей языка, их так называемой среды обитания, досуга, особенностей городского ландшафта и застройки, организации рабочего пространства в профессиональной среде и т.п. Как отмечает Р.П. Мильруд, в текстах и гипертекстах кодируется мировосприятие носителей культуры и «именно тексты и, особенно, гипертексты с их безграничностью, нелинейностью и многоплановостью позволяют декодировать культуру с достаточной степенью надежности» [14. С. 55].

Видеотексты способствуют раскрытию значения, в первую очередь, безэквивалентной лексики с ярко выраженным денотатом. Они позволяют создать в сознании студентов новые образы и представления. Так, для семантизации понятий *der Karneval* (карнавал), *der Rosenmontag* («розовый», или «сумасшедший», понедельник – последний день карнавала, в который проводится карнавальное шествие), *der Karnevalsprinz* (принц карнавала, одна из трех главенствующих фигур на карнавале), *die Weiberfastnacht* («бабий» четверг – день начала карнавальных гуляний, в который вся «власть» находится в руках женщин, что выражается в некоторых карнавальных ритуалах) можно использовать короткометражные тематические видеофильмы телерадиокомпании Deutsche Welle. А для осмысления понятий *die Verfassungsorgane der BRD* (конституционные органы ФРГ), *der Bundestagsabgeordnete* (депутат бундестага), *die Bundestagsfraktionen* (фракции в бундестаге) и т.д. – видеофильм «Der deutsche Bundestag» того же СМИ.

В дополнение к названным средствам семантизации используются такие вербальные приемы, как дефиниция понятийного компонента значения, использование родо-видовых связей, подбор синонимических и антонимических соответствий.

В рамках третьего, культурно-специфического, уровня происходит осмысление культурной специфики изучаемой лексики. Предполагается экспликация максимально полного объема социокультурной информации, ассоциируемой носителем языка с ключевыми понятиями медиатекста. На данном уровне к освоению семантики привлекаются такие приемы, как изъяснение социокультурного фона ЛЕ; составление комментария, иллюстрирующего коннотативные, прагматические и иные характеристики слова; изучение сочетаемости рассматриваемого понятия, проясняющее объем его значения; а также сравнение ассоциативных рядов носителей языка с собственными ассоциациями к изуча-

емому понятию с целью выявления расхождений в объеме освоенной фоновой экстралингвистической информации.

Немецкие методисты предлагают использовать и такой прием, как указание на прототип понятия (мы бы отнесли данный прием к возможным вариантам комментария). Они, к примеру, считают, что прототипом понятия *Ferien machen* выступает отдых у моря (*am Meer sein und sich bräunen lassen*), а представления о каникулах, связанных с *Fischen* (рыбной ловлей) или *Wandern* (пешим туризмом), не так типичны для немцев. Интересен прием, обозначаемый понятием «шкала», направленный на сопоставление критериев оценивания окружающего мира в родной и изучаемой культуре. Так, авторы интересуются, дорого ли (*teuer*) стоит чашка кофе в Германии, для этого на заданном луче предлагается расположить в порядке возрастания стоимости чашку кофе, калькулятор, газету, стоимость месячной аренды квартиры (цены указаны). Таким образом авторы указывают на относительность понятия «дорого», зависящую от специфики рассматриваемой культуры [15].

Задания на освоение культурного потенциала медиалексики. Процесс осмысления культурного значения носит информационно-практический характер. Информационная часть реализуется через систему приведенных выше приемов, практическая же предполагает выполнение специально разработанной системы заданий.

На контекстуальном уровне используются задания, направленные на анализ контекстуального значения слова, например задание на объяснение значения слова *der Nesthocker* (взрослый, избалованный «ребенок», живущий с родителями – тренд в современной Германии) или *der Balkonienurlaub* (отпуск, проведенный дома, на балконе) в конкретном контекстуальном окружении.

На культурно-нейтральном уровне работа направлена на осмысление и интерпретацию понятийного компонента семантики. К примеру, обучаемые получают задание на определение понятий *die katholische / evangelische / staatliche Grundschule* (католическая / лютеранская / государственная начальная школа) после прочтения ряда медийных текстов и просмотра видеоинформации с сайта Deutsche Welle или задание дать определение реалии *das deutsche Gymnasialzeugnis* (аттестат, выдаваемый гимназистам) в результате анализа наглядных печатных и видеоматериалов.

Итоговый, культурно-специфический, уровень характеризуется освоением особенностей культурной специфики изучаемых понятий, выявлением несовпадений лексических фонов, презентацией личной позиции обучаемого, включающей анализ фактов иноязычной культуры и их оценку. Критический анализ представленных феноменов культуры, выводящий на анализ всей культурной специфики лингвосоциума, представляется нам чрезвычайно важным. Результатом такого ана-

лиза становятся, как правило, выявление расхождений в мировосприятии и мирооценке и осознание собственной культурной идентичности. Как отмечают Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова, «в условиях непосредственного контакта языков и культур неизбежно активизируются процессы культурного самоопределения личности, которые всегда сопровождаются сохранением своего “Я”, осознанием своей национальной принадлежности и проявлением собственной культурной идентичности на уроке иностранного языка» [16. С. 187].

В качестве заключительного этапа освоения культурной семантики реалий как части целостного освоения иноязычной культуры считаем необходимым обучать студентов выработке личностной позиции и умению ее аргументации. На данном этапе обучаемым предлагается, к примеру, сравнить политические системы Германии и России (*politische Systeme in Deutschland und in Russland*), или перечислить позитивные и негативные стороны немецкой системы образования (*das deutsche Bildungssystem*), или же выразить собственное мнение по поводу немецкой внешней политики (*die deutsche Außenpolitik*) как итог серии занятий с привлечением немецко- и русскоязычных информационных источников.

В данных заданиях, завершающих работу над семантикой лексики, отчетливо прослеживается задача научить не просто выявлению и презентации информации, но ее анализу, оценке, выработке собственной позиции и умения ее защиты в межкультурном диалоге.

Заключение

Предложенная система экспликации семантики позволяет последовательно раскрывать культурный потенциал лексики текстов масс-медиа. При этом ключевые понятия текстов осмысливаются на всех трех уровнях и становятся источником ценных социокультурных и профессионально-значимых сведений. Элементы критического анализа важны для формирования личностной позиции по рассматриваемым проблемам. Таким образом, использование культурного потенциала лексики позволяет включать в обучение стоящие за понятиями текста концепты иноязычной культуры, иллюстрирующие картину мира носителей языка, систему ценностей и представлений об окружающей действительности, а также достижения социума в областях знания, интересных обучаемым как будущим специалистам.

Литература

1. *Добросклонская Т.Г.* Язык средств массовой информации : учеб. пособие. М. : КДУ, 2008.
2. *Сафонова В.В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.

3. *Тарева Е.Г.* Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социокультурных практик : материалы Первой Междунар. конф. / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М., 2016. С. 558–562.
4. *Черникова И.В.* Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 207–216.
5. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005.
6. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1990.
7. *Глушак В.М.* Взаимное восприятие русских и немцев от древности до наших дней // Русские и немцы. 1 000 лет истории, искусства и культуры. М. : Архив Российской Академии наук, 2012.
8. *Евтеев С.В.* Феномены культуры в аспекте межъязыковой коммуникации // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 292–296.
9. *Дезиль И.М.* Отбор фоновых знаний социокультурной тематики // Язык и культура. 2012. № 1 (Приложение). С. 28–32.
10. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.
11. *Гураль С.К., Бовтенко М.А., Найман Е.А., Смокотин В.М.* Взаимоотношения языков и культур и роль культуры в языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 90–106.
12. *Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография. М. : Наука, 1996.
13. *Яковлева Е.С.* Фрагменты русской языковой картины мира // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 73–89.
14. *Мильруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
15. *Müller B.-D.* Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 1998.
16. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204.

Сведения об авторе:

Меркиш Наталья Евгеньевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Москва, Россия). E-mail: merkisch@hotmail.com

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

THE CULTURAL POTENTIAL OF THE MEDIA LEXIS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Merkish N.E., Ph.D., Associate Professor, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia). E-mail: merkisch@hotmail.com.

DOI: 10.17223/19996195/39/16

Abstract. The article focuses on use of the cultural component of media texts lexis in foreign language teaching. It analyses the lexical content, namely the cultural potential of the lexis, which is understood as its ability to accumulate and reflect extra-linguistic sociocultural information. The whole process of working on the text is accompanied by understanding the cultural potential of vocabulary. For this purpose, three levels of explication of semantics are offered: contextual, culturally neutral, culturally specific. The process of understanding is informational and practical. The informative part is implemented through a system of methods of meaning explication, the practical part involves the implementation of a specially designed system of exercises. It allows to include the concepts of a foreign culture in the teaching pro-

cess, illustrating the world of the native speakers, the system of values and perceptions of the surrounding reality.

Keywords: cultural potential of media vocabulary; explication of cultural semantics; media vocabulary; culturally-oriented teaching; foreign language teaching.

References

1. Dobrosklonskaja T.G. (2008) Jazyk sredstv massovoj informacii: uchebnoe posobie [Language of the media: textbook]. M.: KDU.
2. Safonova V.V. (2014) Soizuchenie jazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendencij razvitiya sovremennogo jazykovogo obrazovanija [The mutual study of languages and cultures in the mirror of the world trends in the development of modern language education] // Jazyk i kul'tura. 1 (25). pp. 123-141.
3. Tareva E.G. (2016) Mezhekul'turnaja obrazovatel'naja ideologija v epokhu geopoliticheskikh transformacij [Intercultural educational ideology in the epoch of geopolitical transformations] // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskakh peredovykh sociogumanitarnykh praktik. Materialy Pervoj mezhdunarodnoj konferencii. Pod obshej redakciej E.G. Tarevoj, L.G. Vikulovoj. pp. 558-562.
4. Chernikova I.V. (2016) Problema «jazyk i myshlenie» v svete sistemno-evoljucionnogo metoda [The problem of "language and thinking" in the light of the system evolutionary method] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 2 (34). pp. 207-216.
5. Elizarova G.V. (2005) Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam [Culture and teaching foreign languages]. SPb.: KARO.
6. Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Jazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Language and culture. Regional geography through language in teaching Russian as a foreign language]. M.: Rus. jaz.
7. Glushak V.M. (2012) Vzaimnoe vosprijatie russkikh i nemcev ot drevnosti do nashih dnei [Mutual perception of Russians and Germans from antiquity to the present days] // Russkie i nemcy. 1000 let istorii, iskusstva i kul'tury. M.: Arkhiv Rossijskoj Akademii nauk.
8. Evteev S.V. (2015) Fenomeny kul'tury v aspekte mezhjazykovoju kommunikacii [Phenomena of culture in the aspect of interlingual communication] // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2. pp. 292-296.
9. Degil' I.M. (2012) Otorb fonovykh znanij sociokul'turnoj tematiki [Selection of background knowledge of sociocultural themes] // Jazyk i kul'tura kul'tura – Language and Culture. 1 (Prilozhenie). pp. 28-32.
10. Ter-Minasova S.G. (2000) Jazyk i mehekul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. M.: Slovo.
11. Gural' S.K., Bovtenko M.A., Najman E.A., Smokotin V.M. (2013) Vzaimootnoshenija jazykov i kul'tur i rol' kul'tury v jazykovom obrazovanii [The relationship between languages and cultures and the role of culture in language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (21). pp. 90-106.
12. Karaulov Yu.N. (1996) Obshhaja i russkaja ideografija [General and Russian ideography]. M.: Nauka.
13. Yakovleva E.S. (1994) Fragmenty russkoj jazykovoju kartiny mira [Fragments of the Russian language picture of the world] // Voprosy jazykoznanija. 5. pp. 73-89.
14. 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.
15. Müller B.-D. (1998) Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. - Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
16. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017) Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnja i zavtra [Educational bilingualism: yesterday, today, and tomorrow] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 185-204.

ЯЗЫКОВОЙ КРОССИНГ КАК ФОРМА ПОЛИЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.А. Найман

Аннотация. Исследованы процесс языкового кроссинга и проблемы, связанные с ним. Задача статьи – продемонстрировать эффективность социолингвистического анализа при рассмотрении дискуссионных социологических вопросов, касающихся расы, этничности, социализации и языковой идентичности. Языковой кроссинг является феноменом человеческой истории и культуры. Бен Рэмpton определяет его как практику использования языкового варианта чужой социальной группы. Данный феномен включает широкий диапазон социолингвистических практик и пересекается с такими процессами, как «стилизация», «кодовое переключение» и «кодовое смешение». В данной статье языковой кроссинг рассматривается в контексте теории «лиминальности» В. Тернера, «еретического дискурса» П. Бурдьё и «метафорического кодового переключения» Дж. Гамперца. Одна из важных задач статьи – объяснение мотивации людей, использующих «чужие» языковые варианты. В основу анализа положены новейшие исследования по языковому кроссингу молодежных групп в Великобритании и США, включающих в свою речевую практику пенджаби, азиатский и афроамериканский английский. Особое внимание обращено на функции языкового кроссинга. Молодые люди используют смешанные коды, протестуя против расовых границ и утверждая новые формы этничности. Языковой кроссинг становится практикой, направленной против расизма и воплощающей стремление молодежи к изменению своей идентичности. Подчеркивается, что в настоящее время происходит существенный поворот в оценке кроссинга. Если раньше он связывался исключительно с молодежной культурой, то сейчас воспринимается как часть современного городского полиязычного вернакуляра.

Ключевые слова: социолингвистика; языковая идентичность; языковой кроссинг; стилизация; кодовое переключение; кодовое смешение; лиминальность; еретический дискурс.

Введение

В последнее время в исследованиях по многоязычию и билингвизму наблюдается резкий поворот от анализа обычных кодовых переключений к изучению способов манипулирования многоязычными ресурсами, находящимися в распоряжении носителей языка. В основе этого поворота – указание на необходимость описания языка исходя из локального знания о его значимости для людей, связанных общим контекстом.

Современная социолингвистика все чаще сосредоточивает свое внимание на новых нестандартных формах языкового смешения многоязычного коммуникативного поведения, для которых в последнее вре-

мя создается самая разнообразная и изощренная терминология, выраженная в понятиях «поли-язычия», «метро-язычия», «транс-язычия», «транс-идеоматических практик» и других. В этом же ряду расположено понятие «языковой кроссинг» (language crossing), которое во многом инициировало интерес социолингвистики к современным гибридным формам городского многоязычия.

Возникновение гибридных языков – результат языкового контакта в условиях стремительной урбанизации и объединения стилей жизни различных этнических сообществ и культур. Молодежь, захваченная этим переходным процессом, ищет возможности вырваться из сетей традиционных сообществ и найти новую глобальную урбанистическую городскую этничность.

В связи с этим возникает потребность не столько описывать системные свойства языков в многоязычных сообществах, сколько научиться анализировать их совместное приспособление в процессе межличностного взаимодействия. Лингвистика стремится исследовать многочисленные языковые возможности, используемые людьми в процессе творческих игровых преобразований своей идентичности. Теоретический фокус смещается в сторону описания нестандартных ситуаций, включающих сложный набор языковых, культурных, этнических и географических факторов. «Языковой кроссинг» – одно из важнейших понятий, говорящих о состоянии гибридности и игры. Оно описывает процессы индивидуалистического самоутверждения и политической эмансипации, направленные на частичное разрушение привычных связей между языком, этничностью и национальным государством.

Методология

Основная задача статьи, наряду с экспликацией теории языкового кроссинга, состоит в критическом анализе данного вида речевого поведения, а также привлечении внимания к современным особенностям социальных взаимодействий, превращающих маргинальную возрастную полиязычную практику в один из основных созидательных механизмов образования гибридных языковых форм многоязычного города.

Главными методологическими основаниями статьи послужили концепция кроссинга Б. Рэмптона, а также социолингвистические исследования Б. Рэмптона, Р. Хьюита, К. Катлер, М. Бухольц и И. Чун. Кроме того, для теоретического анализа использованы концепции «лиминального пространства» В. Тернера, «двуголосового слова» М. Бахтина, «еретического дискурса» П. Бурдые и «метафорического кодового переключения» Дж. Гамперца. При анализе современного состояния кроссинга привлекается критико-конструктивистская социолингвистика, связанная с радикальным изменением исследовательского подхода к

феномену многоязычия, в рамках которого язык рассматривается как социальная практика говорящего, использующего все виды языковых ресурсов ради достижения коммуникативных целей, а также исследуются процессы языкового смешения многочисленных кодов в различных глобализационных контекстах.

Теоретические основания и классические исследования

Понятие «кроссинг», или «кодовый кроссинг», введенное в обращение английским социолингвистом Беном Рэмптоном в середине 1990-х гг., определяется как практика использования языкового варианта чужой группы. Данный феномен предполагает модель поведения, имеющую две отличительные особенности. Во-первых, говорящий перестает употреблять свой обычный языковой код и в течение некоторого времени начинает применять непривычный и малодоступный чужой языковой вариант. Во-вторых, такое языковое заимствование наблюдается в нестандартных пограничных ситуациях межличностного общения (в основном подросткового), когда жесткие нормы социального взаимодействия ослаблены, а идентичности размыты: перепалках, играх, ритуальных правонарушениях, особых случаях межполового общения и т.д.

Кроссинг происходит в переходных состояниях между признанными и стабильными пространствами, вызывая к использованию символических средств ради стабилизации социального порядка. Переключение на язык с высокой символической ценностью – один из способов демонстрации социального единства. Носителями кроссинга выступают «лиминоиды» – пороговые личности, которые «ни здесь, ни там, ни то, ни се; они – в промежутке между положениями, предписанными и распределенными законом, обычаем, условностями и церемониалом» [1. С. 169]. Рэмптон отмечает, что заимствование чужого кода зачастую случается в таких «лиминальных пространствах», как школьная игровая площадка, которая, несмотря на расположение в пределах школьной территории, свободна от привычных норм общения в классе.

В таких случаях кроссинг можно считать разновидностью «метафорического» переключения Дж. Гамперца, создающего за счет кратковременной смены кода новые неожиданные контексты, в отличие от продолжительного «ситуативного» переключения в стабильных и привычных контекстах. В этой связи вспоминается и ситуация «двуголосового слова» М. Бахтина, при которой говорящий использует дополнительный дискурс (или язык) в направлении собственных устремлений, т.е. «вкладывает новую смысловую направленность в слово, уже имеющее свою смысловую направленность и сохраняющее ее. При этом такое слово, по заданию, должно ощущаться как чужое. В одном слове оказываются две смысловые направленности, два голоса» [2. С. 212].

Несомненно, что кроссинг можно рассматривать как разновидность языковой стилизации, при которой говорящие умышленно преувеличивают языки, диалекты и стили, не свойственные их повседневному репертуару. Однако кроссинг – наиболее сильное преодоление социальных границ по причине абсолютной противоестественности языковых вариантов для говорящих, использующих их. Кроссинг включает широкий спектр социолингвистических практик: использование престижных кодов языкового меньшинства; внеконтекстуальное копирование чужих языковых средств; уничижительное и глумливое подражание иностранному акценту и др.

Кроссинг и стилизация столь же древние, как и сама человеческая речь. В конце концов, современные европейские языки возникли довольно поздно и стали широко употребляться лишь в XIX–XX вв. К примеру, знаменитые письма Моцарта к своей сестре представляют собой вычурную игровую смесь немецкого, итальянского и французского. Однако масштабы этих явлений существенно увеличились в эпоху культурной глобализации, которая предлагает преимущественно молодым людям необыкновенно широкий диапазон языкового выбора. Вследствие этого пересматривается традиционная концепция языковой социализации. Согласно последней, личность должна стать компетентным членом целостной социокультурной группы, разделяющей единые языковые нормы. Мэри Луиза Пратт назвала такой подход, популярный в 1970–1980-е гг., «лингвистикой сообщества», которому противопоставила «лингвистику контакта»: 1) сместившей фокус языковых исследований с кооперации на импровизацию, конфликт и сопротивление; 2) изучающей не столько воздействие семейной социализации, сколько медийной культуры; 3) наблюдающей не столько за внутригрупповым общением, сколько за языковым поведением, преодолевающим социальные границы [3. С. 286]. В этом отношении работы Рэмптона по «кроссингу» полностью отвечают потребностям «лингвистики контакта», поскольку сосредоточены на контекстуальных взаимодействиях, словесной игре и популярной культуре. Английский социолингвист отходит от идеи жесткой определенности языковой идентичности этнонациональным и территориальным контекстом, сосредотачиваясь на практиках идентификации, преодолевающих языковые границы.

Первые исследования по кроссингу проводились в 1980-е гг. Роджером Хьюитом [4] и Беном Рэмптоном [5]. Хьюит, наблюдая за использованием белыми (англичанами по происхождению) подростками креоля, или Afro-Caribbean English Creole, который в Великобритании называют «Патуа» (речевой вариант иммигрантов с Карибских островов), обнаружил, что для подростков данный языковой вариант выступал важным средством адаптации к некоторым аспектам черной

культуры. Рэмптон в 1984 и 1986 гг. также изучал речь 60 подростков (11–16 лет) в многонациональном английском городе Саут-Медлендс. Кроме белых, в выборку были включены азиаты (пакистанцы, индусы) и афро-карибы, родившиеся в Великобритании. Языковыми вариантами кроссинга были: Патуа, азиатский английский и пенджаби. Подростки использовали кроссинг в разговорах со взрослыми, сверстниками, а также слушая «бхангру» (популярный стиль индийской музыки).

Патуа оказался самым привлекательным языковым вариантом для молодежи всех этнических групп. Его использование было связано с проявлением доминирования, языкового творчества и сопротивления авторитету. Рэмптон полагает, что кроссинг в этом сообществе выполняет функцию противодействия власти взрослых и знаменует принятие подростками *иной* идентичности. А вот азиатский английский имел для подростковой жизни совершенно противоположное социальное значение, индексируя вежливость и лояльность. Его употребление означало дистанцирование от основного протестного вектора подростковой жизни, символизируя исторический переход иммигрантов в русло британской культуры.

Согласно исследованиям, в среде подростков обнаружена самая высокая концентрация кроссинга. В любом сообществе люди разных возрастов заимствуют сленг у представителей других этнических групп, но присвоение целого кода с фонологией, лексикой и синтаксисом – прерогатива подростков. Хьюит указывает, что большинство молодых людей, использовавших креоль, прекратили его употребление, достигнув шестнадцатилетия. Это объясняется нацеленностью подростковых групп на инновативные и нестандартные языковые формы. Поведение афро-кариба в английской школе, использующего Патуа при разговоре с учителем, будет выглядеть вызывающим и за это может последовать наказание. Креоль стигматизирован, а потому карибские подростки избегают говорить на нем в школе. Хьюит отмечает, что креоль в речи белых воспринимается учителями как «тайный язык», направленный на подрыв их авторитета. У Рэмптона белые подростки часто обращались к родителям на азиатском английском.

Хьюит и Рэмптон утверждают, что креоль не употреблялся белыми в присутствии афро-карибов. Они делали это лишь в разговорах с белыми сверстниками, а азиатские мальчики общались на креоле с афро-карибскими девочками, но при этом почти не говорили на нем в присутствии юношей этой национальности. Хьюит подчеркивает сильную негативную реакцию афро-карибов на присутствие фонологических элементов креоля в речи белых. Это объясняется тем, что фонология тесно связана с членством в этнической группе и зачастую умышленно избегается азиатскими и британскими детьми в компании черных [4. С. 152]. Интересно, что подобное не наблюдается при стилизации азиатского английского, когда фонология выступает ключевым фактором переключения [5. С. 68].

В обоих исследованиях отмечается, что юноши прибегают к услугам кроссинга значительно чаще, чем девушки. Вместе с тем Рэмптон регистрирует высокий уровень употребления пенджаби белыми девушками в ситуации прослушивания бхангры. Исследователь приводит любопытный случай английской девочки, которая начала восторгаться музыкой бхангры в присутствии индийских сверстниц и была ими демонстративно проигнорирована. Многим индийским подросткам не нравится, когда белые проявляют повышенный интерес к «их» музыке.

Вполне разумно предположить, что максимально вовлечены в кроссинг те, кто имеет тесные дружеские связи с представителями других этнических групп. Хьюит обнаружил, что белые подростки Южного Лондона часто используют креольские грамматические формы, намекая на множество черных друзей и свое членство в их этнической группе. Однако плотность личных контактов не является определяющим фактором. Белые юноши, имеющие преимущественно белых друзей, весьма активны в кроссинге. Рэмптон описывал азиатского подростка, использующего креоль, не имея никаких контактов с афрокарибами.

Известный «случай Майка» в исследованиях Сесилии Катлер [6] находится в этом же ряду. В течении трех лет лингвист наблюдала над тринадцатилетним Майком, белым подростком, учеником частной средней школы, жителем престижного района Манхэттена, который начал использовать английский язык черных (АЯЧ, Black English Vernacular), носить одежду рэперов, пробывать наркотики, идентифицируя себя с представителями культуры хип-хопа. Несмотря на то что он проводил много времени на улицах Гарлема, Бронкса и Бруклина, друзей среди черных у него не было. В основном он общался с белыми, желающими «казаться» черными, или проживающими в афроамери-канских районах. Поэтому для него главными источниками информации были музыка и кино. Повзрослев и поступив в весьма консервативный колледж, Майк перестал употреблять языковой вариант черных, но его речь сохранила фонологию и лексику. При этом грамматические черты АЯЧ полностью отсутствовали. Это объясняется тем, что юноша практически не общался с черными сверстниками. Синтаксический компонент варианта труднее усвоить, нежели лексический и фонологический. В этом случае прослушивания музыки недостаточно; требуется тесное межличностное взаимодействие. Именно этим объясняется непопадание в «многонациональную» культуру хип-хопа грамматических моделей АЯЧ в отличие от лексических и фонологических.

Как правило, при кроссинге члены доминирующей группы заимствуют код меньшинства, но это не означает неучастия в нем представителей этнического меньшинства. У Рэмптона описаны случаи, когда черные подростки говорят на пенджаби, а азиаты – на креоле. Тем не

менее частота кроссинга у представителей большинства существенно выше. Считается, что европейцы и американцы выглядят «утратившими» этничность, а потому для них другие группы выступают в роли доноров.

Частота употребления кроссинга также различна. Рэмптон выделяет три разновидности пользователей креоля: минимальный; более экстенсивный, но шуточный; экстенсивный и серьезный [5. С. 207]. Респонденты-англичане в основном входят в первую группу, а азиаты попадают во все три, но в последней их число невелико. Это говорит о том, что кроссинг преимущественно совершается лишь время от времени и продолжительность его в зависимости от речевых ситуаций достаточно невелика.

Кроме протестной функции, кроссинг играет заметную роль в шуточных ритуалах, таких как словесные оскорбления. В этом отношении функции использования чужого кода и табуированного языка выглядят сходными. Однако ироническое значение кодового переключения не следует переоценивать. В большинстве случаев оно все же сигнализирует о желании принимать ценности, связанные с заимствованным кодом. Как отмечал Уильям Лабов: «Если группа говорящих использует некоторый языковой вариант, то на него переносятся и социальные ценности, присущие ей» [7. С. 25]. К примеру, Хьюит полагает, что история угнетения черного населения Америки связала АЯЧ с идеей освобождения, а черные подростки воспринимают свой язык как символ протестной городской культурой.

По причине распространенности в подростковой среде, кроссинг часто считают атрибутом молодежной культуры. И это отражается в языковой системе, где слова и выражения с сильными этническими коннотациями утрачивают их, становясь частью молодежного слэнга и мультикультурного тезауруса.

Например, в США для тинейджеров самых разных национальностей сленг хип-хопа является «кодом доступа» в престижную группу «urban cool». Такое присвоение ценностей кода вместе со стремлением к идентичности «urban youth» – главная причина кроссинга у американской молодежи среднего класса. Культура хип-хопа выступает важнейшим каналом передачи языковых элементов АЯЧ в общее пользование сообщества. Нередко этот процесс вызывает разочарование и недовольство у носителей АЯЧ как реакция на ассимиляцию моделей черной речи и забвения их этнического происхождения. Расхождение между черным и белым вернакуляром, разделяющим американское общество, С. Катлер объясняет желанием афроамериканцев всячески «закрыться» от попыток имитации их речи белыми [6. С. 419].

Кроссинг может использоваться и в более сложных ситуациях. Социолингвист Чун [8] исследовала использование АЯЧ американски-

ми студентами корейского происхождения, для которых этот языковой вариант выражал силу и брутальность афроамериканского мужчины. Для них употребление АЯЧ служит вызовом господствующему в американском обществе стереотипу азиата-американца как не совсем мужественного «пассивного конформиста» [8. С. 58]. Стилистика протеста, заложенная в АЯЧ, становится средством изменения этнического и культурного стереотипа. Для пуэрториканцев, проживающих в США, АЯЧ также выступает важным языковым средством конструирования маскулинного образа. И, действительно, маскулинность в Америке связана с черными, а не белыми мужчинами. В исследованиях Фордхэма и Отбу [9] афроамериканские студенты даже белизну кожи связывали с гомосексуальностью. Известный киностереотип «white men can't jump» лишней раз показывает, что белые – физически слабые люди, «not cool» или «unhip» (происхождение этих слов афроамериканское). Мэри Бухольц [10] обнаружила, что молодежная культура в Высшей школе Калифорнии связывает «coolness» с черными студентами, а «чересчур белый» означает «не клевый». Интересно, что носители АЯЧ начинают отказываться от целого ряда слов, полагая, что, продолжая их употребление, становятся частью «белого мейнстрима».

Каким образом кроссеры осваивают чужой код? Первый путь – непосредственное участие в жизни смешанной группы сверстников. Второй, например, для белых представителей среднего класса – общение с белыми, проживающими в тех районах, где часто звучит речь иных этнических групп. Третий – масс-медиа (MTV, Black Entertainment Television) и, в особенности, Интернет. Поп-музыка, видеоклипы – «код доступа» евроамериканцев к АЯЧ, а музыка регги в Великобритании – англичан к креолу.

Нужно сказать, что кроссинг не связан с желанием по настоящему стать частью иной этнической группы. Скорее кроссеры ощущают себя ее потенциальными членами, лишь имитируя чужую этническую принадлежность. Основная функция кроссинга, «сопровождаемого острым ощущением преодоления социальных или этнических границ» [11. С. 291] – бросить вызов общественным ожиданиям, касающимся этничности. Его нельзя считать радикальной деконструкцией этнической принадлежности человека, но он весьма близок «еретическому дискурсу» Пьера Бурдьё, который «изолирует от мира здравого смысла, публично провозглашая разрыв с привычным порядком» [12. С. 129].

Дискуссионное поле и современное состояние

Феномен кроссинга содержит ряд проблем, на которые следует обратить особое внимание. Прежде всего, субъект, использующий

кроссинг, рискует не получить признание своего стилизованного образа «Я» ни со стороны сверстников своей группы, ни чужой. Необходимо быть осторожным, ограничивая аудиторию лишь кругом близких друзей. К примеру, Хьюит отмечал, что белые дети не использовали креоль в разговорах с черными, пока не были убеждены в их дружеском расположении. Вообще же, использование в кроссинге чужого голоса связано с проблемой правоспособности лица, выполняющего такое действие.

К примеру, если молодой житель Лондона стилизует *posh* или *soskney*, а носитель местного варианта английского бенгальского происхождения – индийский английский (*Indian English*), то оба будут говорить с сильным акцентом, который никогда не используют в повседневном разговоре с друзьями. При этом никто не обвинит их в воровстве чужих языковых ресурсов или отсутствии права их использовать. Однако же применение *Indian English* белыми и черными детьми или употребление карибского креоля белым и азиатом будет связано с определенным риском. Расовая политика повышает порог чувствительности к этнолингвистическим границам. Бен Рэмптон отмечает: «И когда реципиент, вовлеченный в кроссинг, осознает расхождение между голосом и этническим происхождением говорящего, вслед за вполне мирным вопросом “почему это сказано сейчас?” у него может последовать агрессивный этнополитический – “по какому праву?”» [13. С. 152–153]. Политический контекст способен разрушить изначальный план коммуникации, порождая расистские инсинуации.

Именно с этим аспектом связана проблема моральной оценки рассматриваемого коммуникативного поведения. Мы можем поставить вопрос: воспроизводит ли кроссинг социальное неравенство и различия в обществе либо нацелен на их преодоление?

Данная практика проблематизирует этничность как врожденную сущность. Этническому происхождению, с его серьезным ортодоксальным авторитетом в обществе, постоянно угрожают подростки, заимствующие в лиминальных ситуациях «чужие» этничности. Кроссинг выступает формой «политического действия [которое]... имеет целью создать или уничтожить группы... формируя, воспроизводя или разрушая [ментальные, вербальные, визуальные или театральные] представления, которые делают их “видимыми” для себя и других» [12. С. 127]. Рэмптон отмечает, что «молодые люди, используя смешанный языковой код, протестуют против расовых границ и утверждают новую безрасовую этничность» [5. С. 323].

Однако же существует вероятность весьма скептического отношения к такого рода заявлениям. В ряде случаев кроссинг непосредственно указывает на расистский подтекст. Хьюит приводит примеры такого положения дел в Южном Лондоне. Первый – избыточное использование креоля белыми как нарочитое пародирование речи черных. Второй – употребление креольских форм (особенно инвектив) белыми

полицейскими при обращении к черным. В случае Майка, несмотря на серьезность кроссинга, в интервью подросток отпускал множество расистских шуточек по поводу афроамериканцев.

Следует признать, что присвоение образа «черного» как важного конститутивного элемента «белой» идентичности наблюдается в США уже на протяжении более 150 лет. И вполне допустимо говорить о том, что кроссинг в афроамериканский языковой код вызывает расистские коннотации. Ведь даже если признать легкий и игровой характер высказывания, то его последствия способны усиливать расистское давление.

Самым главным в этом вопросе следует признать отношение к кроссингу той этнической группы, чей код заимствуется. Как в Америке, так и Британии эта реакция преимущественно негативная. Зачастую кроссинг воспринимается как воровство, незаконное использование ресурса. Казалось бы, позитивный посыл кроссинга со стороны представителя большинства выражен максимой: «Заимствуя, я проявляю уважение к вашей культуре, отдавая отчет, что все это – ваше, а не мое». Однако это весьма трудно объяснить тем, кто освободился от рабства и геноцида лишь несколько десятилетий тому назад. Черные полагают, что белые получают психологические, социальные и экономические дивиденды от языка и культуры, рожденных группой в борьбе за свою независимость. Меньшинство воспринимает кроссинг как попытку со стороны большинства жестко контролировать чуждый языковой ресурс, навязывая несвойственную ему семантику.

В этой связи достаточно амбивалентными выглядят исследования Катлер и Бухольц, в которых воспроизводится расхожий стереотип об афроамериканском мужчине как социально опасном субъекте. Нужно сказать, что в американской лингвистике исследования АЯЧ сводились в основном к языку улицы. При этом без внимания оставались другие стили афроамериканской культуры, которая «говорит» не только языком улиц. В ней существует широкий диапазон: от стилей среднего класса до высоких поэтических стилей, представленных в произведениях лауреатов Нобелевской премии Дерек Уолкотта и Тони Моррисон. «Стирание» этих различий в афроамериканских мужских стилях постоянно воспроизводит стереотип черного мужчины, связанный с насилием.

Следует отметить, что Рэмpton в своих ранних работах относился к кроссингу как к поверхностной форме этнической идентификации, в большей степени связанной с понятием «кульности» (Cool). В последнее десятилетие исследователи больше не связывают кроссинг с сиюминутным эстетическим эффектом: «Мы отвергаем тот факт, что языки можно носить и легко сбрасывать словно метросексуальное снаряжение» [14. С. 152–153]. Кроссинг постепенно перестает восприниматься как маргинальный или альтернативный способ бытия в языко-

вой среде, свойственный исключительно молодежи. В исследованиях 1990-х гг. в Нью-Йорке Хьюит утверждал, что использование креоля белыми строго ограничивалось их подростковым возрастом, а Катлер отрицала возможность обнаружения следов АЯЧ в речи повзрослевшей молодежи среднего класса.

Тем не менее кроссинг начинает стремительно распространяться по всему миру, вне зависимости от географического региона и использующей его возрастной группы. В настоящее время его можно встретить в масс-медиа, социальных сетях, маркетинге, рекламе, политическом публичном дискурсе. В таком случае имеет ли смысл ограничивать кроссинг какими-либо географическими или социальными пространствами? Недавние панельные исследования датского социолингвиста Мёллера в Копенгагене, охватывающие речь билингвов на протяжении 17 лет, показывают, что полиязычные языковые практики сохраняются у молодых людей вплоть до 25–26 лет, а языковые средства турецкого и датского языков становятся привычными компонентами их повседневной речи [15. С. 235]. В своих последних статьях проявляет осторожность и сам Бен Рэмpton, отмечающий, что «несмотря на большой интерес социолингвистики к разноречию среди молодежи, ощущается серьезный пробел в наших знаниях по поводу оценки долговечности таких практик» [16. С. 152–153].

Недавние исследования Рэмптона показывают, что смешение кокни, креоля и пенджаби в Великобритании за последние 25–30 лет становится нормой, превращаясь в стиль речи, используемый людьми на протяжении всей жизни. В связи с этим понятие «молодежный язык» теряет адекватность при описании кроссинга, что требует перехода к новым категориям «мультикультурного (лондонского) английского» или «многонационального вернакуляра», представляющего собой гибрид стандартного английского, традиционных местных вариантов социолекта рабочего класса (кокни, брумми, джорди), языков местных иммигрантских диаспор (ямайского креоля, пенджаби, бенгали, турецкого и т.д.). А говорящие в этой ситуации свободно выбирают те или иные речевые ресурсы в зависимости от их коммуникативных целей, стилей жизни, классовых и гендерных особенностей.

В настоящее время кроссинг становится рутинной языковой практикой. Еще совсем недавно социолингвисты резко отделяли стилизованное языковое поведение от повседневного. Степень внимания говорящего к своей речи являлась для У. Лабова основанием их разделения. Экспрессивные языковые практики (подобные кроссингу), в противоположность стереотипным, требуют рефлексивного дистанцирования. Диалектологию и вариационизм интересовала спонтанная речь, а прагматику и интеракционизм – стилизованная. В настоящее время подобное разделение лишается смысла, поскольку экспрессивные практи-

ки становятся интегральной частью единого социолингвистического процесса. Другими словами, если ранее кроссинг и стилизация воспринимались как анархические формы языкового поведения, то в настоящее время они – естественная часть «современного городского вернакуляра» [16. С. 291], в котором они мирно сосуществуют с рутинными речевыми практиками. В пространстве такого «вернакуляра», как в привычной, так и стилизованной речи, постоянно происходит присвоение говорящими различных стилей, регистров, языков из внешней окружающей их среды.

Заключение

Сталкиваясь с феноменом кроссинга, мы имеем больше вопросов, нежели ответов. Современная социолингвистика не может точно определить степень долговечности и значимости подобных коммуникативных практик в жизни как индивида, так и всего сообщества. Возможно, они прекращаются, когда представители меньшинства проходят стадию ассимиляции к языковым нормам большинства, и тогда подобное разноречие окажется лишь короткой переходной стадией более длительного процесса языкового сдвига. Возможно, что кроссинг является феноменом языкового поведения отдельно взятой группы говорящих, а быть может – показателем целой историко-культурной формации.

Теория «кроссинга» имеет большую значимость при анализе наиболее существенных современных социальных и культурных изменений. И социальные науки, и общественные институты приходят к осознанию того, что традиционные социальные и этнические классификации больше не способны объяснять тектонические процессы современной многоязычной городской среды. При анализе полиэтничности особую важность приобретают местные неформальные разновидности социального речевого взаимодействия, которые мало доступны для социальной науки. Исследование кроссинга требует развития лингвистического этнографического анализа, нацеленного на изучение локальных, скрытых и малопонятных коммуникативных практик.

Необходимо расширить анализ данного феномена за пределы этничности и молодежной культуры, поскольку в кроссинге широко тематизируются классовые, гендерные, возрастные и культурные проблемы. Понятие «кроссинг» связано с границами традиционных межэтнических отношений и возможностью их пересмотра. Анализ подобных языковых процессов способствует пресечению враждебности между группами и предотвращению этнических конфликтов. Необходимость детального изучения языковой стилизации имеет важнейшее значение для исследований процессов языкового изменения и языкового развития личности.

Литература

1. *Тернер В.* Символ и ритуал. М. : Наука, 1983.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собрание сочинений. М. : Языки славянской культуры, 2002. Т. 6.
3. *Pratt M.L.* Linguistic Utopias // *The Linguistics of Writing*. Manchester : Manchester University Press, 1987.
4. *Hewitt R.* White Talk Black Talk: Inter-Racial Friendship and Communication Amongst Adolescents. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1986.
5. *Rampton B.* Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents. New York : Longman, 1995.
6. *Cutler C.* Yorkville crossing: white teens, hip hop, and African American English // *Journal of Sociolinguistics*. 1999. Vol. 3.
7. *Chun E.* The construction of White, Black, and Korean American identities through African American Vernacular English // *Journal of Linguistic Anthropology*. 2001. № 11.
8. *Labov W.* Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972.
9. *Fordham S., Ogbu J.* Black students' school success: coping with the burden of acting white // *Urban Review*. 1986. № 18.
10. *Bucholtz M.* The whiteness of nerds: superstandard English and racial markedness // *Journal of Linguistic Anthropology*. 2001. Vol. 11.
11. *Rampton B.* Language crossing and the redefinition of reality - Code-Switching in conversation. London ; New York : Routledge, 1998.
12. *Bourdieu P.* Language and Symbolic Power. Oxford : Polity Press, 1990.
13. *Rampton B.* Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization // *Language in Society*. 2009. Vol. 38 (2).
14. *Otsuji E., Pennycook A.* Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux // *International Journal of Multilingualism*. 2010. № 7 (3).
15. *Møller J.S.* Polylingual performance among Turkish-Danes in late-modern Copenhagen // *International Journal of Multilingualism*. 2008. Vol. 5 (3).
16. *Rampton B.* From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars' // *Language & Communication*. 2011. Vol. 31.

Сведения об авторе:

Найман Евгений Артурович – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и логики Томского государственного университета, Томский научный центр СО РАН (Томск, Россия). E-mail: enyman17@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

LANGUAGE CROSSING AS A FORM OF POLYLINGUAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR

Naiman E.A., Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Professor of Tomsk State University, Tomsk Scientific Center SB RAS (Tomsk, Russia). E-mail: enyman17@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/17

Abstract. The paper turn its focus towards a practice it calls “language crossing” and a number of related issues. This article looks at how sociolinguistic analysis can contribute to sociological discussions about race, ethnicity, socialisation and language identity. Language crossing is an important phenomenon in human history and the development of culture. Ben Rampton describes language crossing as the practice of using a language variety that belongs to

another group. Crossing includes a wide range of sociolinguistic practices and intersects with notions of “stylization”, “code-switching” and “mixed code”. This paper links language crossing with Turner’s theory of liminality, Bourdieu’s discussion of heretical discourse and Gumperz’s idea of metaphorical code-switching. The general aim of the article is to understand how and why individuals are motivated to employ the language variety of another group. This paper is based on recent detailed sociolinguistic research on crossing among young people in multi-ethnic urban areas of Britain and USA and describes how groups of multi-racial adolescents in a different communities mix their use of Creol, Pendjabi, Asian English and Black English. This article focusing on the functions of a crossing in multilingual groups. The young people used the mixed codes to contest racial boundaries and assert a new ethnicities. Language crossing constitutes an antiracist practice and is emblematic of young people striving to redefine their identities. This article states that at present there is a significant turn in the estimation of crossing. Crossing and stylisation were strongly linked to speech practices of young people. But now the practices of crossing can all be considered as part of contemporary polylingual urban vernacular.

Keywords: sociolinguistics; language identity; language crossing; stylization; code-switching; mixed code; liminality; heretical discourse.

References

1. Terner V. (1983) Simvol i ritual [Symbol and ritual]. M.: Nauka.
2. Bakhtin M.M. (2002) Problemy poetiki Dostoyevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics] // Bakhtin M.M. Sobraniye sochineniy. M.: Jazyki slovyanskoy kul'tury. Vol. 6.
3. Pratt M.L. (1987) Linguistic Utopias // The Linguistics of Writing. Manchester : Manchester University Press.
4. Hewitt R. (1986) White Talk Black Talk: Inter-Racial Friendship and Communication Amongst Adolescents. Cambridge; New York : Cambridge University Press.
5. Rampton B. (1995) Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents. New York : Longman.
6. Cutler C. (1999) Yorkville crossing: white teens, hip hop, and African American English // Journal of Sociolinguistics. Vol. 3.
7. Chun E. (2001) The construction of White, Black, and Korean American identities through African American Vernacular English // Journal of Linguistic Anthropology. 11.
8. Labov W. (1972) Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
9. Fordham S., Ogbu J. (1986) Black students' school success: coping with the burden of acting white // Urban Review. 18.
10. Bucholtz M. (2001) The whiteness of nerds: superstandard English and racial markedness // Journal of Linguistic Anthropology. Vol. 11.
11. Rampton B. (1998) Language crossing and the redefinition of reality - Code-Switching in conversation. London ; New York : Routledge.
12. Bourdieu P. (1990) Language and Symbolic Power. Oxford : Polity Press.
13. Rampton B. (2009) Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization // Language in Society. Vol. 38 (2).
14. Otsuji E., Pennycook A. (2010) Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux // International Journal of Multilingualism. 7 (3).
15. Møller J.S. (2008) Polylingual performance among Turkish-Danes in late-modern Copenhagen // International Journal of Multilingualism. Vol. 5 (3).
16. Rampton B. (2011) From ‘Multi-ethnic adolescent heteroglossia’ to ‘Contemporary urban vernaculars’ // Language & Communication. Vol. 31.

Received 27 August 2017

ИНФОРМАТИВНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ ОТОБРАННЫХ ФРАГМЕНТОВ И ОБРАБОТКА СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОДГОТОВКИ ДОКЛАДА ПО ПРОБЛЕМНОМУ ВОПРОСУ

Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко

Аннотация. Рассматриваются проблемы, связанные с обучением студентов технического университета обработке смыслового содержания иноязычных текстов, фрагментов текстов, их осмысления, понимания в процессе информативного чтения, репродуктивного письма тематических единств как минимальных информационных единиц, продуктивного письма простых кратких и сложных предложений и логическому выстраиванию структуры функциональных типов речи: рассуждения, описания, повествования на основе мыслительных операций. Вопросы, рассматриваемые в статье, связаны с необходимостью обучения студентов эффективной работе с источниками информации, ее переработке и использованию для решения проблем в образовательной, исследовательской, профессиональной деятельности в процессе речевого общения как взаимодействия с целью обмена знаниями, фактами, результатами деятельности. Большое внимание уделяется роли проблем и проблемных вопросов, ориентированных на будущую профессию будущих специалистов, обуславливающих потребность в ценной, значимой информации; стимулирующих активную мыслительную деятельность, способствующих как усвоению профессиональных знаний, так и исследованию и выявлению средств языка и речи, выражающих информацию; описывается роль информативного чтения в обработке смыслового содержания текстов, характеризующегося четкостью обозначения цели-задачи, направленной на осмысление, понимание, извлечение информации, и цели-результата, предполагающего конкретное использование полученной информации, в создании материального или идеального продукта. Важным является вопрос обучения обработке смыслового содержания фрагментов текстов по проблемному вопросу. Предлагаются и перечисляются шаги осуществления перехода от внешней текстовой структуры к внутренней смысловой структуре как программы создания текста доклада по проблемному вопросу.

Ключевые слова: информативное чтение; информация; осмысление; смысловое содержание; полное понимание; тема; рема; проблема; фрагменты текстов; информационные единицы; тема-рема-тематические единства; мыслительные операции; предложения; доклад.

Введение

Проблема обучения студентов технического университета написанию докладов на иностранном языке для участия в конференциях, форумах, семинарах является актуальной и находит свое отражение в

основной образовательной программе подготовки бакалавров, специалистов и магистров по разным направлениям. Написание докладов и выступления студентов на конференциях, семинарах по проблемам, связанным с образовательной, научной и профессиональной деятельностью, формируют основы профессиональных и социальных компетенций будущих специалистов – студентов современного национального исследовательского университета.

И.А. Зимняя считает, что в ряду «основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемность (решение проблем) занимает одно из ведущих мест» [1. С. 10]. Многие психологи и дидакты (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.С. Серова, Т.А. Ковалева, Е.В. Ковалевская, В.П. Белогрудова и др.) признают первостепенное место проблемы в процессе мышления и речепорождения, что определяет их основную ценность в учебной деятельности [2. С. 10]. Сложность или невозможность решить проблему или проблемный вопрос на основе имеющихся знаний, информации, опыта и достичь результата вызывают процесс мышления, мыслительную деятельность.

Проблемные вопросы как предметная основа речевой читательской и исследовательской деятельности

Для обучения студентов горно-нефтяного факультета информативному чтению были отобраны глобальные проблемы, связанные общим предметным содержанием «Нефть и газ как энергетические источники», нацеливающие студентов на самостоятельное решение одной из ключевых проблем:

- век углеводородов или информационных технологий?
- разведка углеводородов и выбор способа разработки месторождений;
- проблема повышения нефтеотдачи глубинных истощенных пластов;
- эффективность вертикального и горизонтального бурения;
- разведка углеводородов и выбор способа разработки месторождений;
- проблема зависимости экономического развития страны от нефтегазовой отрасли;
- влияние нефтедобычи на окружающую среду;
- геополитика и энергетические ресурсы [3. С. 84].

Профессионально ориентированные проблемные вопросы докладов по общей проблеме выполняют функцию формулирования искомого – неизвестного. В проблемном вопросе не сообщаются условия, данные, их надо найти или воспроизвести как ответ. В связи с этим при

решении проблемного вопроса каждый раз наступает осознание отсутствия, неполноты, противоречивости наличной информации и речевого опыта, а в результате – понимание необходимости найти, извлечь, переработать информацию из многих текстов как искомую неизвестную, но потребительно значимую для получения ответа на проблемный вопрос [4. С. 50–51].

Наличие сформулированного проблемного вопроса обуславливает потребность в новой, неизвестной, значимой информации; направленность на обмен мыслями, идеями, информацией из источников; приобщение посредством чтения к опыту, знаниям, мыслям других [5. С. 6]; включение в ход размышления, развитие проблем, мыслей, идей другими; направленность на создание своей информации, текстов, материальных продуктов.

Информативное чтение, характеризующееся четкостью обозначения цели-задачи, направленностью на осмысление, понимание, извлечение информации из разных источников, наличием цели-результата, предполагающее конкретное использование полученной информации, в создании материального или идеального продукта, подразделяющееся на подвиды: оценочно-, присваивающе- и создающе-информативное чтение, является условием эффективного выявления смыслового содержания текстов. Главным объектом информативного чтения студентов является информация как предмет с целью ее изучения, извлечения как неизвестного, искомого в виде сведений, фактов, аргументов.

Предметное содержание информации, ее профессиональная направленность при обучении студентов информативному чтению становятся важным вопросом. Необходимо, чтобы информация стала потребительно значимой и необходимой для студентов как будущих специалистов нефтегазовой сферы. В связи с этим предмет информации должен быть максимально приближен к контексту профессиональной деятельности, это создает условия для целеустремленного поиска и осмысления информации в процессе чтения.

При обучении информативному чтению будущих специалистов технического вуза важным является то, что проблемность исследуемого материала способствует не только усвоению результатов научного познания, но также и способа или процесса получения этих результатов: осуществление мыслительных операций, выявления минимальных информационных единиц как субъектно-предикатных единств (суждений). Исследование информации осуществляется на основе мыслительных исследовательских операций (выделение, анализ, сопоставление, синтез, интеграция, структурирование, обобщение), что вызывает определенные сложности у студентов.

Наибольшее затруднение вызывает у студентов работа по выявлению информационных единиц, потому что они не могут, не умеют

объединить два выделенных слова или словосочетания в информационную единицу как тему и что по ней сказано – рему. Например, калийная соль – Усолье, калийная соль – П.И. Преображенский, калийная соль – процесс открытия. Студенты испытывают трудности с пониманием смысловых связей, которые объединяют тема-рема-тематические единства, с переходом от внешней формы к внутренней смысловой, от единиц языка и речи к понятиям.

Учитывая, что суждение как минимальная информационная единица, мысль, выстраивается на основе смысловых связей между данным и новым, темой и ремой, многие методисты подчеркивают важность совершать выстраивание структуры предикатов, рем по отношению к субъектам, темам, результатом которого становится получение смыслового комплекса из ряда суждений как информационных единиц, связанных между собой общим для них исходным суждением, (Т.А. Ковалева, Л.В. Малетина, Л.П. Раскопина, Т.С. Серова, Н.Е. Шпак и др.).

Методы смысловой обработки источников информации

Выделяя тема-рема-тематические единства или субъектно-предикатные единства, студенты создают информационную программу своего текста письменного или устного высказывания. Так, например, работая по одному из проблемных вопросов о том, какие основные факторы обусловили признание Уральской и Прикамской нефти как «второго Баку» и необходимость разработки программы ее развития и добычи в промышленных масштабах (тексты 2–6, 12 и 13), студентам предлагаются семь фрагментов текстов и ключевые слова-референты: *discovery of oil, geographic factor, economic factor, industrial region, significance, property, climate, quality, importance, crude oil, development, favorable, exploration, equipment, fuel, drilling a well, oil flow rate, reserve, oil production, increase, efficiency, cost, consumer, benefit, reservoir.*

В процессе работы студенты выявляют, что ключевые слова *favorable factors, economic and geographic factors* являются словами, выражающими основную тему фрагментов, а слова *industrial region, favorable climate, well flow rates, consumer, properties, reserves* – подтемы первого, второго уровней по отношению к теме.

Репродуктивная запись информационных единиц как тема-рема-тематических единств, в которых тема и рема могут быть выражены денотатными словосочетаниями, происходит в процессе оценочно- и присваивающе-информативного чтения в результате проникновения в смысловое содержание. Выявление мыслей в целом связанном фрагменте текста осуществляется не из одного, а из двух и более предложений [6]. Репродуктивная запись помогает студентам анализировать смысловое содержание фрагментов и выделять все нужные информационные еди-

ницы как тема-рематические единства в виде пары слов или словосочетаний: одно – тема, а второе – рема, т.е. что сообщается о теме, например, студенты репродуктивно записывают несколько пар как субъектно-предикатные единицы:

- 1) *the Volga-Urals province – the «Second Baku»;*
- 2) *the «Second Baku» – the middle of the XX century;*
- 3) *the «Second Baku» – economic and geographic factors;*
- 4) *the «Second Baku» – the Soviet government's strategic decision;*
- 5) *the «Second Baku» – acceleration of the development of the Volga-Urals province;*
- 6) *economic and geographic factors – location between the largest industrial bases;*
- 7) *geographic factors – favorable climate;*
- 8) *geographic factors – well flow rates;*
- 9) *geographic factors – excellent consumer properties of the Devonian crude;*
- 10) *geographic factors – enormous reserves;*
- 11) *location between the largest industrial bases – efficient transportation;*
- 12) *location between the largest industrial bases – an access to the oilfield equipment.*

На основе выявления, сопоставления, анализа и обобщения субъектно-предикатных единств студенты совершают умозаключение о том, что в данных фрагментах текста речь идет о благоприятных географических и экономических факторах признания Уральской и Прикамской нефти как «Второго Баку».

Денотатные словосочетания как единицы языка и речи, появляющиеся только в тексте, выражают те или иные фрагменты действительности и позволяют соотнести данный текст с конкретной объективной предметной действительностью. В каждое денотатное словосочетание входит ключевое слово, соотносимое с понятием, например *«the potassium salts of Solikamsk and Usolye»*, когда идет речь не вообще о калийных солях *«potassium salts»*, а о калийных солях Соликамска и Усоля. Или, например, *«crude oil»* и сочетаемые с ним лексические единицы *«the Devonian crude oil»*: в тексте идет речь о конкретной девонской нефти Волго-Урала и далее не просто о девонской нефти, а о нефти Волго-Уральского региона высокого качества – денотатное словосочетание *«the Devonian crude oil of the Volga-Urals with excellent properties»*. Объединение в смысловые комплексы тема-рематических единиц как суждений на основе умозаключений, где все суждения связаны единым предметом (мыслью), является результатом осуществления смыслового решения как единицы речевой деятельности чтения любого вида.

Только после проникновения в тематическое и смысловое содержание фрагментов и полного понимания их информации становится возможным построить и записать продуктивно письменные фрагменты в виде простых кратких предложений, т.е. перейти снова к единицам языка (слова, словосочетания, синтаксические схемы предложения) и речи (логически выстроенные в высказывание предложения) как тексту фрагмента.

Например, информативное чтение фрагмента текста: «Favorable economics and geography were two of the main components that played a major role in the Soviet government's strategic decision to accelerate the development of the Volga-Urals province. This was because the “Second Baku” had exceptionally favorable economic and geographic factors working in its favor, seeing as how it was located between two of the country's largest industrial bases (the central economic region and the industrial Urals region). Oilfield equipment and machinery could be brought to the region without excessive expense or cost, production areas and settlements for oil workers could be equipped quickly, and crude oil and petroleum products could be transported efficiently to primary areas of consumption. The region also had a favorable climate in which to live and work. Finally, natural geographic factors – namely, high well flow rates, the excellent consumer properties of the Devonian crude, and its enormous reserves – served as a powerful argument in favor of the rapid development of the “Second Baku”» [7. P. 126] предполагает выявление, анализ и оценку информации по проблеме «Основные факторы, обусловившие признание Уральской и Прикамской нефти как “Второго Баку” и необходимость разработки программы ее развития и добычи в промышленных масштабах». На этой основе студенты репродуктивно записывают все информационные единицы в виде тема-рематических единств, адекватно развиваемому в тексте смысловому содержанию.

Обработка информации и подготовка текста доклада по проблемному вопросу

Репродуктивная запись информационных единиц приводит к осмыслению и точному, полному пониманию предметно-смыслового содержания фрагментов макротекста на бумажных или электронных носителях. На основе записанных информационных единиц как суждений и вторичного чтения фрагмента текста обучающийся может выполнять более сложную задачу, осуществляя умозаключения, записать ряд простых предложений в логической последовательности развития мысли в этом фрагменте, т.е. создать нормализованный текст. Например, студенты на основе тема-рематических сочетаний составляют нормализованные предложения по вышеуказанной проблеме:

1) In the middle of the XX century the Volga-Urals province was called the «Second Baku».

2) It was connected with two main factors.

3) They were economic and geographic factors.

4) The factors played a major role in the Soviet government's strategic decision.

5) It was necessary to accelerate the development of the Volga-Urals province

6) The main economic and geographic factors were its location between the largest industrial base.

7) The first main geographic factor was a favorable climate.

8) The second main geographic factor was high well flow rates.

9) Also a very important geographic factor was excellent consumer properties of the Devonian crude.

10) Its enormous reserves served as an argument in favor of the rapid development of the «Second Baku».

11) Its location between the largest industrial bases ensured an access to oilfield equipment.

12) Its location between the largest industrial bases guaranteed efficient transportation.

Создавая простые предложения путем преобразования сложных предложений в тексте фрагмента, обучаемый идет от смысла, информационных единиц как суждений, сохраняя смысл, дополняет подлежащее и сказуемое одним или двумя членами предложения, переходя при этом от единиц мышления к единицам языка и речи – предложениям [8]. В результате из двух сложных предложений фрагмента удастся создать несколько более простых предложений в процессе репродукции информации.

На основе осуществления мыслительных операций и выделения таких единиц мышления, как суждение, умозаключение и рассуждение, исследуются каждый фрагмент, предложение и группа предложений в нем как единицы речи, с тем чтобы выявить и записать тематические или субъектно-предикатные единства как информационные единицы. Их объединение в смысловые комплексы, построение на их основе простых предложений и переход к единицам речи позволяют обучающемуся свертывать и развертывать информацию, развивая тем самым речемыслительную активность [9. С. 250–251].

Многократное оценочно- и присваивающе-информативное чтение фрагментов текстов по одной проблеме и репродуктивная запись информационных единиц и денотатных словосочетаний в условиях четко обозначенной цели-задачи, направленной на осмысление, понимание, извлечение информации, и достижение цели-результата, предполагающее конкретное использование полученной информации при

создании материального или идеального продукта, способствуют эффективному формированию информативного чтения. При этом происходит процесс исследования и выявления средств языка и речи, соотносимых с единицами мышления, понятиями и суждениями, обуславливающими речемыслительную активность.

Присваивающе- и создающе-информативное чтение фрагментов макротекста, связанное с составлением простых кратких предложений, иначе говоря, с нормализацией сложных фрагментов письменных текстов [10], их репродуктивной записью, приводит к осмыслению и точному, полному пониманию предметно-смыслового содержания любого фрагмента макротекста, гипертекста [11. С. 93].

Достаточное количество адекватных содержанию проблемы предложений, составленных студентами на основе тема-рематических единств, является показателем глубины и точности проникновения в предметно-смысловое содержание информации, присвоив которую, студенты могут составлять сложные предложения, объединяя простые краткие. Например, сложноподчиненные с придаточным предложением причины:

1. As the newly discovered fields were situated in the heart of a solid industrial triangle between Perm, Chusovaya and Lysva, they could be developed efficiently and fast.

2. Considering that the fields were in close proximity to the industrial mining railroad, the cost of transporting Volga-Urals oil to the consumer was much less.

3. Taking into account the fact that the fields were located between two of the country's largest industrial bases (the central economic region and the industrial Urals region), oilfield equipment and machinery could be brought to the region without excessive expense or cost.

Составив несколько таких фрагментов по проблеме, студенты осуществляют логические переходы от одного фрагмента к другому, как, например, переход от фрагмента, приведенного выше в качестве текста высказывания:

In view of this, it should be noted that the benefits of the newly discovered fields production were obvious. Besides there were some other factors which served as a powerful argument in favor of the rapid development of the «Second Baku». They were... (В связи с этим следует отметить, что преимущества разработки новых открытых месторождений были очевидны. Кроме того, были и другие серьезные аргументы в пользу быстрого развития «второго Баку». Это были...)

После такого связующего фрагмента может быть включен как часть будущего доклада следующий блок текста. Выстраивая предложения в логической последовательности развития мысли, студенты связывают все высказывания в единое смысловое целое, соблюдая пра-

вило трехчастности текста доклада, т.е. наличие трех частей: вступления, основной части, заключения.

Письмо-фиксация, репродуктивное письмо и продуктивное письмо, связанные с информативным чтением не только представленных для студентов фрагментов макротекста, но и гипертекста, медийных текстовых материалов, могут быть направлены на выбор новых фрагментов, их информационных единиц, составление дополнительных простых и сложных предложений как информационной основы для написания доклада, презентации содержания доклада и выступления с докладом на студенческой конференции.

Заключение

Обучение студентов информативному чтению отобранных фрагментов текстов во взаимосвязи с письмом-фиксацией, репродуктивным и продуктивным письмом способствует поэтапному осмыслению, пониманию и проникновению в смысловое содержание текстов. На основе осмысленной и понятой информации, выявленных информационных единиц как смыслокомплексов, использования фоновых знаний и дополнительного материала гипертекстов, осуществляя продуктивное письмо, студенты успешно создают свои индивидуальные продукты – доклады по проблемному вопросу.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Исследовательская деятельность студентов и ее организация в вузе. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 18 с.
2. *Зимняя И.А.* Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1994. С. 10–16.
3. *Пипченко Е.Л.* Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов технического университета на основе проблемно-исследовательских проектов : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 251 с.
4. *Серова Т.С., Ковалева Т.А.* Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. 136 с.
5. *Серова Т.С.* Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 3–12.
6. *Жинкин Н.И.* Психолингвистика: избранные труды. М. : Лабиринт, 2009. 287 с.
7. *Alekperov V.Yu.* Oil of Russia: Past, Present & Future, First addition. Inc. Minneapolis, East View Press, an imprint of East View information Services, 2011.
8. *Коллианский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984. 174 с.
9. *Серова Т.С.* Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 241–253.

10. *Москальская О.И.* Грамматика текста. М., 1981. 183 с.
11. *Пипченко Е.Л., Серова Т.С.* Моделирование процесса речевой деятельности гибкого иноязычного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением в интерактивных технологиях обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 89–97.

Сведения об авторах:

Серова Тамара Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Пипченко Елена Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: elenapipchenko@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

FOREIGN INFORMATIVE READING AND STUDYING THE SEMANTIC CONTENT OF SELECTED TEXT FRAGMENTS TO MAKE A REPORT ON A PROBLEM-BASED QUESTION

Serova T.S., Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Pipchenko E.L., Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation). E-mail: elenapipchenko@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/18

Abstract. The article deals with the problem of teaching technical university students complete understanding of foreign texts and text fragments semantic content with the help of informative reading and its steps: reproductive writing of theme and rheme unities as the smallest informative units; productive writing of short simple sentences and long complicated sentences. The steps of the informative reading, cognitive activity, and mental operations help students to make logical structures of the functional types of speech: reasoning, description, narration. The questions described in the article are actual as the way of teaching future engineers effective and productive work with information while solving problems in different spheres: education, research, profession are demonstrated. It's noted that collaboration in the process of information and experience exchange is a must for specialists nowadays. Solving problem-based and profession-oriented questions stimulates cognitive activity, thinking, reflection and leads to professional and language awareness, language means studying. The article offers some steps of informative reading which illustrate the functions of the reading: its focus on goal-tasks and goal-outcomes (such as reports), that leads to the orderly semantic content complete understanding.

Keywords: informative reading; information; reflection; semantic content; complete understanding; theme; rheme; problem; text fragments; informative units; theme and rheme unities; mental (cognitive) operations; sentences; report.

References

1. Zimnyaya I. A. (2010) *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov i yeye organizatsiya v vuze* [The research activity of students and its organization in the university]. М.: Research Center for Quality Problems in Training of Specialists. 18 p.
2. Zimnyaya I. A. (1994) *Problemnost' v obuchenii inostrannym yazykam v vuze : mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Problem-based teaching of foreign languages at university. Interuniversity collection of scientific papers]. Perm. pp. 10-16.

3. Pipchenko E. L. (2016) Obucheniye gibkomu inoyazychnomu professional'no oriyentirovannomu chteniyu studentov tekhnicheskogo universiteta na osnove problemno-issledovatel'skikh proyektov [Teaching technical university students flexible foreign-language professional-oriented reading on a base of problem-research projects]. Pedagogics cand. diss. Yekaterinburg. 251 p.
4. Serova T.S., Kovaleva T.A. (2006) Obucheniye resheniyu kommunikativno-poznavatel'nykh zadach v protsesse inoyazychnogo informativnogo chteniya [Teaching communicative-cognitive task solutions in the process of foreign-language informative reading]. Perm: Publishing house of Perm. gos. tehn. University.
5. Serova T.S. (2013) Kharakteristiki i funktsii professional'no-oriyentirovannogo chteniya v obrazovatel'noy i issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavateley universitetov [Characteristics and functions of professionally oriented reading in the educational and research activities of students, post-graduate students and university lecturers] // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. Perm. 7 (49). pp. 3-12.
6. Zhinkin N.I. (2009) Psiholingvistika: izbrannyye trudy [Psycholinguistics: selected works]. Moscow: Labirint. 287 p.
7. Alekperov V. Yu. (2011) Oil of Russia: Past, Present & Future, First addition. Inc. Minneapolis, East View Press, an imprint of East View information Services.
8. Kolshansky G. V. (1984) Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka [Communicative function and language structure]. M.: Nauka. 174 p.
9. Serova T.S. (2017) Rechemyslitel'naya aktivnost' perevodchika: predperevodcheskoye osmysleniye i polnoye ponimaniye smyslovogo sodержaniya iskhodnogo teksta v perevode [Translator's cognitive activities: pretranslation reflection and complete understanding of the semantic content of the text in translation] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 37. pp. 241-253.
10. Moskalskaya O.I. (1981) Grammatika teksta [Grammar of the text]. M. 183 p.
11. Pipchenko E.L., Serova T.S. (2016) Modelirovaniye protsesa rechevoy deyatel'nosti gibkogo inoyazychnogo chteniya vo vzaimosvyazi s pis'mom i govoreniyem v interaktivnykh tekhnologiyakh obucheniya [Modeling the process of flexible foreign language reading in interrelation with writing and speaking in interactive teaching technologies] // Pedagogical Education in Russia. 2. pp. 89-97.

Received 27 August 2017

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ

М.Н. Татарина, С.С. Куклина, Р.А. Черемисинова, Н.В. Шамова

Аннотация. Представлена типология иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания как средство удовлетворения широких познавательных, эстетических, нравственных и профессиональных потребностей учащихся. Такие тексты должны обладать качествами эмотивности и аксиологической (ценностной) направленностью. Работа с ними «налаживает» связь между «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования и его эмоционально-ценностным компонентом. Последний основан на социальном опыте, связан с эмоционально-ценностной сферой личности и представляет собой систему ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных универсальных учебных действий. Иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания рассмотрен как речевое высказывание различной степени аутентичности, которое отвечает общедидактическим принципам соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности; единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативности и проблемности, а также специфическим принципам эмоционально-ценностной значимости речевого материала, диалога культур, кросс-культурности, коммуникативности и аутентичности. Ведущим методом исследования является типологический, позволяющий представить типологию текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности. Благодаря многоуровневой структуре и организации данная типология создает предпосылки для функционирования эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования в условиях обучения говорению, аудированию, чтению и письму на разных ступенях в общеобразовательной школе. В свою очередь, создание методической типологии требует разработки приемов работы с такими текстами в условиях обучения школьников разных возрастных групп. Последнее относится к перспективным линиям нашего исследования.

Ключевые слова: эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования; эмотивность текста; методическая типология; иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания.

Введение

В настоящее время мало кем отрицается, что современное иноязычное образование наряду с когнитивным развитием должно ориентироваться и на приобщение учащихся к общественно значимым ценностям, развитие его эмоционально-волевой сферы, выработку аффек-

тивных стереотипов, на основе которых осуществляется поведение человека. Решение этой задачи требует внесения изменений и дополнений в содержание иноязычного образования, которые должны быть направлены на формирование целостной личности школьника в совокупности его интеллектуальной, волевой и эмоционально-ценностной сфер. Искомое содержание иноязычного образования должно быть свободно от проявлений негативных рационалистических и технократических тенденций в пользу присутствия личностно-деятельностных и эмоционально-ценностных основ. Однако до сих пор в проектировании и реализации содержания иноязычного образования просматривается односторонность. Это проявляется в том, что среди его составляющих не зафиксирован опыт эмоционально-ценностных отношений, т.е. отсутствует так называемый эмоционально-ценностный компонент (ЭЦК).

ЭЦК содержания иноязычного образования основан на социальном опыте и связан с эмоционально-ценностной сферой личности. Поэтому данный компонент способен создать органическую связь между «рацио» содержания – его интеллектуальными компонентами и формированием эмоционально-ценностного отношения к учебному материалу и окружающему миру. Овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Точка зрения многих специалистов в области иноязычного образования (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов и др.) также базируется на их убежденности в том, что в учебный процесс должно быть включено не только то, что можно увидеть или услышать на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено субъектами учебного процесса, но и их чувства и эмоции, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры. В нашем исследовании ЭЦК содержания иноязычного образования представлен как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных универсальных учебных действий (УУД).

Как известно, в качестве основной единицы содержания иноязычного образования сегодня рассматривается текст (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.П. Грачева, Н.П. Каменецкая, А.А. Миролюбов, О.Г. Поляков) [1. С. 48]. Текстцентристский подход к содержанию иноязычного образования дает широкие возможности для выхода в самые разные области знания, удовлетворяя познавательные, эстетические, нравственные и будущие профессиональные потребности школьника. Это придает обучению иностранному языку

(ИЯ) разнообразную направленность, *определяя* интегративный межпредметный характер этого учебного предмета.

М.М. Бахтин *определяет* текст как «первичную данность всех гуманитарных дисциплин» и как «действительность мысли и переживания, из которой только и могут исходить эти дисциплины и мышление. Где нет текста, там нет и объекта исследования» [2. С. 306]. В данной статье мы ставим проблему классификации иноязычных текстов как средств удовлетворения широких познавательных, эстетических, нравственных и профессиональных потребностей учащихся. Такие тексты должны обладать эмоционально-ценностным содержанием, т.е. придавать обучению ИЯ аксиологическую направленность и характер.

Научный аппарат исследования

Объектом исследования является иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания. Для обеспечения успешной реализации ЭЦК содержания иноязычного образования перед нами стоит цель создать методическую типологию иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности. Задачи исследования:

- 1) рассмотреть текст как единицу реализации ЭЦК содержания иноязычного образования;
- 2) выявить принципы и критерии отбора и организации иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания;
- 3) дать определение и характеристику иноязычного текста эмоционально-ценностного содержания;
- 4) представить общую характеристику типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания и описание ее уровней;
- 5) предложить приемы работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания.

Для создания методической типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания нами использовался *типологический подход*, который, как сказано в «Новой философской энциклопедии», с одной стороны, предполагает «расчленение систем объектов и их группировку с помощью обобщенного типа», а с другой – «сравнительное изучение признаков... функций... уровней организации» [3. С. 605] выделенных типов.

В процессе исследования были использованы методы теоретического анализа: системно-структурный, организационно-функциональный, сравнительно-сопоставительный, типологический, а также моделирование и проектирование.

Текст как единица языка и речи. Дискурс. Вслед за П. Хартманом мы характеризуем текст как единицу речи, выражающую законченное высказывание: «Текст характеризуется как единица языка и речи, выражающая законченное высказывание. Текст является высшей единицей синтаксического уровня. И если мы говорим, то говорим только текстами. Только в форме текстов и в текстовой функции язык является средством общения между людьми» [4. С. 213]. Сложность понятия «текст» усугубляется тем, что данный термин, без того крайне многозначный, получил в рамках лингвистики текста два разных значения. Под текстом, по словам Е.Е. Готовцевой [5], понимается, с одной стороны, любое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, несущее в себе (по замыслу говорящего) законченный смысл, а с другой стороны, такое законченное речевое произведение, как повесть, роман, газетная статья, различные документы и т.д. Таким образом, следует различать два основных объекта лингвистики текста: а) целое речевое произведение, т.е. текст в широком смысле слова, или макротекст, и б) сверхфразовое единство (сложное синтаксическое целое) – текст в узком смысле слова, или микротекст.

Рассматривая текст одновременно как единицу языка и речи, многие исследователи предлагают в отношении текста как единицы речи использовать понятие «дискурс». Оно появилось в теории и практике обучения ИЯ в 70-е гг. XX в. в связи с развитием когнитивной лингвистики и вошло в обиход сравнительно недавно. В исследованиях С.К. Гураль дискурс рассмотрен как «результат синтеза научной мысли, как сверхсложное образование, состоящее из разноуровневых компонентов, взаимодействующих между собой по определенным установленным правилам в определенной социальной ситуации» [6. С. 15]. Созвучные идеи мы находим в трудах Н.В. Елужиной. В опоре на идеи межкультурного подхода она определяет дискурс как «образец реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами» [7. С. 10]. Т.А. ван Дейк указывает на существование четких границ между текстом и дискурсом, называя дискурс «понятием, касающимся речи», «актуально произнесенным текстом», а сам текст – «абстрактной грамматической структурой произнесенного», «понятием, касающимся системы языка или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетенции» [8]. По емкому выражению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [9. С. 137]. Вслед за П.В. Сысоевым и О.О. Амерхановой мы также считаем очевидным, что по своему понятийному содержанию термин «дискурс» значительно шире, чем «текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культур-

ном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов [10. С. 150–151].

В исследованиях О.А. Обдаловой, Л.Ю. Минаковой и А.В. Соболевой подчеркивается, что работа с языком на уровне дискурса способствует формированию у обучающихся более адекватной картины мира, лучшему пониманию носителя иноязычной культуры, его поведения и коммуникативных интенций, а также их ознакомлению с особенностями различных типов дискурса, что положительно сказывается на иноязычной компетенции учащихся и их профессиональной компетентности как будущих специалистов [11. С. 207]. Не ставя задач подробного исследования понятия дискурса и принимая во внимание тот факт, что он, по словам А.В. Чернышова, представляет собой «текст, функционально обусловленный ситуацией общения» [12. С. 243], а реализация ЭЦК содержания иноязычного образования всегда происходит в ситуативном контексте, мы намерены использовать более традиционное понятие «текст». При этом, как утверждают С.С. Куклина и Р.А. Черемисинова, мы будем подразумевать не «абстрактную грамматическую структуру написанного, ориентированную на абстрактного читателя без учета его характеристик как индивидуальности», принадлежащую к неизвестной ситуации, а «актуально создаваемый текст, коммуникативное событие», которое носит динамический характер, «ориентирован на предполагаемого читателя, его статусно-ролевые позиции, речевой опыт, менталитет, культуру и т.д.» и принадлежит к конкретной социокультурной ситуации [13. С. 353]. Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко и Ю.Ю. Червенко справедливо утверждают, что, выступая одним из важных компонентов содержания методики обучения иностранным языкам, тексты являются основным источником информации во всех видах иноязычной речевой деятельности в условиях письменной и устной формы речевого общения [14. С. 158].

Понятие эмотивности текста. Изучение проблемы эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала невозможно без рассмотрения такой категории, как *эмотивность текста*. Вслед за С.В. Гладью мы определяем ее как одно из базовых свойств текста, которое соотносится с опредмеченными в нем *эмотиогенными знаниями* и актуализируется с помощью эмотивно заряженных текстовых компонентов, воплощающих авторские эмоциональные интенции и вероятные эмоции адресата, связанные с восприятием и интерпретацией текстовой действительности [15. С. 7]. С.В. Чернышов делает вывод, что эмотивность текста позволяет связывать воедино информацию, представленную в тексте, и эмоции, вызываемые в результате обработки этой информации адресатом и адресантом [12. С. 249].

Комплекс дифференцируемых понятий, через который функционально-семантически может быть выражена категория эмотивности, представлена в трудах С.В. Ионовой следующими составляющими [16]:

1. *Эмотивный фон*, который определяется кругом эмотем текста. Эмотемы связаны с эмоциональными ситуациями и являются потенциально эмотивными для носителя языка. Это: а) прецедентно эмотивные ситуации; б) ситуации, эксплицирующие эмоциональные состояния; в) ситуации, основанные на категории «ненормы».

2. *Эмотивная тональность текста* рассматривается с точки зрения доминирования задач эмоционального самовыражения, эмоциональной оценки или эмоционального воздействия. Она проявляется в выражении эмоционального отношения к фактам и является действенным механизмом воздействия на эмоциональную сферу адресата с целью изменения его эмоционального состояния.

3. *Эмотивная окраска текста* определяется характером соотношения эмотивного фона и эмотивной тональности. В научных и официально-деловых текстах эмотивность проявляется в виде эмоциональных вкраплений в преимущественно рациональную ткань текста. Эмотивность здесь в большей степени характерна для тонального, а не для фонового уровня содержания. В то время как в публицистическом и художественном стилях эмотивность в равной степени присуща обоим содержательным уровням.

В своей работе в контексте школьного иноязычного образования мы прежде всего ведем речь именно об эмотивности текста как более широкой категории, обеспечивающей в имплицитной и эксплицитной формах тексту определенный уровень эмоциональной ответственности.

Текст как единица реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Ценностная значимость содержания речевого материала, обладающего качествами эмотивности, заключается в том, что обеспечивает приобретение школьником субъективного опыта иноязычного общения путем переживания, рефлексии, самоопределения. Процесс овладения ценностями иноязычной культуры в работе с текстом, характеризующимся качествами эмотивности, приобретает для учащегося личностный смысл. Без эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала невозможна *ценностно-смысловая рефлексия* (Л.В. Павлова), т.е. «сопоставительное соизучение систем ценностей иноязычной и родной лингвокультур, формирование умений выявления, сравнения и осознания национальных ценностей, воспитания резистентности к ложным деструктивным ценностям, манипулятивному воздействию, развития умений противостоять экспансии чуждых ценностей и сохранения собственной культурной самобытности в контексте полилогического взаимодействия с иными культурами с учетом ценностей родной культуры» [17. С. 25].

Таким образом, речевой материал, обладающий качествами эмотивности, трактуется в данном исследовании как *эмотивно-цен-*

ностный, или *эмотивно-аксиологический*. В нашем исследовании он является основой отбора и организации текстов эмоционально-ценностного содержания как единиц реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.

Иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания.

За основу характеристики текстов эмоционально-ценностного содержания были взяты принципы и критерии отбора и организации иноязычных текстов, учитывающие своеобразие данной предметной области и особенности ее понятийного аппарата, а также принципы формирования содержания образования (СО), разработанные отечественной дидактикой и методикой обучения ИЯ. На основе их анализа и синтеза мы предлагаем собственное определение иноязычного текста эмоционально-ценностного содержания.

Иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания – это связанное иноязычное речевое микро- или макровысказывание различной степени аутентичности, которое отвечает общедидактическим принципам соответствия СО во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности, единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе СО, образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; принципам вариативности и проблемности, а также специфическим принципам эмоционально-ценностной значимости речевого материала, диалога культур, кросс-культурности, коммуникативности и аутентичности. Содержание текста эмоционально-ценностного содержания также соответствует критериям целостного отражения задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры; научной и практической значимости содержания; соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста; учета международного опыта построения СО. Критериями организации такого текста в наших исследованиях являются: кросс-культурность и проблемность речевого материала, его соответствие коммуникативным потребностям учащихся и задачам обучения, функциональность и адекватность виду иноязычной речевой деятельности [18. С. 135].

На основании изложенного представим характеристику текстов эмоционально-ценностного содержания.

Иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания обеспечивает:

– отражение наивысших гуманистических ценностей, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа);

– репрезентацию в содержании желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу,

действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры;

– описание объективной социокультурной реальности; знакомство учащихся с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам; учет самобытности и своеобразия представителей разных общностей; видение картины мира носителем другого языка;

– представление о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятие уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов;

– учет уровня поликультурного и билингвального развития школьников, соответствие содержания текста познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям учащихся, их жизненному опыту и фоновым знаниям;

– смещение акцента с формирования узкопредметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности.

Общая характеристика методической типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания. Предлагаемая типология текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности:

1) предполагает акцентуацию эмоционально-ценностных и волевого компонентов восприятия учащимися иной лингвокультуры и опыта общения с ней. Данные компоненты отражают смещение целевых ориентиров с результатов практического овладения школьниками различными видами иноязычной речевой деятельности на личность обучающегося как субъекта речи, познания, культур, межкультурной коммуникации и нравственности (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, Н.В. Осипова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Э.И. Соловцова) и способствуют формированию поликультурной языковой личности (Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Ю.Н. Караулов, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина), т.е. реализации ЭЦК содержания иноязычного образования;

2) является важной составляющей реализации разрабатываемой нами базовой модели ЭЦК содержания иноязычного образования и используется для создания ее различных модификаций, способных функционировать в любой точке обучения ИЯ в общеобразовательной школе;

3) состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов речевого материала, в рамках работы с которыми ЭЦК содержания иноязычного образования приобретает способность эффективно выполнять свои функции при условии достаточной эмоциональной ценности речевого материала, предназначенного для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

На рис. 1 показано, что степень эмоциональной ценности речевого материала может быть различной.

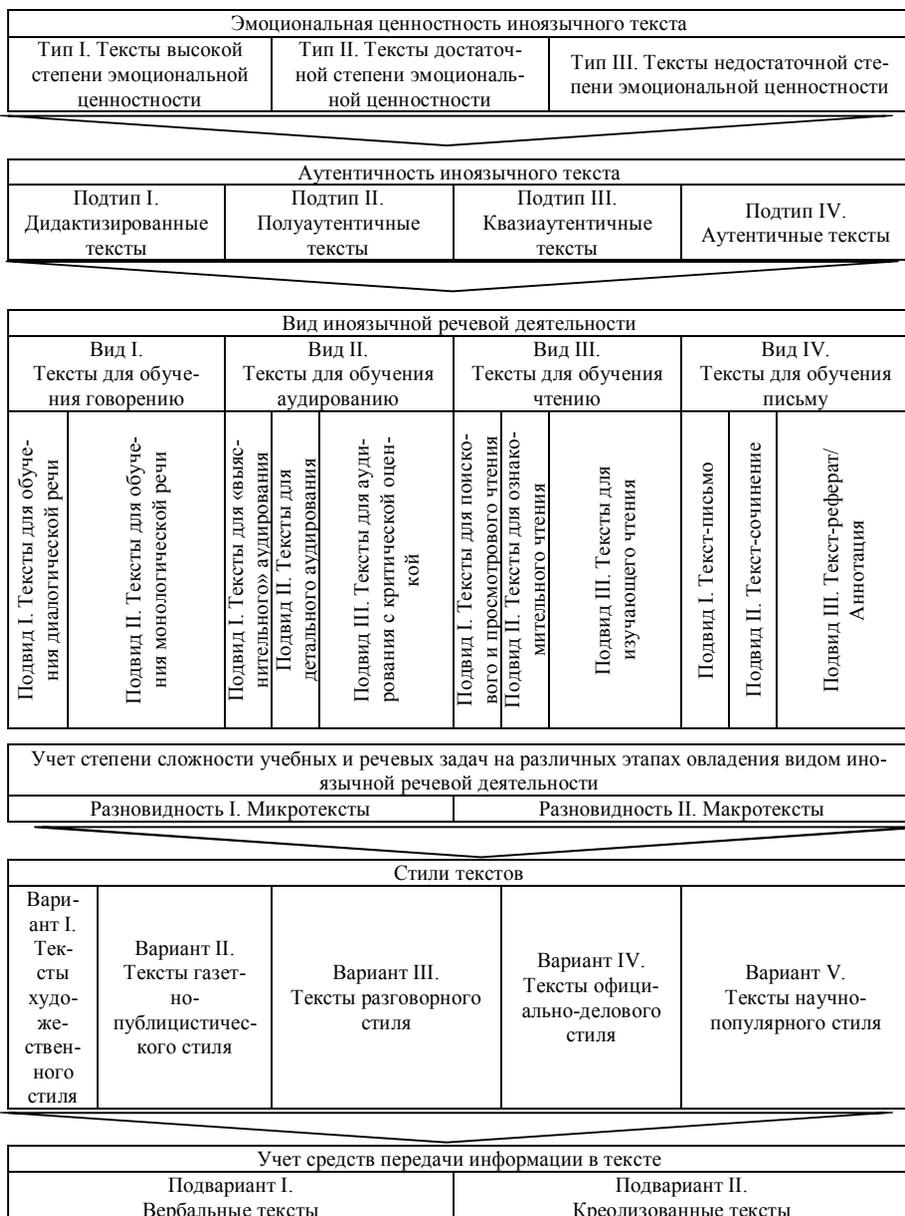


Рис. 1. Типология текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности

Уровни методической типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания. На верхнем уровне спроектированной типологии находятся три типа иноязычных текстов, расположенных в порядке убывания степени их эмоциональной ценности: это тексты высокой (тип I), достаточной (тип II) и недостаточной (тип III) степени эмоциональной ценности.

Тексты высокой степени эмоциональной ценности (тип I) обеспечивают:

- отражение всех или большинства наивысших гуманистических ценностей, которые сформировались на протяжении истории (человек, счастье, общество, природа);

- ярко выраженную репрезентацию желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры;

- достоверное, подлинное и детальное описание объективной социокультурной реальности; знакомство учащихся с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам; учет самобытности и своеобразия представителей разных общностей; видение картины мира носителем другого языка;

- четкость представления о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятия уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов;

- обязательный, методически обоснованный учет уровня поликультурного и билингвального развития школьников, полное соответствие содержания текста познавательно-коммуникативными потребностями и возможностям учащихся, их жизненному опыту и фоновым знаниям;

- неперемное смещение акцента с формирования узкопредметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности.

Тексты достаточной степени эмоциональной ценности (тип II) обеспечивают:

- отражение одной или нескольких наивысших гуманистических ценностей, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа);

- достаточную степень репрезентации желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры;

- описание объективной социокультурной реальности; знакомство учащихся с жизнью носителей языка, их видением картины мира;

– наличие представления о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятие уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов;

– учет основных показателей поликультурного и билингвального развития школьников, соответствие содержания текста большинству познавательных-коммуникативных потребностей и возможностей учащихся, их жизненному опыту и фоновым знаниям;

– смещение акцента с формирования узкопредметных навыков и умений на их интеграцию с некоторыми другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности.

Тексты недостаточной степени эмоциональной ценности (тип III):

– неясно отражают гуманистические ценности, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа);

– не обеспечивают либо недостаточно обеспечивают репрезентацию эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры;

– непривлекательно и неярко описывают объективную социокультурную реальность, обеспечивающую знакомство учащихся с жизнью носителей языка; видение картины мира последних при этом неясно или размыто;

– характеризуются отсутствием представления о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятия уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов;

– не учитывают или почти не учитывают в своем содержании показатели поликультурного и билингвального развития школьников; нет соответствия содержания текста познавательным-коммуникативным потребностям и возможностям учащихся. Игнорируется жизненный опыт и фоновые знания школьников;

– не обеспечивают смещения акцента с формирования узкопредметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности.

Чтобы придать большему количеству компонентов типологии функциональный характер, внутри I и II типов текстов эмоционально-ценностного содержания выделены подтипы, присущие второму уровню проектируемой системы. Они различаются по степени аутентичности. Понимая, что в условиях общеобразовательной школы иноязычный текст не может быть стопроцентно оригинальным, не подвергшимся в учебных целях абсолютно никакой методической обработке, вслед за методистами (П.К. Бабинская, Н.В. Кучеренко, Е.А. Маслыко,

Е.В. Носонович, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской и др.) мы допускаем некоторую степень дидактизации оригинальных текстов.

Однако это не должно нарушать достоверности и подлинности речевого материала, а социокультурный фон и показатели эмоциональной ценностности такого текста не могут быть при этом утрачены. Вот почему при переходе от первого ко второму уровню проектируемой типологии текстов мы исключаем из нее тексты III типа, характеризующиеся недостаточным уровнем эмоциональной ценностности. Если такие тексты имеются в учебно-методическом комплексе, то необходима их методическая обработка с целью обеспечения достаточного уровня эмоциональной ценностности речевого материала. Это позволит создать все необходимые и достаточные предпосылки для реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.

Охарактеризуем тексты второго уровня моделируемой системы.

Подтип I – дидактизированные тексты. Это тексты, подготовленные специально для методических целей.

Подтип II – полуаутентичные тексты. Это аутентичные тексты, адаптированные, как правило, путем сокращения в интересах реализации задач обучения.

Подтип III – квазиаутентичные тексты. Это тексты, в которых допускаются некоторые сокращения за счет имен собственных, если их много – за счет исторических сносок, т.е. это текст со снятыми особо трудными местами.

Подтип IV – аутентичные тексты. Это собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка [19. С. 18–19].

На следующем уровне тексты классифицируются по видам иноязычной речевой деятельности, в рамках обучения которым они используются. Тексты I вида предназначены для обучения говорению; тексты II вида – аудированию; тексты III вида – чтению; тексты IV вида – письму.

В контексте обучения говорению во внимание принималась специфика подвидов I и II речевого материала, используемого для обучения соответственно диалогической и монологической речи.

В рамках обучения аудированию мы называем три подвида текстов (Н.В. Елухина, Л.Ю. Кулиш, Е.Н. Соловова и др.): подвид I – тексты для обучения так называемому выяснительному аудированию [20. С. 224–226]; подвид II – тексты для обучения детальному аудированию [21, 22]; подвид III – тексты для аудирования с критической оценкой прослушанного [23. С. 124–139].

Для обучения чтению используются тексты для осуществления просмотрового и поискового чтения (подвид I); ознакомительного чтения (подвид II); изучающего чтения (подвид III) (М.А. Ариян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.Н. Шаповалов и др.).

В обучении письму в условиях общеобразовательной школы выше-названные авторы учебников и учебных пособий по методике предлагают использовать тексты-письма (подвид I); тексты-сочинения (подвид II) и тексты-рефераты / аннотации (подвид III) [24. С. 234, 262–264].

Следующим шагом в повышении уровня функциональности типологии явился учет особенностей степени сложности учебных и речевых задач, на решение которых направлен текст на различных этапах овладения видом иноязычной речевой деятельности. Так, на этапе совершенствования лексико-грамматических навыков фигурируют тексты I разновидности – тексты небольшого объема, т.е. микротексты.

На этапе развития иноязычного речевого умения используются тексты II разновидности. Это макротексты. Содержание и микро-, и макротекстов должно соотноситься с критериями отбора и организации эмоционально-ценностного речевого материала и параметрами текстов высокой и достаточной степени эмоциональной ценности.

Еще одним шагом при разработке типологии текстов эмоционально-ценностного содержания стало выделение пяти вариантов текстов в соответствии с их принадлежностью к различным стилям речи: тексты художественного (вариант I), газетно-публицистического (вариант II), разговорного (вариант III), официально-делового (вариант IV) и научно-популярного (вариант V) стилей.

Заключительным этапом стал учет средств передачи информации в тексте. По данному критерию их можно разделить на а) вербальные; б) невербальные; в) креолизованные (смешанные). Эмоциогенные свойства невербальных текстов, к которым относятся живопись, графика, архитектура, фотография, рисунки, плакаты, знаки, символы, карты, схемы, диаграммы и т.п., служат аудиальными и визуальными средствами усиления разнообразных эмоциональных состояний обучающихся относительно тех или иных фрагментов иноязычной действительности, создавая определенное устойчивое эмоциональное отношение школьников к таким текстам.

О приемах работы с иноязычными тестами эмоционально-ценностного содержания. В исследованиях Л.М. Ризаевой справедливо отмечено, что сознательные, целенаправленные действия не могут выполняться без учета заданных условий, без использования определенных средств и любыми способами [25. С. 77–78]. Поэтому мы считаем, что приемы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания должны учитывать и интегрированно реализовывать условия, средства и способы обучения. Подобное понимание приема было предложено Е.И. Пассовым и отличается емкостью, целенаправленностью и организационной структурой [26. С. 32]. Таким образом, прием как технологическая единица, интегрирующая базовые элементы иноязычного образования, способен обеспечить наиболее адекватно организа-

цию и управление образовательным процессом по освоению ЭЦК содержания иноязычного образования в рамках работы с текстами эмоционально-ценностного образования.

Имея представление о сущности приема и его составляющих, учитель может сам подбирать прием, адекватный для достижения цели в конкретных условиях [27. С. 68–74], чем мы и намерены заниматься в дальнейшем. Например, в рамках данного исследования нам представляется целесообразным рассмотреть невербальные тексты в качестве материальных средств в рамках приемов работы с вербальными (подвариант I) и креолизованными (подвариант II) микро- и макротекстами эмоционально-ценностного содержания, представленными различными стилями речи и предназначенными для обучения четырем видам иноязычной речевой деятельности. Вот почему в нашей типологии присутствуют два подварианта речевого материала.

Заключение

В данной статье нами была создана методическая типология иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности. Для достижения цели был рассмотрен текст как единица реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования; выявлены принципы и критерии отбора и организации иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания; даны определение и характеристика таких текстов; представлена общая характеристика типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания и описание ее уровней; предложены приемы работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания.

Мы можем утверждать, что спроектированная типология текстов эмоционально-ценностного содержания, благодаря своей *многоуровневой* структуре и организации, создает необходимые предпосылки для функционирования эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования в условиях обучения различным видам иноязычной речевой деятельности. Типология может быть использована на разных этапах школьного иноязычного образования. В дальнейшем в контексте разработки приемов работы с такими текстами мы намерены подобрать весь набор средств и способов, адекватных целям обучения говорению, аудированию, чтению и письму, а также описать условия их реализации в работе со школьниками разных возрастных групп.

Литература

1. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.

2. **Бахтин М.М.** Язык в художественной литературе // Собр. соч. : в 7 т. М., 1997. Т. 5. 732 с.
3. **Новая** философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М. : Мысль, 2010. 736 с.
4. **Hartmann P.** Zum Begriff des Sprachlichen Zeichens // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1968. Hf. 3–4.
5. **Готовцева Е.Е.** Микро- и макротексты на этапе предложения и первичной активизации лексического материала. URL: http://http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_000_38.pdf. (дата обращения: 10.08.2017).
6. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 47 с.
7. **Елухина Н.В.** Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 9–13.
8. **Ван Дейк Т.А.** К определению дискурса. URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 11.08.2017).
9. **Арутюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
10. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 146–149.
11. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.** Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.
12. **Чернышов С.В.** Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы). Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. 334 с.
13. **Куклина С.С., Черемисинова Р.А.** Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2 (115). С. 351–354.
14. **Серова Т.С., Пипченко Е.Л., Червенко Ю.Ю.** Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации в учебно-исследовательской деятельности студентов // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 157–176.
15. **Гладь С.В.** Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 2000. 20 с.
16. **Ионова С.В.** Эмотивность текста как лингвистическая проблема : автореф. дис. ... канд. фил. наук. Волгоград, 1998. 21 с.
17. **Павлова Л.В.** Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. 45 с.
18. **Татарина М.Н.** Система отбора и построения содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6 (119). С. 132–135.
19. **Кучеренко Н.В.** Особенности обучения чтению публицистических текстов в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 18–22.
20. **Кулиш Л.Ю.** Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1991. С. 224–226.
21. **Елухина Н.В.** Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 20–22.
22. **Елухина Н.В.** Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. С. 25–29.
23. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2003. С. 124–139.

24. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
25. *Ризаева Л.М.* Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2014. 198 с.
26. *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
27. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 154 с.

Сведения об авторах:

Татарина Майя Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики Института гуманитарных и социальных наук Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Куклина Светлана Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики Института гуманитарных и социальных наук Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Черемисинова Римма Анатольевна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики Института гуманитарных и социальных наук Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: rimmochka.12@mail.ru

Шамова Нина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики Института гуманитарных и социальных наук Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: n.shamova@mail.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

METHODICAL TYPOLOGY OF EMOTIONALLY VALUABLE FOREIGN-LANGUAGE TEXTS

Tatarinova M.N., Ph.D., Associate Professor of the Subdepartment of Foreign Languages and methods of Teaching Foreign Languages, the Linguistics Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Kuklina S.S., Doctor of Pedagogy, Professor of the Subdepartment of Foreign Languages and methods of Teaching Foreign Languages, the Linguistics Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Cheremisina R.A., Ph.D., Assistant of the Subdepartment of Foreign Languages and methods of Teaching Foreign Languages, the Linguistics Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: rimmochka.12@mail.ru

Shamova N.V., Ph.D., Associate Professor of the Subdepartment of Foreign Languages and methods of Teaching Foreign Languages, the Linguistics Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: n.shamova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/19

Abstract. Currently, very few people deny that modern foreign language education along with cognitive development must focus on familiarizing students to important social values, development of their emotional-volitional sphere, the production of affective stereotyping which is the basis of human behaviour. The solution to this problem requires changes and additions to the content of foreign language education which should be aimed at forming a

student's integrated personality in the totality of their intellectual, volitional and emotional-valuable spheres. The required content of foreign language education should be free from manifestations of negative rationalistic and technocratic tendencies in favour of personal-activity and emotionally valuable bases. However, still unilateralism is viewed in the design and implementation of the content of foreign language education. This is evident in the fact that among its components the experience of emotionally valuable relations is not fixed. The purpose of this article is to present a typology of emotionally valuable foreign-language texts as means to meet broad cognitive, aesthetic, moral and professional needs of students. Such texts must possess the qualities of text emotivism and axiological (valuable) orientation. Working with them "establishes" a connection between intelligent components of the content of foreign language education and its emotionally valuable component (EVC). The latter is based on social experience, associated with emotionally valuable sphere of a personality and considered to be a system of valuable, emotional subcomponents, a volitional one and their constituents, as well as personal universal educational action (UEA). Mastering the experience of emotionally valuable attitude to the world is expressed not in subject knowledge and skills, but in the form of personal philosophical dispositions, value orientations, gained life experience which has become an integral essence of one's self-concept. So, the object of our research in this article is a foreign-language text. Research objectives are: to consider a text as a unit of the implementation of the EVC of foreign-language education content; identify principles and criteria for the selection and organization of foreign-language texts of emotionally valuable content; give the definition and characteristics of a foreign-language text of emotionally valuable content; present a typology of foreign-language texts of emotionally valuable content; discuss techniques for working with foreign-language texts of emotionally valuable content. To create a methodical typology of foreign-language texts of emotionally valuable content a *typological approach* was used which assumes the partition of systems of objects and their grouping with the help of a generalized type, and a comparative study of the features, function, levels of the organization of the allocated types. During the study, methods of theoretical analysis: systemic-structural, organizational, functional, comparative, typological, modelling, designing were resorted to. A text is characterized as a unit of language and speech that expresses a complete statement. The study of emotional and valuable significance of the content of speech material is not possible without considering such a category as text emotivism. It is one of the basic properties of a text that corresponds to emotogenic knowledge, materialized in it, and is actualized with the help of emotively charged textual components, embodying the author's emotional intentions, and the likely emotions of the addressee, associated with the perception and interpretation of textual reality. An emotive text allows you to tie together the information from a text, and emotions, caused as a result of processing of this information by the addressee and the addresser. We regard a foreign-language text of emotionally valuable content as an utterance of various degrees of authenticity which meets the general didactic principles of compliance of the content of education (CE) in all its elements and at all levels of design to the requirements for the development of the society, science, culture and a personality; the unity of substantive and procedural aspects of teaching in the selection of the CE; educational, developing and upbringing functions of teaching; its variability and problematic character; as well as specific principles of emotional and valuable significance of speech material, a dialogue of cultures, a cross-cultural character, communicativeness and authenticity. A foreign-language text of emotionally valuable contents provides reflection of higher humanistic values which a story of human life has developed (person, happiness, society, nature); representation of desired emotionally volitional and emotionally valuable relations of students to the world, to each other, to the reality, to what they do in the process of mastering foreign-language culture; the description of the objective socio-cultural reality; students' acquaintance with the life of people, belonging to different social strata, races, minorities; accounting the identity and uniqueness of representatives of different communities; the vision of the world picture by a speaker of another language; understanding of the world through the prism of the culture of students' country and the perception of the

uniqueness of their own cultural values in the context of global processes; consideration of the level of students' multicultural and bilingual development, the compliance of the content of the text to students' cognitive-communicative needs and abilities, their life experience and background knowledge; the shift from narrow subject formation of skills and abilities to their integration with other disciplinary and interdisciplinary skills for a complex spiritual and intellectual development of the individual. The leading method of investigating the problem allows us to present a typology of emotionally valuable foreign-language texts for teaching different kinds of foreign-language speech activities. The proposed typology of emotionally valuable texts for teaching different kinds of foreign-language speech activities involves the accentuation of emotionally-valuable and volitional components of students' perception of a different linguistic culture and the experience of communication with it. These components represent the displacement of the targets from the results of students' practical mastering of different types of foreign-language speech activities to an individual learner as the subject of speech, knowledge, cultures, intercultural communication and ethics, i.e. the implementation of the EVC of the content of foreign-language education. The typology of emotionally valuable foreign-language texts is an important component of the realization of the basic model of the EVC of the content of foreign-language education and is used to create its various modifications, able to function in any point of teaching a FL in the secondary school. It consists of types, sub-types, forms, sub-forms, varieties, variants and sub-variants of speech material within which the EVC of the content of foreign language education acquires the ability to perform its functions effectively provided that speech material, intended to teach various kinds of foreign-language speech activity, is sufficiently emotionally-valuable. The multi-level structure and organization of this typology creates the preconditions for the functioning of the EVC of the content of foreign language education in terms of teaching speaking, listening, reading and written speech at different stages in a secondary school. In its turn, the creation of a methodical typology requires the development of techniques for working with such texts while teaching students of different age groups. At the top level of the designed typology there are three types of foreign-language texts, located in the order of descending the degree of their emotional value: these are texts of a high (type I), sufficient (type II) and insufficient (type III) degree of emotional value. In order to give a functional character to a greater number of typology components, sub-types were selected inside types I and II of emotionally-valuable speech material. Realizing that a secondary school foreign-language text cannot be wholly original, it often undergoes some methodical processing for learning purposes. So, we assume some degree of didactic organization of an original text. However, didactic organization and methodical processing should not compromise much the validity and authenticity of speech material. Thus, its sociocultural background and indicators of emotional value cannot be lost. That's why in the transition from the first to the second level of the designed typology we exclude from it type III texts, characterized by an inadequate level of emotional value. If such texts are available in the educational-methodical complex, their methodical processing is required to ensure a sufficient level of emotional value of speech material. This will create all necessary and adequate preconditions for the implementation of the EVC of the content of foreign language education. The sub-types of texts constitute the second level of the designed system and vary in degree of authenticity. Texts of sub-type I are didactical. These are texts, specifically prepared for methodical purposes. Texts of sub-type II are semi-authentic. These are authentic texts, adapted, usually by reduction, to implement the objectives of education. Texts of sub-type III are quasi-authentic. They allow some reduction at the expense of proper names if they are numerous; and historical footnotes, i.e. particularly difficult places are removed from the text. Texts of sub-type IV are authentic. These are actually original texts, written by native speakers for native speakers. At the next level, texts are classified according to the kinds of foreign-language speech activities. Texts of form I are intended for teaching speaking; form II – listening; form III – reading; form IV type – written speech. In the context of teaching speaking the specificity of sub-forms I and II of speech material were taken into consideration. They are dialogical speech and monological speech respectively. In the frame-

work of teaching listening comprehension we call three sub-forms of speech material texts of sub-form I are intended for teaching listening for the main information; texts of sub-form II are for teaching detailed listening; texts of sub-form III are for teaching listening with critical assessment. For teaching reading the following sub-forms of texts are used: for the implementation of scanning/skimming reading (sub-form I); for teaching reading for the main information (sub-form II); and for detailed reading (sub-form III). In teaching written speech in secondary school the above-named authors of textbooks and manuals on methods of teaching a FL the following sample texts are proposed: samples of letters (sub-form I); samples of essays (sub-form II) and samples of abstracts/synopses (sub-form III). The next step in improving the functionality of the typology was the consideration of the degree of complexity of educational and speech problems, addressed by a text at various stages of foreign-language speech activities. So, at the stage of improving lexical and grammatical skills texts of variety I are used. These are texts of a small volume, i.e. micro-texts. At the stage of speech skills development texts of variety II are used. These are the whole speech products, or macro-texts. The contents of both micro-and macro-texts must be relevant to the selection criteria and the organization of speech material of high and sufficient degree of emotional value. Another step in the development of the typology of emotionally-valuable texts is distinguishing of five variants of texts in accordance with their belonging to various styles of speech: artistic (variant I), publicistic (variant II), conversational (variant III), official (variant IV), scientific (variant V). The final step was the consideration of the means of information transmission in the text. So, all texts are subdivided verbal and creolized (mixed). Emotiogenic properties of non-verbal texts (painting, graphics, architecture, photography, drawings, posters, signs, symbols, maps, diagrams, charts, etc.) allow us to consider them as material means in the framework of the techniques of work with verbal (sub-variant I) and creolized (sub-variant II) micro- and macro-texts. The techniques of working with foreign-language texts of emotionally-valuable contents include conditions, means and ways of learning. A similar understanding of a technique is characterized by capacity, purposefulness and an organizational structure. Thus, a technique as a technological unit that integrates the basic elements of foreign language education, is able to provide the most adequate organization and management of a learning process for mastering the EVC of the content of foreign language education through work with texts of emotional value. Having an idea about the nature of a technique and its components, a teacher can choose a technique that is adequate to achieve the objective under certain conditions, what we intend to do in the future. All of the above allows us to assert that the designed typology of texts of the emotionally valuable content through its multilevel structure and organization provides the necessary prerequisites for functioning of the EVC of the content of foreign language education in terms of teaching different kinds of foreign-language speech activity. The typology can be used at different stages of teaching English in secondary school. In the future, in the context of developing techniques for working with these texts we intend to pick up the entire set of means and ways, adequate to the goals of teaching speaking, listening, reading and written speech, and describe conditions for their implementation in working with schoolchildren of different age groups.

Keywords: EVC emotionally valuable component; text emotivism; a typology; emotionally valuable texts.

References

1. Mirolubov A.A. (2002) *Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [History of Russian methodology of teaching foreign languages]. M.: STUPENI, INFRA-M.
2. Bakhtin M. M. (1997) *Yazyk v khudozhestvennoi literature* [Language in literature]. M.
3. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* (2010) [New philosophical encyclopedia]. M.: Mysl'.

4. Hartmann P. (1968) Zum Begriff des Sprachlichen Zeichens [On the notion of the linguistic sign] // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.
5. Gotovtseva E.E. (2008) Mikro- i makroteksty na etape predlozheniya i pervichnoi aktivizatsii leksicheskogo materiala [Micro and macro text in the somatization stage and initial activation of the lexical material]. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_000_38.pdf. (Accessed: 10.08.2017).
6. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverkhshlozhnoi samorazvivayushcheisya sisteme [Teaching discourse as a highly complex self-developing system]. Tambov, 2009.
7. Elukhina N.V. (2002) Rol' diskursa v mezhkul'turnoi kommunikatsii i metodika formirovaniya diskursivnoi kompetentsii [The role of the discourse in intercultural communication and methods of forming the discourse competence] // Inostrannye yazyki v shkole. 2002. №3. pp. 9-13.
8. Van Deik T.A. (1998) K opredeleniyu diskursa [The definition of discourse]. URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm> (Accessed: 11.08.2017).
9. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' / Gl. red. V.N. Yartseva. M.: Sov. Entsiklopediya.
10. Sysoev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Learning written academic discourse of graduate students on the basis of the tandem method] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 4(36). pp. 146-149.
11. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinitsa kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstavitelei raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communication and intellect of the process of communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 37. pp. 205-228.
12. Chernyshov S.V. (2014.) Emotsional'no-kontseptnyi podkhod v obuchenii inostrannym yazykam (lingvopsikhologicheskie osnovy) [Emotionally conceptual approach in teaching foreign languages (linguo-psychological bases)]. N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova.
13. Kuklina S.S., Cheremisinova R.A. (2016) Diskurs i tekst kak produkty pis'mennoi rechevoi deyatel'nosti [Discourse and text as the products of written speech activity] // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2(115). pp. 351-354.
14. Serova T.S., Pipcheno E.L., Chervenko Yu.Yu. (2016) Makrotekst i giperteksty kak ob"ekt gibkogo inoyazychnogo chteniya i istochnik informatsii v uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov [Macrotext and hypertexts as the object of flexible foreign language reading and a source of information in research activities of students] // Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 2(34).pp. 157-176.
15. Glad'o S.V. (2000) Emotivnost' khudozhestvennogo teksta: semantiko-kognitivnyi aspekt [Emotivity of a literary text: a semantic-cognitive aspect]. Kiev.
16. Chernyshov S. V. (2014) Tam zhe [The works cited]. 2014.
17. Ionova S.V. (1998) Emotivnost' teksta kak lingvisticheskaya problema [Text emotivity as a linguistic problem]. Volgograd. 21 p.
18. Pavlova L.V. (2016) Metodicheskaya sistema razvitiya gumanitarnoi kul'tury studentov bakalavriata v kompetentnostnoi paradigme inoyazychnogo obrazovaniya [Methodical system of students' humanitarian culture development in competence-based paradigm of foreign language education]. Nizhnii Novgorod.
19. Tatarinova M.N. (2016) Sistema otbora i postroeniya soderzhaniya inoyazychnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [The system of selection and construction of content of foreign language education in the secondary school] // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 6(119). pp. 132-135.

20. Kucherenko N.V. (2009) Osobennosti obucheniya chteniya publitsisticheskikh tekstov v starshikh klassakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [Peculiarities of teaching reading publicistic texts in high school] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 2. pp. 18-22.
21. Kulish L.Yu. (1991) Vidy audirovaniya [Types of listening] // *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. M.: Russkii yazyk. pp. 224-226.
22. Elukhina N.V. (1996 a) Obuchenie slushaniyu inoyazychnoi rechi [Training in hearing foreign speech. Foreign languages at school] // *Inostrannye yazyki v shkole*. № 5. pp. 20-22.
23. Elukhina N.V. (1996 b) Preodolenie osnovnykh trudnostei ponimaniya inoyazychnoi rechi na slukh kak uslovie formirovaniya sposobnostei ustno obshchat'sya [Overcoming the major difficulties of listening comprehension of foreign speech as a condition for the formation of abilities to communicate orally] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 4. pp. 25-29
24. Solovova E.N. (2003). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyi kurs lektsii [Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures]. M.: Prosveshchenie. pp. 124-139.
25. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2004) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign language teaching: Linguodidactics and methods]. M.: Izdatel'skii tsentr "Akademiya".
26. Rizaeva L.M. (2014) Formirovanie poznavatel'nogo interesa detei starshego doshkol'nogo vozrasta k dialogu kul'tur [Formation of cognitive interests of pre-school age children to the dialogue of cultures]. Ufa.
27. Passov E.I. (2006) Sorok let spustya, ili sto i odna metodicheskaya ideya [Forty years later, or a hundred and one methodical idea]. M.: Glossa-Press.
28. Passov E.I. (2000) Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur" [Communicative foreign language education: the concept of communicative foreign language education "Development of personality in the dialogue of cultures"]. M.: Prosveshchenie.

Received 27 August 2017

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК ФОРМА СИНХРОННО-АСИНХРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Шеманаева

Аннотация. Поиск новых форм, методов и технологий организации образовательной деятельности на современном этапе является императивом модернизации и адаптации образования к меняющимся социально-экономическим и технологическим реалиям. Рассматриваются роль и место программ дополнительного профессионального образования в целом и дополнительного профессионального иноязычного образования в частности как гибкого инструмента системы непрерывного образования. Выделяются основные особенности программ дополнительного профессионального иноязычного образования. Дается обзор зарубежных концепций организации самостоятельной работы (хьютагогика) и анализируется роль преподавателя и обучающегося в организации самостоятельной работы. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается как одна из эффективных форм организации образовательной деятельности. Проанализированы различные трактовки данного термина и предложены авторское определение, а также модель организации образовательной деятельности с применением индивидуальной образовательной траектории. Предложенная модель строится на основе сочетания инвариантного и вариативных модулей через использование индивидуальной образовательной траектории как формы организации самостоятельной работы. Дополнительным элементом модели является комплекс педагогической поддержки для разработки индивидуальной образовательной траектории, предназначенный для сопровождения консультирования слушателей программ дополнительного профессионального иноязычного образования. Особо выделяется существенная роль самостоятельной работы в образовательной деятельности. Основываясь на психологических исследованиях, осознанность выделяется как ведущая характеристика самостоятельной работы. В статье анализируются понятия синхронного и асинхронного обучения применительно к контексту самостоятельной работы. Гипотеза о том, что индивидуальная образовательная траектория позволяет совместить синхронную и асинхронную модель организации образовательной деятельности, подтверждается результатами экспериментального обучения.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; синхронное обучение; асинхронное обучение.

Введение

В настоящее время значимой тенденцией модернизации образования становится развитие системы непрерывного образования, которое является императивом для современного человека. Концепция непрерывного образования нашла отражение в документах таких международных организаций, как Организация экономического сотрудниче-

ства и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО и Совет Европы. Российские университеты также реагируют на изменения и в их структуре появились подразделения, ответственные за непрерывное образование.

Одним из наиболее мобильных, гибких и эффективных инструментов непрерывного образования становятся программы дополнительного образования, позволяющие взрослым активно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и способные наиболее полно удовлетворить запросы и нужды взрослых слушателей, заказчиков (работодателей) и общества в целом. Именно обучение взрослых становится актуальной потребностью общества, так как совершенствование общекультурных, самообразовательных профессиональных компетенций ведет к развитию науки, культуры и промышленности.

Очевидно, что владение иностранным языком (ИЯ) является составной частью самообразовательной и профессиональной компетенции специалиста, в первую очередь для сотрудников и преподавателей университета. Проведение научных исследований, повышение квалификации, развитие международного сотрудничества и обмен опытом невозможны без владения ИЯ. Программы дополнительного образования являются одной из возможностей для совершенствования как самообразовательной, так и иноязычной коммуникативной компетенции. Специфика дополнительного профессионального иноязычного образования (ДПИО) заключается в краткосрочности курсов повышения квалификации; разных целях слушателей программ ДПИО; их неоднородном составе по опыту изучения ИЯ, специальности, возрасту. Еще одной важной особенностью системы ДПИО является отсутствие государственного регулирования в форме государственных стандартов.

Соответственно, актуальной задачей современного иноязычного образования становится поиск эффективных методик и технологий для создания условий, с одной стороны, способствующих включению взрослых слушателей программ ДПИО в иноязычную образовательную деятельность и совершенствованию их иноязычной коммуникативной компетенции, с другой стороны, стимулирующих и развивающих их образовательные потребности. Одним из возможных и эффективных способов создать такие условия является индивидуальная образовательная траектория (ИОТ). Применение индивидуальной образовательной траектории позволяет интенсифицировать и индивидуализировать образовательную деятельность слушателей программ ДПИО за счет повышения уровня их субъектности, стимулируя, таким образом, их становление активными участниками системы непрерывного образования.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

Анализ работ по педагогике и психологии показал, что вопросы применения ИОТ представлены в исследованиях Е.А. Александровой

[1, 2], И.Ф. Бережной [3–5], С.А. Вдовиной [6, 7], В.В. Гарднер [8], А.М. Маскаевой [9], К.А. Улановской [10], П.В. Сысоева [11, 12] и др.

О.А. Абдуллина, А.А. Плигин указывают тип мышления и способ восприятия информации как определяющий фактор при разработке ИОТ [13. С. 74]. Н.Н. Суртаева придерживается трактовки, что ИОТ представляют определенную последовательность элементов учебной деятельности [14. С. 14]. А.В. Хуторской считает, что индивидуальная образовательная траектория – «это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [15. С. 296]. Концептуально мы согласны с Э.Ф. Зеер и Э.Э Сыманюк, которые рассматривают ИОТ как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования [16. С. 81]. Подход П.В. Сысоева [11, 12] отличается от предложенных ранее более широкой трактовкой ИОТ. Также в его определении, помимо комплекса педагогической поддержки, присутствует дополнительный набор методических элементов, который допускает большую вариативность содержания, форм, методов, сроков и контроля. Одним из ключевых понятий данного определения является развитие умений самостоятельной образовательной деятельности, предполагающее большую зрелость и автономность обучающихся через повышение уровня субъектности и связанных с ней способностей к самооценке и рефлексии. Мы определяем ИОТ как совокупность мер, приемов, форм организации самостоятельной работы, реализующую различные технологии образовательной деятельности и направленную на достижение каждым слушателем общих целей иноязычного образования на вариативном, личностно-значимом содержании.

Зарубежные исследователи не выделяют индивидуальную образовательную траекторию как отдельный термин, однако в современных исследованиях появилось новое направление – *Pedagogy-Andragogy-Heutagogy* (РАН-Continuum). Наряду с педагогикой и андрагогикой сегодня в педагогическом пространстве существует новая тенденция – хьютагогика, или эвритагогика. В русскоязычном пространстве используются оба термина.

Хьютагогика как концепция описана в 2000 г. в работах Стюарта Хассе [17] (Stewart Hase) и Криса Кеньона (Chris Kenyon) [18, 19]. Авторы предлагают термин «хьютагогика» как описание новой концепции обучения взрослых, учение о самообразовании, о том, как учиться самостоятельно. Оба направления (андрагогика и хьютагогика) становятся продолжением и расширением идей педагогики, смещая акцент в сторону все большей самостоятельности учащегося. Сравнение педагогической, андрагогической и хьютагогической моделей обучения показывает их основные отличия (рис. 1).

Фред Гарнет [20] анализирует различия между тремя направлениями, рассматривая педагогику как науку о воспитании и образовании детей, андрагогику как науку об образовании взрослых, хьютагогику как науку о самообразовании.

Необходимо отметить, что, согласно данной классификации, центром педагогической реальности становится педагог, центром андрагогической концепции – обучающийся, а центральная идея хьютагогики – человек, который учится сам. Так, Н. Каннинг [21, 22] придерживается мнения, что по мере роста автономии и зрелости учащегося необходимо уменьшение контроля со стороны педагога и предоставление большей свободы в формировании собственной образовательной траектории обучающемуся.

Таким образом, на начальном этапе воспитания и образования, который не требует зрелости и автономности учащегося, но требует построения траектории обучения и контроля педагога, необходима педагогическая концепция. На более позднем этапе следует руководствоваться принципами андрагогики, а вершиной развития личности является способность самостоятельно управлять процессом обучения (концепция хьютагогики).



Рис. 1. Изменение функций контроля и самостоятельности в концепциях педагогики, андрагогики и хьютагогики

Необходимо отметить, в связи с высоким уровнем развития субъектности и самостоятельности взрослых слушателей, ИОТ в программах повышения квалификации становится органичной формой организации самостоятельной работы. По мнению И.А. Зимней [23], именно в само-

стоятельной работе в большей степени находят отражение мотивация, самостоятельность, самоорганизованность, самоконтроль и другие личностные качества.

В современной дидактике самостоятельная работа обязательно соотносится с организующей ролью педагога. Однако, согласно концепции РАН-Continuum, по мере развития субъектности и зрелости организующая и контролирующая функция педагога уменьшается. Таким образом, в программах ДПДО педагог скорее предлагает вариативные формы организации самостоятельной работы, а слушатель выбирает наиболее соответствующие его образовательным потребностям. Вариативность форм и самостоятельной работы способствует расширению образовательных потребностей.

И.А. Зимняя определяет самостоятельную работу как высшую форму учебной деятельности, форму самообразования, связанную с работой в аудитории [24].

Одним из значимых условий, способствующих эффективности самостоятельной работы, И.А. Зимняя называет осознанность. По мнению И.А. Зимней, «самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность» и предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий:

- 1) «осознания цели своей деятельности;
- 2) принятия учебной задачи;
- 3) придания ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева);
- 4) подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости;
- 5) самоорганизации в распределении учебных действий во времени;
- 6) самоконтроля в их выполнении» [Там же. С. 100].

Вопрос эффективной организации самостоятельной работы активно обсуждается как отечественными, так и зарубежными учеными.

Постепенно в педагогическом контексте начинают использоваться понятия «синхронное обучение» и «асинхронное обучение». Большой частью эти термины используются в связи с возросшим использованием ИКТ в образовательной деятельности, однако понятия «синхронное обучение» и «асинхронное обучение» не ограничены только этим содержанием. Синхронное обучение, как традиционное (в классе, группе), так и онлайн, можно определить как образовательную деятельность, происходящую одновременно во времени и / или пространстве для всех ее участников. Асинхронная образовательная деятельность характеризуется неодновременностью или несинхронностью. Одной из форм асинхронного обучения можно считать дистанционное обучение. Еще одной важной характеристикой асинхронного обучения

является его акцент не на педагога, а на слушателя или обучающегося. Согласно Ф. Майдас [25], особенностями асинхронного обучения являются акцент на слушателя программы, на взаимодействие между слушателями и педагогом (peer-to-peer interaction). Данная образовательная деятельность может совмещать различные виды деятельности, дистанционные курсы, онлайн-коммуникацию, работу в аудитории с целью максимизировать ее эффективность. В российской педагогической науке идея асинхронности не так распространена, Я.М. Ерусалимский и И.М. Узнародов [26] связывают асинхронность с возможностью выбора собственной образовательной траектории. На наш взгляд, эти два направления асинхронности не стоит рассматривать отдельно, так как идея асинхронности позволяет интенсифицировать и индивидуализировать образовательную деятельность через построение ИОТ с максимальным фокусом на потребности слушателя, применение личностно-деятельностного, андрагогического и проблемного подходов, развитие субъектности и ответственности.

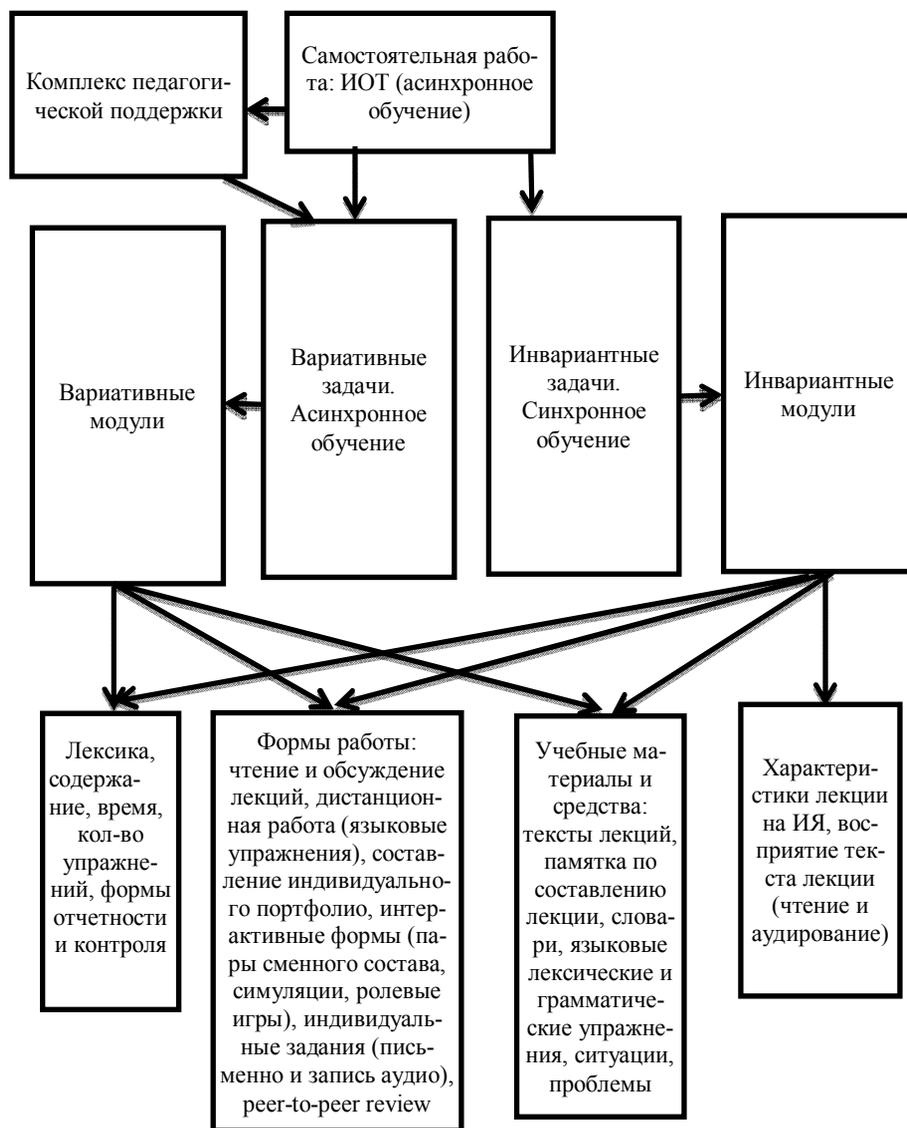
Б.П. Дьяконов и Б.М. Игошев, рассматривая асинхронное обучение, придерживаются мнения, что «специфика асинхронного обучения состоит в том, что оно требует от обучающегося предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации. По существу, асинхронное обучение – это форма самостоятельной работы, самообразования человека» [27. С. 64]. На наш взгляд, асинхронность подразумевает открытость и органично сочетается с различными формами образовательной деятельности. Центром асинхронной образовательной деятельности становится слушатель как субъект образовательной, исследовательской, учебной деятельности, который свободен выбирать различные формы, методы и технологии обучения. Преподаватель становится консультантом и помощником в организации образовательной деятельности. Особенностью ИОТ можно считать совмещение идей синхронности и асинхронности.

Материалы и методы

Разработанная модель организации образовательной деятельности слушателей программ дополнительного профессионального иноязычного образования на примере курса «Разработка и чтение лекции на английском языке» может быть представлена следующим образом.

Работа в аудитории строится в синхронном режиме с максимальным акцентом на интерактивности, групповой и парной работе, а организация самостоятельной работы слушателей основывается на идее асинхронности, слушатель сам выбирает дополнительные вариативные учебные материалы, формы самостоятельной работы, сроки ее выполнения. Таким образом, посредством аудиторной работы возможно достижение инвариантных задач, а самостоятельная работа позволяет достичь вариативных задач на личностно-значимом содержании с исполь-

зованием вариативных форм, методов, технологий и сроков образовательной деятельности (рис. 2).



Технологии: проблемное обучение, контекстное обучение, проектное обучение, экспертная оценка, портфолио.

Критерии: речевой, дискурсивный, лингвистический, функциональный (самообразовательный).

Результат: совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в аспекте чтения лекций на английском языке (языковая, речевая, дискурсивная, функциональная (самообразовательная) компетенции).

Рис. 2. Модель организации образовательной деятельности с применением ИОТ

Следующая схема позволяет представить курс «Разработка лекции на английском языке» в категориях синхронной модели на основе инвариантного содержания и асинхронной модели на основе вариативного содержания. Однако даже в инвариантном блоке возможно применение асинхронной модели, например через вариативность форм самостоятельной работы, следовательно, данную модель правильнее назвать синхронно-асинхронной.

Вслед за Б.Е. Стариченко [28], Е.В. Гончаровой и Р.М. Чумичевой [29] мы полагаем, что именно совмещение синхронной и асинхронной модели обучения позволяет максимально эффективно выстроить образовательный процесс.

Соотнося все элементы самостоятельной работы как осознанной свободной по выбору и внутренне мотивированной деятельности со структурой ИОТ (инвариантные и вариативные блоки, комплекс педагогической поддержки, свобода выбора вариативного содержания, форм деятельности и др.) как асинхронной образовательной деятельностью и формами синхронной образовательной деятельности, можно свести их в табл. 1.

Таким образом, анализ синхронной и асинхронной моделей обучения показывает следующее:

1. Осознание цели своей деятельности. ИОТ как форма асинхронной образовательной деятельности основана на понятии субъектности, поэтому цель образовательной деятельности ставится слушателями программы самостоятельно, в том числе с помощью комплекса педагогической поддержки. ИОТ дает возможность выбора приоритетной и вариативных целей, что позволяет максимально использовать субъектную позицию слушателей.

Синхронная образовательная деятельность чаще всего основана на инвариантной цели, которая определяется автором-разработчиком учебной программы.

2. Принятие учебной задачи. В ИОТ самостоятельная постановка цели ведет к принятию ответственности за учебные задачи. В синхронной образовательной деятельности как цель, так и задача ставятся педагогом, поэтому могут не всегда приниматься как собственные.

3. Придание самостоятельной работе личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева).

В ИОТ данное условие реализуется через самостоятельную постановку цели и задач и через вариативное лексическое содержание. Так, преподаватель математики разрабатывает лекцию в своем смысловом и лексическом поле, а преподаватель медицинского факультета – в другом, однако это не мешает им заниматься образовательной деятельностью в рамках курса «Разработка курса лекций на английском языке».

Таблица 1

Самостоятельная работа	Осознание цели своей деятельности	Принятие учебной задачи	Придание самостоятельной работе личного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева)	Подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости	Самоорганизация в распределении учебных действий во времени	Самоконтроль в их выполнении
ИОТ (асинхронная модель)	Всегда. Цель ставится самостоятельно, в том числе с помощью комплекса педагогической поддержки	Самостоятельная постановка цели ведет к принятию ответственности за учебные задачи	Реализуется через самостоятельную постановку цели и задач	Вариативные модули ИОТ позволяют интегрировать образовательные цели и задачи с другими личностно-значимыми видами деятельности	Реализуется через вариативность форм образовательной деятельности и сроков выполнения	Реализуется через принятие позиции субъекта образовательной деятельности
Синхронные модели	Не всегда. Цель ставится педагогом	Как цель, так и задача ставятся педагогом, поэтому могут не всегда приниматься как собственные	Может оставаться отстраненной, так как цель и задачи установлены не самостоятельно	Инвариантное содержание может препятствовать интеграции ср с другими видами деятельности	Реализуется не всегда, так как сроки и формы ср определяются педагогом	Как правило, присутствует, но может быть усилен через принятие субъектной позиции

Данное условие не всегда реализуется в синхронной образовательной деятельности, так как слушатель может оставаться отстраненным, потому что цель и задачи установлены им не самостоятельно.

4. Подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости.

Вариативные модули ИОТ позволяют интегрировать образовательные цели и задачи с другими личностно-значимыми видами деятельности. Инвариантное содержание синхронной образовательной деятельности может препятствовать интеграции самостоятельной работы с другими видами деятельности.

5. Самоорганизация в распределении учебных действий во времени. В ИОТ данное условие реализуется через вариативность форм

образовательной деятельности и сроков их выполнения, слушатель может самостоятельно регулировать свою образовательную деятельность, согласно его образовательным и личностным потребностям.

В синхронной образовательной деятельности реализуется не всегда, так как сроки и формы самостоятельной работы определяются педагогом.

6. Самоконтроль в их выполнении. В ИОТ самоконтроль реализуется через принятие позиции субъекта образовательной деятельности.

В синхронной образовательной деятельности, как правило, присутствует, но может быть усилен через принятие субъектной позиции.

Исходя из представленного сравнительного анализа, можно заключить, что ИОТ как модель организации образовательной деятельности взрослых слушателей программ дополнительного профессионального иноязычного образования органично сочетает формы синхронной и асинхронной образовательной деятельности. Данная характеристика ИОТ позволяет добиться дополнительного синергитического эффекта.

С целью подтвердить гипотезу эффективности использования индивидуальной образовательной траектории как формы организации самостоятельной работы нами было проведено экспериментальное обучение, пилотный эксперимент строился на основе модели синхронной образовательной деятельности, а экспериментальное обучение основывалось на совмещении моделей синхронной и асинхронной образовательной деятельности.

Результаты

Результаты эксперимента показали следующее (табл. 2–4).

Таблица 2

Активность при выполнении СР

Самостоятельная работа (регулярность)	Готовились к более 70% занятий	Готовились к 40–69% занятий	Готовились к менее 39% занятий
Пилотный эксперимент	24%	44%	32%
Экспериментальное обучение	49%	43%	8%

Таблица 3

Использование собственной траектории в самостоятельной работе

	Выполняли задание, предложенное в инвариантном модуле	Выбирали вариативные формы самостоятельной работы	Совмещали инвариантные и вариативные модули
Пилотный эксперимент	74%	12%	14%
Экспериментальное обучение	43%	9%	48%

Удовлетворенность самостоятельной работой

	Полностью удовлетворены	Частично удовлетворены	Не удовлетворены
Пилотный эксперимент	26%	41%	33%
Экспериментальное обучение	51%	40%	9%

Использование синхронно-асинхронной модели привело к увеличению количества слушателей, регулярно занимающихся самостоятельной работой, с 24 до 49%, при этом количество слушателей, которые готовились менее чем к 39% занятий, снизилось с 32 до 8%. Одновременно необходимо отметить рост удовлетворенности самостоятельной работой среди слушателей. Количество полностью удовлетворенных увеличилось с 26 до 51%, а неудовлетворенных уменьшилось с 33 до 9%.

Заключение

Можно заключить, что применение ИОТ как синхронно-асинхронной формы организации самостоятельной работы позволяет слушателям образовательной программы занять позицию субъекта образовательной деятельности и повысить их активность и удовлетворенность в организации самостоятельной работы. Определенным достоинством предложенной модели является ее гибкость, так как она может применяться в организации образовательной деятельности старшеклассников, студентов и взрослых.

Литература

1. *Александрова Е.А.* Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9. С. 180–187.
2. *Александрова Е.А.* Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, № 3. С. 282–286.
3. *Бережная И.Ф.* Стратегия реализации индивидуальных траекторий профессионального развития будущих специалистов в вузе // Педагогическое образование XXI века : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. М. : МАНПО, 2011. С. 256–259.
4. *Бережная И.Ф., Мотунова Л.Н.* Индивидуальная траектория профессионального специалиста : психолого-педагогическое сопровождение. Воронеж : Научная книга, 2010. 310 с.
5. *Бережная И.Ф.* Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста. Воронеж : Научная книга, 2012. 220 с.

6. **Вдовина С.А.** Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы. Ишим, 2006. 111 с.
7. **Вдовина С.А., Кунгурова И.М.** Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Наукovedenie. 2013. Вып. 6. (20.08.2015). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 15.06.2014).
8. **Гарднер В.В.** Подготовка учителя к проектированию и тьюторскому сопровождению индивидуальной образовательной траектории сельского школьника : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2011. 200 с.
9. **Маскаева А.М.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся при изучении раздела «Начала математического анализа» // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. С. 69–74.
10. **Улановская К.А.** Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 240 с.
11. **Сысоев П.В.** Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 211–131.
12. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
13. **Абдуллина О.А., Плигин А.А.** Новые технологии образования. Личностно-ориентированная технология обучения: проблемы и поиски // Наука и школа. 1998. № 4. С. 34–36.
14. **Суртаева Н.Н.** Педагогические технологии естественного обучения // Химия в школе. 1998. № 7. С. 13–17.
15. **Хуторской А.В.** Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 415 с.
16. **Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.** Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
17. **Hase S., Kenyon Ch.** From Andragogy to Heutagogy. Australia, 2001. URL: [URL: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html](http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html) (дата обращения: 12.03.2014).
18. **Kenyon C., Hase S.** Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. Retrieved. New South Wales, 2001. URL: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf (дата обращения: 20.10.2014).
19. **Kenyon C., Hase S.** Andragogy and heutagogy in postgraduate work // Meeting the challenges of change in postgraduate education / ed. by T. Kerry. London : Continuum Press, 2010. P. 165–177.
20. **Garnett F.** Heutagogy, Emergent, Ambient. URL: <http://heutagogicarchive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy-the-craft-of-teaching> (дата обращения: 23.08.2013).
21. **Canning N.** Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education // Journal of Further and Higher Education. 2010. № 34 (1). P. 59–71.
22. **Canning N., Callan S.** Heutagogy: Spirals of reflection to empower learners in higher education // Reflective Practice. 2010. № 11 (1). P. 71–82.
23. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для студ. вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2005. 382, [1] с. (Новая университетская библиотека).
24. **Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку (на материале рус. яз. как иностран.). М. : Рус. яз., 1989. 219, [2] с.
25. **Mayadas F.** Asynchronous learning networks: a Sloan Foundation perspective // Journal of Asynchronous Learning Networks. 1997. № 1.
26. **Ерусалимский Я.М., Узнародов И.М.** Технология асинхронного обучения: опыт ЮФУ // Высшее образование в России. 2009. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/>

- article/n/tehnologiya-asinhronnogo-obucheniya-opyt-yufu (дата обращения: 03.01.2016).
27. **Дьяконов Б.П., Игошев Б.М.** Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде // Вестник ЧГУУ. 2014. № 5. С. 59–69.
 28. **Стариченко Б.Е.** Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinhronnaya-i-asinhronnaya-organizatsiya-uchebnogo-protsesta-v-vuze-na-osnove-informatsionno-tehnologicheskoy-modeli-obucheniya> (дата обращения: 19.07.2017).
 29. **Гончарова Е.В., Чумичева Р.М.** Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник НВГУ. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-obucheniya-bakalavrov> (дата обращения: 19.07.2017).

Сведения об авторе:

Шеманаева Мария Александровна – старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (Петрозаводск, Россия). E-mail: indy2002@mail.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

INDIVIDUAL LEARNING PATH AS SYNERGY OF SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS LEARNING

Shemanaeva M.A., Senior lecturer chair of the English language, Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: indy2002@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/20

Abstract. The search for new educational forms, methods and practices is imperative today in the context of modernization and adaptation of education to new socio-economic and technological realities. The article considers the role of further vocational training in general and the role of further language training in particular as a flexible tool of lifelong learning and continuous education. The key peculiarities of further language education courses are regarded. New foreign concepts of education and self-study (heutagogy) are paid attention to. The article analyses the roles of a teacher and a learner in terms of self-study organization. An individual learning path is viewed as an efficient form of self-study. Various definitions of this term are provided as well as the author's one. The pedagogical model with the use of individual learning path is presented. The model is based on the combination of invariable and variable modules through the employment of the individual learning path. Pedagogical support complex is an additional element of the model. It is designed to accompany and consult the learners. Awareness is seen as a key feature of self-study and its main characteristics are presented in accordance with psychological research. The notions of synchronous and asynchronous learning are presented and analysed in the framework of self-study. The hypothesis that an individual learning path results in the synergy of synchronous and asynchronous learning is proved by the experiment.

Keywords: individual learning path; synchronous learning; asynchronous learning.

References

1. Aleksandrova Ye.A. (2014) *Psikhologicheskoye i pedagogicheskoye soprovozhdeniye: individual'naya trayektoriya razvitiya* [Psychological and pedagogical support: an individual path of development]// *Narodnoye obrazovaniye*. 9. pp. 180-187.

2. Aleksandrova Ye.A. (2014) Sotsiokul'turnyye usloviya i faktory variativnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti v situatsii standartizatsii obrazovaniya [Sociocultural conditions and factors of variative pedagogical activity in the situation of standardization of education] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. Vol. 3 (3).* pp. 282-286.
3. Berezhnaya I.F. (2011) Strategiya realizatsii individual'nykh trayektoriy professional'nogo razvitiya budushchikh spetsialistov v vuze [The strategy for implementing individual paths of professional development of future specialists in the university]// *Pedagogicheskoye obrazovaniye XXI veka : materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch. M. : MANPO.* pp. 256-259.
4. Berezhnaya I.F., Motunova L.N. (2010) Individual'naya trayektoriya professional'nogo spetsialista : psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye [An individual path of a professional specialist: psychological and pedagogical support]. Voronezh : Nauchnaya kniga. 310 p.
5. Berezhnaya I.F. (2012) Pedagogicheskoye proyektirovaniye individual'noy trayektorii professional'nogo razvitiya budushchego spetsialista [Pedagogical design of an individual path of a future specialist's professional development]. Voronezh : Nauchnaya kniga. 220 p.
6. Vdovina S.A. (2006) Individual'nyye obrazovatel'nyye trayektorii kak sredstvo realizatsii sub"yekt-sub"yektnykh otnosheniy v uchebnom protsesse sovremennoy shkoly [Individual educational paths as a means of realizing subject-subject relations in the educational process of a modern school]. *Ishim.* 111 p.
7. Vdovina S.A., Kungurova I.M. (2013) Sushchnost' i napravleniya realizatsii individual'noy obrazovatel'noy trayektorii [Essence and directions of realization of an individual educational path] // *Naukovedeniye. Vyp. 6. (20.08.2015).* URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf>. (Accessed: 15.06.2014).
8. Gardner V.V. (2011) Podgotovka uchitelya k proyektirovaniyu i t'yutorskomu soprovozhdeniyu individual'noy obrazovatel'noy trayektorii sel'skogo shkol'nika [Training a teacher to design and provide tutorial support of a rural schoolchild's individual educational path]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Chita. 200 p.
9. Maskayeva A.M. (2011) Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy uchashchikhsya pri izuchenii razdela "Nachala matematicheskogo analiza" [Designing students' individual educational paths when studying the section "The Beginnings of Mathematical Analysis"] // *Yaroslavskiy pedagogicheskiiy vestnik. 1.* pp. 69-74.
10. Ulanovskaya K.A. (2013) Podgotovka budushchego uchitelya k proyektirovaniyu individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy uchashchikhsya [Training of a future teacher to design students' individual educational paths]. Pedagogics cand. diss. Volgograd. 240 p.
11. Sysoyev P.V. (2013) Obucheniye po individual'noy trayektorii [Studying on an individual path] // *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 4 (24).* pp. 211-131.
12. Sysoyev P.V. (2014) Sistema obucheniya inostrannomu yazyku po individual'nym trayektoriyam na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [The system of teaching a foreign language on individual paths on the basis of modern information and communication technologies] // *Inostrannyye yazyki v shkole. 5.* pp. 2-11.
13. Abdullina O.A., Pligin A.A. (1998) Novyye tekhnologii obrazovaniya. Lichnostno-oriyentirovannaya tekhnologiya obucheniya: problemy i poiski [New technologies of education. Personally oriented learning technology: problems and searches] // *Nauka i shkola. 4.* pp. 34-36.
14. Surtayeva N.N. (1998) Pedagogicheskkiye tekhnologii yestestvennogo obucheniya [Pedagogical technologies of natural learning] // *Khimiya v shkole. 7.* pp. 13-17.
15. Khutorskoy A.V. (2003) Didakticheskaya evristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics: theory and technology of creative learning]. M. : Izd-vo Mosk. gos. un-ta. 415 p.

16. Zeer E.F., Symanyuk E.E. (2014) Individual'nyye obrazovatel'nyye trayektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational paths in the system of continuous education] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 3. pp. 74-82.
17. Hase S., Kenyon Ch. (2001) From Andragogy to Heutagogy. Australia. URL: [URL: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html](http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html) (Accessed: 12.03.2014).
18. Kenyon C., Hase S. (2001) Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. Retrieved. New South Wales. URL: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf (Accessed: 20.10.2014).
19. Kenyon C., Hase S. (2010) Andragogy and heutagogy in postgraduate work // Meeting the challenges of change in postgraduate education / ed. by T. Kerry. London : Continuum Press. pp. 165-177.
20. Garnett F. Heutagogy, Emergent, Ambient. URL: <http://heutagocarchive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy-the-craft-of-teaching/> (Accessed: 23.08.2013).
21. Canning N. (2010) Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education // *Journal of Further and Higher Education*. 34 (1). pp. 59-71.
22. Canning N., Callan S. (2010) Heutagogy: Spirals of reflection to empower learners in higher education // *Reflective Practice*. 11 (1). pp. 71-82.
23. Zimnyaya I.A. (2005) *Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po ped. i psikhol. napravleniyam i spetsial'nostyam* [Pedagogical psychology: textbook for university students majoring at pedagogic and psychological specialties]. 2-ye izd., dop., ispr. i pererab. M. : Logos. 382 p.
24. Zimnyaya I.A. (1989) *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale rus. yaz. kak inostran.)* [Psychology of teaching a non-native language (on the material of of Russian as a foreign language)]. M. : Rus. yaz. 219 p.
25. Mayadas F. (1997) Asynchronous learning networks: a Sloan Foundation perspective // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 1.
26. Yerasalimskiy YA.M., Uznarodov I.M. (2009) *Tekhnologiya asinkhronnogo obucheniya: opyt YUFU* [Technology of asynchronous learning: experience of SFedU] // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-asinhronnogo-obucheniya-opyt-yufu> (Accessed: 03.01.2016).
27. D'yakonov B.P., Igoshev B.M. (2014) *Novyye professional'nyye roli pedagoga v sovremennoy informatsionno-obrazovatel'noy srede* [New professional roles of the teacher in the modern information and educational environment] // *Vestnik CHGPU*. 5. pp. 59-69.
28. Starichenko B.Ye. (2013) *Sinkhronnaya i asinkhronnaya organizatsiya uchebnogo protsessa v vuze na osnove informatsionno-tehnologicheskoy modeli obucheniya* [Synchronous and asynchronous organization of the educational process in the university on the basis of the information-technology model of education] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinhronnaya-i-asinhronnaya-organizatsiya-uchebnogo-protsessa-v-vuze-na-osnove-informatsionno-tehnologicheskoy-modeli-obucheniya> (Accessed: 19.07.2017).
29. Goncharova Ye.V., Chumicheva R.M. (2012) *Organizatsiya individual'noy obrazovatel'noy trayektorii obucheniya bakalavrov* [Organization of an individual educational path of teaching bachelor's degree students] // *Vestnik NVGU*. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-individualnoy-obrazovatel'noy-traektorii-obucheniya-bakalavrov> (Accessed: 19.07.2017).

Received 27 August 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ

Е.М. Шульгина

Аннотация. Освещена актуальность проблемы поиска эффективных средств в обучении иноязычному дискурсу студентов. Обосновывается необходимость создания оптимальных условий для управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе. Рассматривается вопрос организации метакогнитивных процессов в условиях самостоятельной деятельности при работе с информацией в процессе обучения иноязычному дискурсу студентов с помощью интернет-технологий. Одним из методов успешного формирования иноязычного дискурса у студентов, позволяющим овладеть профессиональными знаниями и развить соответствующие умения в сфере профессиональной коммуникации, является применение метода учебных веб-проектов. При выполнении веб-проекта, разработанного на основе ресурсов Интернет, одной из главных задач студента является аккумуляция информации по заданной тематике с последующей когнитивной обработкой. Такая задача способствует активной поисковой самостоятельной деятельности обучающихся, в ходе которой происходит всестороннее изучение проблемы. Поэтому одной из главных задач организации процесса обучения иноязычному дискурсу с применением веб-проектов являются формирование, развитие и совершенствование метакогнитивных навыков и умений у студентов. Развитие иноязычного дискурса предполагает разностороннюю самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как коммуникативной и познающей личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения и т.д. Следовательно, большая роль в успешности этой деятельности отводится процессам метакогниции. Для выяснения роли метакогнитивных процессов в самостоятельной учебной деятельности было рассмотрено понятие «метапознание», так как самостоятельная деятельность обучающегося непосредственно основана на метакогнитивных процессах при работе с информацией. Способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей определяет готовность обучающегося к самообразованию, индивидуальному развитию себя как личности. Для уточнения и проверки данной гипотезы было проведено опытное обучение среди студентов-бакалавров геолого-географического факультета на протяжении двух лет. Представлены итоги опытного обучения студентов с помощью веб-проектов и результаты их самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: метапознание; метакогнитивные способности; интернет-технологии; веб-проект; саморегуляция; метакогнитивный опыт; обучение иноязычному дискурсу.

Введение

Происходящие в Российской Федерации социально-культурные, экономические и политические преобразования диктуют необходимость пересмотра требований, предъявляемых к подготовке компетентных бакалавров и магистров. Переход к компетентностной модели образования обусловил постановку новых задач в отечественной системе образования, связанных с подготовкой выпускников высших учебных заведений, способных быстро и эффективно решать проблемы разного характера, а также свободно ориентироваться в различных сферах деятельности в условиях информатизации современного поликультурного общества (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков).

Образовательное пространство давно вступило в эпоху глобализации и модернизируется в общей цепи изменений, происходящих в мире. Актуальность исследования связана с серьезными изменениями, происходящими в настоящий момент в нашем государстве, и, как следствие, колоссальным дефицитом высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком. Для современного процесса преподавания иностранных языков в эпоху смены образовательной парадигмы характерно разнообразие концепций, определяющих методы, формы и приемы обучения. Неотъемлемым атрибутом сегодня становится идея глобального образования: образование для международного понимания, образование для развития, поликультурное образование, образование в духе мира и т.д. (А.П. Лиферов, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и др.). Новые перспективы и тенденции развития образования, основанные на важнейших принципах методологии современного научного мышления, находят свое отражение и в лингвистическом образовании, особенно в *иноязычном дискурсе*. Как справедливо отмечает профессор С.К. Гураль, изучение иностранного языка «дает студентам возможность увидеть, как значение конструируется и передается в дискурсе, и сконцентрироваться на той роли, которую язык играет в социальной жизни» [1. С. 76].

На современном этапе эта идея предполагает осведомленность в таких глобальных вызовах и угрозах, как проблема окружающей среды, межкультурные конфликты, транснациональный терроризм и преступность, неравенство и бедность, права человека, экономическое развитие развивающихся стран, и, конечно, находит свое отражение в иноязычном дискурсе. Возможно, именно анализ и осмысление содержания глобального лингвистического образования и его функций, реализуемых в условиях реальной педагогической практики в контексте определенной культуры, будет способствовать не только осознанию его ценности в будущее, но и обеспечивать преемственность и сохранение

сущности языка как общечеловеческой ценности в условиях глобализации через иноязычный дискурс.

Целью обучения ИЯ в вузе в профильно-ориентированном контексте является достижение определенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющего осуществлять общение на иностранном языке в профессиональной сфере (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, Л.К. Борозенец, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, В.Н. Зыкова, А.С. Лазарева и др.). На текущий момент разработана и детально описана комплексная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включающая совокупность компетенций, представленных в свою очередь в виде системы знаний, умений и навыков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Ю.А. Сеница, Н.Г. Соколова, L. Bachman, M. Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S. Hayes, J. Van Ek, L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone и др.).

В сложившихся условиях возникает потребность в пересмотре содержания учебных программ по иностранному языку для подготовки бакалавров и магистров различных профилей и разработке новой модели обучения, учитывающей специфику профессиональной деятельности специалистов, работающих в различных сферах, а также в использовании инновационных методов обучения, при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний, достаточных для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Методология

Следует отметить, что и в России, и за рубежом накоплен большой лингвистический корпус теоретических исследований, в том числе и с уклоном в синергетическое русло (В.И. Аршинов, В.Н. Базылев, И.А. Герман, И.С. Добронравова, Л.П. Киященко, Е.Н. Князева, А.В. Кравченко, Г.Г. Молчанова, А.П. Огурцов, В.А. Пищальникова, Е.В. Пономаренко, Дж. Эйчисон, Дж. Бэмфорд, Т. Линч, У.Р. Матурана, В.Х. Варела, Г. Хакен и др.), но он не находит применения в преподавании иностранных языков. Большой вклад в изучение данной проблемы внесли как отечественные, так и зарубежные ученые, работающие в области иноязычного дискурса (В.Г. Буданов, Л.М. Бондарева, С.К. Гураль, Т.Г. Добросклонская, В.И. Карасик, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, А.А. Коблеков, А.А. Крушанов, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Г.Г. Молчанова, А.П. Огурцов, И.В. Черникова, Дж. Эйчисон, Д. Браун, Т.А. ван Дейк, Г. Кук, Д. Кристал, М. Мак-Карти, Р. Картер, У. Матурана, Ф. Варела, П. Сериио).

Анализ ряда теоретических работ показал, что в центре внимания ученых были следующие вопросы:

– аспекты формирования иноязычного дискурса (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Р.П. Мильруд, L. Bachman, M.Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S. Hayes, J. Van Ek, L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone);

– концепция иноязычного профильно-ориентированного образования (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, М.Э. Багдасарян, Л.К. Борозенец, Н.Г. Валеева, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, В.Н. Зыкова, О.Ю. Искандарова, Э.П. Комарова, Т.В. Кускова, Н.Л. Кучеренко, Т.В. Лучкина, Ю.В. Маслова, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, А.Б. Самсонова, Л.Б. Фишкова, Л.П. Халыпина, И.А. Цатурова);

– концепция информатизации образования (И.В. Роберт, П.В. Сысоев, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.В. Якушина, B. Dodge, T. March);

– использование метода проектов в обучении ИЯ (Е.С. Полат, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken);

– основные положения теории обучения иноязычному дискурсу на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Е.С. Полат, П.В. Сысоев, Е.М. Шульгина, J. Belz, S. Thorne, M. Warschauer).

Историография вопроса

Одним из методов успешного формирования иноязычного дискурса у студентов, позволяющим овладеть профессиональными знаниями и развить соответствующие умения в сфере профессиональной коммуникации, является метод проектов (Е.С. Полат, В.В. Сафонова, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken). В последнее время его реализацию все чаще связывают с использованием современных ИКТ, в том числе учебных веб-проектов и в частности технологии веб-квест (Е.И. Багузина, П.В. Сысоев, Е.М. Шульгина, J. Abbit, J. Ophus, M. Barahona, G. Dudeney, N. Hockly, J.A. Farreny, B. Dodge, T. March). Т. Марч, один из основателей данной технологии, рассматривает веб-квест в аспекте когнитивной психологии, что позволяет понять ее не только с точки зрения технологической стороны, но также и с позиции взаимодействия обучающийся – информация. В подтверждение сказанного приведем цитату ученого: «Веб-квест – это построенная по типу опор учебная структура, которая использует ссылки на необходимые ресурсы в Мировой Сети и аутентичное задание для мотивации студентов исследовать проблему с неоднозначным решением, а также для развития их способностей к самостоятельной деятельности, что способствует пре-

образованию полученной информации в более обдуманное понимание» [2]. Другими словами, веб-квест – это веб-проект, размещенный на отдельном сайте в сети Интернет, который четко структурирован и составлен с помощью ссылок, направленных на исследование отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов.

При выполнении веб-проекта, разработанного на основе ресурсов Интернет, одной из главных задач студента является аккумуляция информации по заданной тематике с последующей когнитивной обработкой. Такая задача способствует активной поисковой самостоятельной деятельности обучающихся, в ходе которой происходит всестороннее изучение проблемы для успешного решения поставленной дидактической задачи [3]. Это позволяет сместить акцент на самостоятельную деятельность студентов, которая всесторонне контролируется благодаря современным интернет-технологиям (Skype, видеоконференция, вебинар и пр.). Поэтому одной из главных задач организации процесса обучения иноязычному дискурсу с применением веб-проектов являются формирование, развитие и совершенствование метакогнитивных навыков и умений у студентов, о которых речь пойдет чуть ниже.

В российской науке накоплен значительный опыт исследования самостоятельной работы учащихся. В трудах С.И. Архангельского, М.В. Булановой-Топорковой, И.А. Зимней, А.Г. Казаковой, П.И. Пидкасистого обосновываются роль и место самостоятельной работы в целостном учебном процессе, подходы к определению ее содержания, классификации типов. В работах М.Г. Евдокимовой, Е.В. Змиевской, В.А. Козакова, И.В. Савченко и других анализируются организационные и методические аспекты самостоятельной работы обучающихся как резерва повышения эффективности учебного процесса.

М.Г. Евдокимова в своей работе выделяет новое важное условие успешности самостоятельной учебной деятельности – автономию обучающегося. Ученый отмечает, что концепция автономности обучающегося для отечественной методики обучения иностранным языкам является относительно новой, поскольку вызрела в рамках зарубежной методической школы. Однако она перекликается с понятием «самостоятельная учебная деятельность обучающегося», принятым в отечественной методике. Следует отметить, что основное отличие заключается в том, что при развитии автономности обучающегося большее значение приобретает ответственная позиция самого обучающегося за результат учебной деятельности. Требованию постепенного повышения уровня автономности студентов в их учебной деятельности отвечают различные стратегии применения электронной техники на разных этапах обучения иностранному языку. «Если студенту постепенно и последовательно передаются управление и регулирование собственной работой,

это создает предпосылки для перехода от учебной деятельности, управляемой преподавателем, к деятельности учения, которая осуществляется полностью самостоятельно, без управления со стороны преподавателя» [4. С. 29].

Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы студентов называют отсутствие непосредственного участия преподавателя. Например, А. Ros и R. Martens [5] предлагают в своем исследовании способы организации самостоятельной работы обучающихся в рамках аудиторной работы.

Однако, как утверждает П.И. Пидкасистый [6], главный признак самостоятельной работы заключается в том, что цель деятельности обучающегося одновременно несет в себе функцию управления этой деятельностью. Мы разделяем точку зрения, согласно которой самостоятельная учебная деятельность должна быть нацелена на развитие умений *управления этой деятельностью со стороны самого обучающегося*. Развитие иноязычного дискурса предполагает разностороннюю самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как коммуникативной и познающей личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения и т.д. Следовательно, большая роль в успешности этой деятельности отводится процессам метакогниции.

Для выяснения роли метакогнитивных процессов в самостоятельной учебной деятельности рассмотрим понятие «метапознание», поскольку самостоятельная деятельность обучающегося непосредственно основана на метакогнитивных процессах при работе с информацией. Ученые проявляют единодушие при определении функции метапознания. Все авторы сходятся во мнении, что основное назначение метакогнитивных процессов – это регуляция и контроль познавательной деятельности. Важно отметить, что метапознание больше связано с процессом решения проблем, чем с результатом. Оно, в первую очередь, связано с осознанием собственной способности выполнить определенную задачу и выбором способов достижения поставленной цели.

Следует отметить, что метапознание является видом мышления высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами, что и определяет его высокий уровень. Оно может быть определено как мышление о мышлении (*thinking about thinking*) [7].

Как известно, термин «метапознание» (*metacognition*) – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и ***управлять своей познавательной деятельностью*** – ввел американский историк генетической эпистемологии Джон Флейвелл (*John Flavell*) в 1976 г. Он подчеркивал роль метапознания в наблюдении и регуляции

познавательных процессов, достижении осознанных целей и различении таких познавательных процессов, как проверка, планирование, отбор, соотношение и др. [8].

Дж. Флейвел выделил четыре компонента метапознания: метакогнитивное знание; метакогнитивный опыт; когнитивные цели или задачи; когнитивные действия или стратегии.

Первые два компонента (метакогнитивное знание и метакогнитивный опыт) представляют собой рефлексивные образования, которые позволяют субъекту интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности. Под интроспекцией в данном случае понимается самостоятельное наблюдение своих мыслительных процессов.

Метакогнитивное знание состоит из фактических знаний или представлений человека о самом себе, его индивидуальных особенностях восприятия, памяти, задания и используемой стратегии для его выполнения.

Метакогнитивный опыт автор трактует как любой сознательный опыт, относящийся к интеллектуальному процессу, формирующийся на основе различных когнитивных или аффективных ситуаций, возникающих в ходе любого умственного занятия, как, например, чтения, аудирования и пр. Другими словами, он представляет собой сознательное рассмотрение ментального опыта, сопровождающее любые удачные или неудачные ситуации в обучении или другой когнитивной деятельности. Метакогнитивный опыт требует от человека значительной сознательной работы, рефлексии, например в ситуациях, когда необходимо предварительное планирование или значительный риск и ответственность. Рефлексия в данном случае может выступать синонимом интроспекции.

Когнитивные цели или задачи соответствуют реальным обстоятельствам познавательной ситуации, например, таким как прочтение текста или просмотр видео и понимание прочитанного / увиденного для написания теста, что инициирует использование метакогнитивного знания и ведет к приобретению нового метакогнитивного опыта.

И, наконец, когнитивные действия или стратегии включают в себя использование специальных способов достижения целей (в том числе собственного метакогнитивного опыта, как, например, вспоминание того, что читал ранее, либо выделение главных мыслей при чтении, т.е. того, что помогло достижению понимания прочитанного).

Близкие позиции занимает Дж. Уилсон (J. Wilson). Автор выделяет три компонента метапознания: метакогнитивную осведомленность – знания субъекта о личных стратегиях обучения; метакогнитивную оценку – суждение о своих мыслительных возможностях и ограничениях, их востребованности в конкретной ситуации; метакогнитивную ре-

гуляцию, которая проявляется в модификации субъектом своего мышления [9].

Р. Клюве (R. Kluwe) выделяет два вида метакогнитивных процессов: процессы контроля и процессы регулирования. Первые помогают идентифицировать задачу, над которой работает человек, проверить и оценить продвижение этой работы, а также предсказать, каков будет результат этого продвижения. Процессы регулирования помогают распределить ресурсы для решения задачи, определить порядок шагов, которые будут предприняты для решения задачи, и установить интенсивность работы, необходимую для решения задачи [10].

Энн Лесли Браун (A.L. Brown) разделила метапознание на две широкие категории: знание о познании – совокупность видов деятельности, включающих сознательную рефлексию над когнитивными действиями и способностями, и регуляцию познания – совокупность видов деятельности, требующих механизмов саморегуляции на протяжении обучения или решения проблем. Согласно Э. Браун, эти две формы метапознания тесно связаны, рекурсивно подпитывают друг друга, однако в анализе могут быть разделены. Знание о познании соответствует устойчивой, поддающейся определению, часто ошибочной и недавно приобретенной информации о том, что люди думают о своих познавательных процессах и которая предполагает способность размышлять над своими когнитивными процессами, относясь к ним как к объекту рефлексии; такая информация чаще всего описывается словами «я знаю, что...» [11].

Структура метапознания, рассмотренная разными авторами, дает нам возможность увидеть, что регуляция познания заключается в контроле своей деятельности и наблюдении за собственным процессом обучения. Эти процессы включают планирование активности до решения проблемы: предвидение результата, план стратегий, различные формы методов проб и ошибок и т.д.; мониторинг активности во время обучения: наблюдение, тестирование, пересмотр и перепланирование стратегий обучения; проверка результатов: оценка результата каждой стратегии по критерию эффективность / неэффективность. Это предполагает, что подобного рода активности сравнительно неустойчивы, несмотря на то что они всегда применяются в решении простых проблем; они также не обязательно определяемы. Способность что-то сделать не всегда предполагает способность осознать тот способ, каким было осуществлено действие и умение передать этот опыт другим людям; они относительно независимы от возраста, но зависимы от ситуации и самой задачи.

Среди российских исследователей в этой области можно выделить М.А. Холодную, которая предлагает более полное описание структуры метапознания и включает:

– произвольный интеллектуальный контроль, который обеспечивают когнитивные стили;

– произвольный интеллектуальный контроль – способности, направленные на постановку целей, определение средств их достижения, последовательности действий, контроль результатов;

– метакогнитивную осведомленность – «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах»;

– открытую познавательную позицию – вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий [12].

Кроме того, к метакогнитивным структурам, обеспечивающим произвольный интеллектуальный контроль, М.А. Холодная относит:

– способность планировать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность действий;

– способность предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации;

– способность оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний;

– способность прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости;

– способность выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения [Там же. С. 211].

Основываясь на описании структуры метапознания по М.А. Холодной, в основу самостоятельной деятельности, по нашему мнению, входит и другая образующая метакогнитивного опыта – произвольный интеллектуальный контроль. Он предполагает способность субъективно определять качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности, ее результата, а также собственных знаний в той или иной предметной области, способность прекращать и притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, что в контексте коммуникативной компетенции позволяет контролировать ход и развитие процесса коммуникации, направлять его в нужное «русло» [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из составляющих процесса метапознания является процесс саморегуляции личности.

В нашей стране проблемами саморегуляции личности давно занимается профессор О.А. Конопкин. В своей статье он пишет: «Основной, собственно регуляторный смысл процессов психической саморегуляции заключается в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности» [14. С. 29].

Любые отдельные регуляторные звенья являются процессами получения, оценки, отбора субъектом информации, объем и комплекс которой был бы достаточным для преодоления неопределенности в данном звене регуляторного процесса (определение цели, формирование программы действий и др.) и для системного взаимодействия и согласования с другими его структурными компонентами, саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является, прежде всего, «процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационно-неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность» [Там же].

Другими словами, применительно к образовательному процессу можно сказать, что уровень сформированности саморегуляции студента зависит от его накапливаемого метакогнитивного опыта в учебной деятельности, а продуктивность саморегуляции определяется тем, насколько четко студент организует свою активность и управляет ею с целью достижения результата.

Проанализировав ряд классификаций «метапознания», разработанных разными авторами, мы пришли к выводу, что самостоятельная деятельность неразрывно связана с метапознанием, в процессе которого как результат накапливается метакогнитивный опыт. Все исследователи сходятся во мнении, что *благодаря процессу метапознания обучаемый способен управлять своей познавательной деятельностью и регулировать познавательный процесс*. Под этим понимаются умения:

- классифицировать получаемую информацию (отделять главное от второстепенного);
- организовывать полученную информацию в связные структуры;
- анализировать различные ситуации;
- проверять, планировать и соотносить полученную информацию в ходе познавательной деятельности;
- прогнозировать, предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;
- выбирать и определять стратегии для выполнения задачи.

Способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей определяет готовность обучаемого к самообразованию, индивидуальному развитию себя как личности, что соответствует требованиям новых образовательных стандартов. На этом основании мы *определяем активную управляемую самостоятельную учебную деятельность студента как важное условие успешности в обучении иноязычному курсу*.

Из этого вытекает настоятельная необходимость выявления тех способов, с помощью которых студенты могли бы развивать свои метакогнитивные умения. Хорошим примером одного из таких способов

является модификация реципрокного (взаимного) обучающего подхода, разработанного Э.С. Палинскар (A.S. Palincsar) и Э.Л. Браун в 1982 г., в соответствии с которым учитель и ученик молча читают отрывок текста, а затем обсуждают его. Они вместе решают, о чем этот текст, уточняют понимание возникающих проблем, задаются вопросом о его основной идее и пытаются предсказать возможное продолжение [15]. Метод рассчитан на улучшение понимания при работе с материалом (например, при чтении текстов, просмотре видеоролика) и связан с обучением четырем метапознавательным умениям:

- задавать вопросы;
- видеть сложные места и прояснять их;
- суммировать прочитанное / увиденное;
- предсказывать.

Использование подобных технологий помогает студентам совершенствовать метапознавательные умения, повышая тем самым уровень саморегуляции при понимании материала в процессе работы над ним.

Так, в рамках самостоятельной деятельности при работе над веб-проектом, необходимо четко определить план и итоговый результат самостоятельной деятельности студентов, а также способы управления этой деятельностью при работе с аутентичной иноязычной информацией, а именно:

- задать серию вопросов, на которые нужно найти ответы в процессе работы с ресурсами Интернет;
- четко очертить проблему, которую нужно решить;
- определить позицию, которая должна быть защищена с помощью выбранной студентом стратегии;
- указать форму отчета после переработки собранной информации.

Другими словами, при разработке любого веб-проекта необходимо структурировать процесс и уделить особое внимание следующим разделам:

- «Введение» с формулировкой темы и названием проекта, а также описанием его значимости и ценности при изучении текущей темы, раздела;
- «Задание» с обязательным указанием цели проекта, условий выполнения и конечным результатом, а именно указанием формы отчетности;
- «Ресурсы» со списком ссылок, выбранных заранее преподавателем из сети Интернет, для выполнения цели проекта. Здесь же могут быть и вопросы по каждой ссылке, составленные как для уточнения информации, так и для аргументации ответа, подготовленного студентом;
- «Оценка результата» с обязательным описанием критериев для корректного выполнения задания и параметров оценки;
- «Заключение» – подведение итогов, презентация и защита проекта.

При самостоятельной работе студентов с ресурсами Интернет мы также предлагаем использовать известную методику обучения с элементами метапознания, разработанную американскими специалистами университета Св. Томаса, шт. Миннесоты: SQ3R – survey, question, read, recite, review. Первый шаг предполагает обзор материала: беглый просмотр или беглое чтение, чтобы представить общее содержание. Второй шаг – к каждой теме (заголовку, смысловому фрагменту) сформулировать по одному вопросу. Третий шаг – внимательный просмотр / чтение, чтобы в процессе работы попытаться найти ответы на поставленные вопросы. Четвертый шаг – ответить на эти вопросы. Пятый, заключительный, шаг – повторить материал (останавливаясь подробно на трудных местах).

Помимо теоретических исследований метапознания были проведены эмпирические исследования, которые показали, что процессы метапознания развивают способность учащихся лучше понимать смысл изучаемого (Paris and Winograd, 1990; Pressley and Ghatala, 1990; Hartman, 2001), что подтверждает значимость метакогнитивных умений на пути к успешному обучению.

На наш взгляд, одним из необходимых шагов для осуществления эффективности самостоятельной деятельности обучаемых является определение преподавателем временного регламента для индивидуальной работы с материалом, в связи с чем появляется возможность прочного усвоения получаемой информации за счет правильного режима повторения материала. Такая повторяемость может быть реализована с учетом особенности кривой забывания Эббингауза. Согласно кривой забывания Эббингауза изучаемый материал рекомендуется повторять со следующими интервалами: сразу по окончании восприятия, через 20 минут, через 8 часов после второго повторения, через 24 часа после третьего [16].

При работе с ресурсами Интернет в рамках решения проблемы, заданной в веб-проекте, материал повторяется неоднократно, во-первых, в процессе подготовки индивидуального задания и, во-вторых, при возвращении к изучаемому материалу на занятии. С этой точки зрения данная технология является наиболее эффективным способом организации образовательного процесса, не противоречащим психофизиологическим закономерностям восприятия и забывания информации человеком, за счет которого и формируется **управляемая самостоятельная деятельность личности**. Работая над веб-проектом, студенты, обладая автономией, находятся при этом в рамках управляющей деятельности преподавателя, развивают саморегуляцию и проходят полный цикл мотивации – от полной абсорбции внимания обучающегося и вовлечения его в иноязычную речевую и познавательную деятельность до удовлетворения его интересов и эффективного достижения дидактической задачи, что, согласно теории Дж. Келлера, выражается формулой ARCS – Attention – Relevance – Confidence – Satisfaction [17].

Опытное обучение

Достоверность теоретических положений обучения иноязычному дискурсу студентов посредством интернет-технологий определялась в результате опытного обучения. Опытное обучение проводилось в течение одного цикла длиной в два учебных года на базе Национального исследовательского Томского государственного университета. Участниками опытного обучения выступили 86 студентов 2-го курса геолого-географического факультета по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм».

Цель опытного обучения заключалась в том, чтобы проверить эффективность обучения иноязычному дискурсу студентов посредством веб-проектов в учебном процессе. В ходе опытного обучения были проведены контрольные срезы в начале и в конце опытного обучения в контрольной и опытной группах. Контрольные срезы преследовали цель проверить уровень сформированности иноязычного дискурса студентов обеих групп в начале и в конце опытного обучения, включая нижеперечисленные знания и умения. Так, результаты контрольного среза в начале опытного обучения показали, что средний уровень сформированности иноязычного дискурса студентов обеих групп соответствует уровню А1.

Для достижения поставленной цели были определены задачи, которые предполагалось решить в ходе опытного обучения.

1. Сформировать у студентов **знания**:

– профессиональные о / об:

а) общих и теоретических основах экономической и социальной географии мира;

б) особенностях развития туристской инфраструктуры;

в) своеобразии территориальных рекреационных систем мира и процессах глобализации в мировом туризме;

– в области изучаемого иностранного языка с целью:

а) его использования в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении;

б) осуществления теоретической и практической деятельности с оригинальной страноведческой деловой, политической, профессиональной литературой;

в) понимания иноязычной устной и письменной речи;

г) совершенствования поиска и обработки новой информации.

2. Сформировать у студентов **умения**:

1) реализовывать артикуляцию звуков, а также воспринимать и воспроизводить интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности;

2) переводить звуки и транскрипционные знаки в буквенную форму, равно как и переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки английского языка;

3) владеть активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения в объеме 1 200 ед. и более и оперативно его использовать в рамках тематики;

4) безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей;

5) оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;

6) свободно пользоваться / комбинировать различные грамматические конструкции и производить замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли в продуктивных видах речевой деятельности и в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

7) строить высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и целыми предложениями;

8) осуществлять поиск и отбор информации в соответствии с поставленной задачей;

9) понимать основное / детально понимать содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических, научно-популярных и научных текстов и выделять значимую / запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

10) выстраивать монологическую / диалогическую речь разной направленности, соблюдая нормы речевого этикета;

11) делать сообщения (кратко / подробно) по увиденному, прочитанному и высказывать свою точку зрения в процессе беседы, дискуссии (по увиденному, прочитанному);

12) заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.);

13) вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового материала) по изучаемой проблематике;

14) оформлять резюме и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу;

15) выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, объявлений, постеров и пр.);

16) производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет;

17) проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков;

18) опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах;

19) реферировать аутентичные страно- и культуроведческие материалы с иностранного на родной язык;

20) создавать страно- и культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.;

21) представлять результаты исследовательской работы об основных туристических ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран или по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.

В ходе опытного обучения были использованы такие виды контроля, как текущий и итоговый. Текущий контроль проводился регулярно по завершении каждого тематического раздела и включал: проведение тематических дискуссий, творческие письменные работы (реферирование, эссе), лексико-грамматические тесты, задания на аудирование, творческие задания. Итоговый контроль проводился в конце каждого семестра и включал: лексико-грамматический тест (для обеих групп), тематическую дискуссию (для обеих групп), творческую письменную работу (для контрольной группы), веб-проект (для опытной группы).

Каждый обсуждаемый вопрос дискуссии носил проблемный характер и предполагал наличие нескольких точек зрения, поскольку обсуждение должно было быть направлено не только на обмен полученной информацией, но и на умение аргументированно выразить свою точку зрения по данному вопросу. Это способствовало развитию критического мышления и рефлексии, определению ценностных ориентиров и развитию междисциплинарных связей. Критерии оценки высказываний студентов при проведении тематической дискуссии представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

**Критерии оценки высказываний студентов
при проведении тематической дискуссии**

Критерий	Описание
Содержательность	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике; заданный объем высказывания
Аргументы	Наличие аргументированности приведенных доводов по проблеме
Языковое оформление	Корректное употребление лингвострановедческой и тематической лексики, а также разнообразие и правильность грамматических структур, выбранных в соответствии с целью высказывания
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как <i>on the one hand... as far as I know... however</i> и т.п.

При проведении творческих письменных работ по заданной тематике студентам необходимо было написать эссе, сделать письменное реферирование текста / видео или написать сочинение в свободном

стиле. Для оценивания творческих письменных работ были разработаны следующие критерии, представленные в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Критерии оценки творческих письменных работ

Критерий	Описание
Лексика	Использование активной лексики, изученной в рамках тематического раздела
Языковое оформление	Корректность использования грамматических структур и их разнообразие, орфография
Объем	Соблюдение заданного объема письменной работы (в зависимости от вида работы): реферирование – до 1 200 зн.; эссе – 1 500–2 000 зн.; сочинение – 1 500–2 000 и более
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как on the one hand... as far as I know... however и т.п.
Аргументы	В зависимости от вида письменной работы наличие аргументов «за» и «против» (эссе), наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике

Лексико-грамматические тесты представляли собой учебные тесты с множественным или единственным выбором по изученному разделу грамматики с использованием изученной тематической лексики.

Задания на аудирование были основаны на аутентичных видеоматериалах общественно-политического, публицистического и прагматического характера продолжительностью 2–7 минут, выбранных из социального сервиса YouTube, с использованием лингвострановедчески маркированной лексики с целью развития продуктивных умений на основе прослушанного материала. Для оценивания как устных, так и письменных ответов использовались следующие критерии, представленные в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Критерии оценки устного или письменного ответа в заданиях на аудирование

Критерий	Описание
Содержание	Наличие / отсутствие искажения смысла прослушанного материала в устном или письменном высказывании в соответствии с поставленной коммуникативной задачей
Произносительные навыки	Соблюдение интонационной окраски (при устном ответе) и правильность произношения, в том числе ударения
Лексика и грамматика	Употребление лексических единиц, которые были использованы в материале для прослушивания, или точная их замена; употребление грамматических конструкций, которые были использованы в материале для прослушивания, или точная их замена
Объем	Соблюдение объема письменного или устного высказывания по прослушанному материалу в соответствии с поставленной коммуникативной задачей

Творческие задания на основе учебных интернет-ресурсов выполнялись студентами только опытной группы. Критерии оценки за выполнение данных видов заданий варьировались в зависимости от уровня сложности. Критерии оценивания при выполнении заданий веб-проект представлены в табл. 4.

Так, в конце опытного обучения для выявления уровня сформированности иноязычного дискурса студенты контрольной и опытной групп должны были приготовить материал о развитии международного туризма с исследованием мировых тенденций и перспектив в период за 1950–2020 гг. При этом критерии для выполнения задания студенты должны были установить самостоятельно: объем материала, языковое и содержательное наполнение, оформление конечного результата и пр. Работы оценивались в соответствии со шкалами критериев оценки высказываний и выполнения веб-проекта, представленных в табл. 1–4. Самостоятельная работа над материалом в обеих группах продолжалась в течение месяца. В результате обе группы представили презентации по заданной теме. В контрольной группе презентация получилась объемной, с большим количеством неотобранного аутентичного материала, не выстроенного логически. Как выяснилось впоследствии при обсуждении результатов, студенты стремились использовать как можно больше материала по заданной теме, аргументируя это тем, что большой объем соответствует уровню трудоемкости выполненного задания. В результате, с точки зрения лексической корректности и языковой доступности, материал получился разным по своей сложности и информационной насыщенности. Презентация представляла собой набор аутентичных текстов из разных источников с различным уровнем сложности. Кроме того, при демонстрации презентации студенты читали текст, написанный в слайдах, при этом не всегда осознавая целесообразность выбранного материала. Несмотря на то что материал сопровождался фотографиями и рисунками, в целом презентация представляла собой набор картинок, не сочетающихся по стилю. Однако студенты справились с поставленной задачей, хотя и с большими трудностями. При заполнении листа самооценки многие были не удовлетворены своей работой.

Студенты опытной группы перед работой над проектом самостоятельно разбили на малые группы и распределили материал таким образом, чтобы каждая подгруппа изучила отдельную часть света (Азию, Америку, Европу и т.д.). Студенты опытной группы работали пошагово, в результате чего у них получилась согласованная работа в командах. После сбора и обработки материала студенты малых групп объединились и работали совместно над оформлением результата. В итоге опытная группа представила очень компактную презентацию, выдержанную в одном стиле, с минимальным количеством текста в

слайдах. При демонстрации презентации каждый студент рассказывал об отдельном аспекте изучаемого вопроса.

Т а б л и ц а 4

Критерии оценки выполнения веб-проекта

Критерий	Описание
Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике, и объем высказывания, адекватный заданию; достижение поставленной цели исследования
Языковое оформление	Адекватный подбор лингвострановедческой и тематической лексики; корректность использования грамматических структур и их разнообразие; наличие / отсутствие орфографических и стилистических ошибок
Логическая организация	Логическая стройность высказываний и последовательность при предъявлении материала; наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как: <i>on the one hand... as far as I know... however</i> и т.п.
Аргументы	Наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
Степень слаженности работы в команде	Участие принимали все члены команды, прилагая равные усилия по затраченному времени и количеству внесенного материала. В команде преобладает доброжелательная атмосфера
Техническое оформление работы	Соответствует заданным требованиям (заголовки, ссылки, примеры, наглядность, графики и т.п.)

Так, например, студенты составили информацию по вопросам типа «Каким образом туристский поток меняется каждые 5–10 лет в странах Южной и Северной Америки, Ближнего и Среднего Востока?». Комментарии сопровождалась диаграммами с кривой, изображающей изменение туристского потока в разные периоды времени. Был освещен такой вопрос: «Какие факторы влияют на данные изменения, например, природные катаклизмы, пандемии и пр.?» Все данные сопровождалась ссылками на статистические данные Всемирной туристской организации и другие компетентные источники [18].

Результаты опытного обучения были закодированы для статистической обработки, которая была проведена с использованием программы Microsoft Excel. Показатели по каждому компоненту (знания и умения) были закодированы и считались по трехбалльной шкале: «0» – низкий уровень, «0,5» – средний уровень, «1» – выше среднего. Если ответ свидетельствовал о непонимании студентом данного контролируемого аспекта или он испытывал явные трудности при ответе, а также демонстрировал несформированность умения и отсутствие знаний по данному конкретному вопросу, его ответ оценивался в «0» баллов. Если студент демонстрировал определенные знания и сформированность умений по контролируемому вопросу, испытывая при этом некоторые

трудности, или отвечал, выполняя задание с помощью наводящих вопросов, его ответ оценивался в «0,5». И, наконец, если ответ свидетельствовал о полном понимании студентом контролируемого аспекта и студент показывал стойкую сформированность того или иного умения, ответ кодировался в «1».

Для оценки значимости полученных результатов мы использовали t-критерий Стьюдента. Для оценки различия показателей уровня сформированности иноязычного дискурса и его роста использовался t-критерий Стьюдента в случаях с несвязными (независимыми) или связными (зависимыми) выборками.

В случае несвязных выборок t-критерий рассчитывался по формуле

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_d},$$

где для равночисленных выборок

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}},$$

x и y – результаты тестирования студентов в двух сравниваемых группах, \bar{x} и \bar{y} – средние баллы, n – число заданий. Число степеней свободы $k = 2n - 2$.

В случае связных выборок t-критерий рассчитывался по формуле

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d},$$

где $\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n} = \frac{\sum (x_i - y_i)}{n}$, $d_i = x_i - y_i$ ($d_i = x_i - y_i$ – разности между соответствующими значениями переменной x и переменной y , а d – среднее этих разностей), а

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{(n-1)n}}.$$

Число степеней свободы $k = n - 1$.

Для наиболее точных показателей мы подсчитали общий средний балл каждого умения у каждого из студентов, а затем вывели общий средний балл исходного уровня сформированности знаний и умений в контрольной и опытной группах. В результате был высчитан общий средний балл сформированности иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения. Полученные результа-

ты *исходного* уровня сформированности иноязычного дискурса студентов в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения показаны в табл. 5.

Таблица 5

Показатели исходного уровня сформированности иноязычного дискурса студентов контрольной и опытной групп в начале опытного обучения

Показатель	Контрольная группа	Опытная группа	t-критерий	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Знания в профессиональной сфере	0,351	0,380	0,5	2,18	3,05
Знания в области языка	0,337	0,330	0,3	2,07	2,82
Умения	0,259	0,265	0	2,06	2,78
Уровень иноязычного дискурса	0,316	0,325			

Полученные эмпирические значения $t(0,3; 0; 0,5)$ на 5%-ном уровне значимости (несвязные выборки) подтверждают начальное предположение об *одинаковом показателе* исходного уровня сформированности иноязычного дискурса студентов контрольной и опытной групп.

Затем был суммирован общий средний балл *итогового* уровня сформированности иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах в конце опытного обучения, который представлен в табл. 6.

Таблица 6

Показатели итогового уровня сформированности иноязычного дискурса студентов контрольной и опытной групп в конце опытного обучения

Показатель	Контрольная группа	Опытная группа	t-критерий	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Знания в профессиональной сфере	0,539	0,827	7,3	2,18	3,05
Знания в области языка	0,530	0,694	4	2,07	2,82
Умения	0,487	0,726	4,8	2,06	2,78
Уровень иноязычного дискурса	0,519	0,749			

Полученные эмпирические значения $t(4; 4,8; 7,3)$ на 5%-ном уровне значимости (несвязные выборки) подтверждают первоначальное предположение о *росте показателей* итогового уровня сформированности иноязычного дискурса студентов в контрольной и опытной группах в конце опытного обучения.

В результате была высчитана разница между *исходным* уровнем сформированности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в начале опытного обучения и *итоговым* уровнем сформирован-

ности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в конце опытного обучения, результаты которой представлены в табл. 7.

Таблица 7

Показатель разницы уровней сформированности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в начале и в конце опытного обучения

Группа	Исходный уровень иноязычного дискурса	Итоговый уровень иноязычного дискурса	t-критерий (на основе данных табл. 5, 6)	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Контрольная	0,316	0,519	10,7	4,30	9,92
Опытная	0,325	0,749	14,7	4,30	9,92

Полученные эмпирические значения t (10,7; 14,7) на 5%-ном уровне значимости (связные выборки) подтверждают начальное предположение о *росте показателей* итогового уровня сформированности иноязычного дискурса студентов и контрольной и опытной групп в конце опытного обучения. При этом опытная группа демонстрирует более существенный рост (средний балл 0,749 против 0,519 у контрольной группы).

В ходе опытного обучения, как было сказано выше, осуществлялись два вида контроля: текущий и итоговый. Статистическая обработка и анализ студенческих работ за весь период опытного обучения позволил проследить общую динамику развития иноязычного дискурса в каждой группе в процентном соотношении. Обобщенные данные представлены графически на рис. 1.

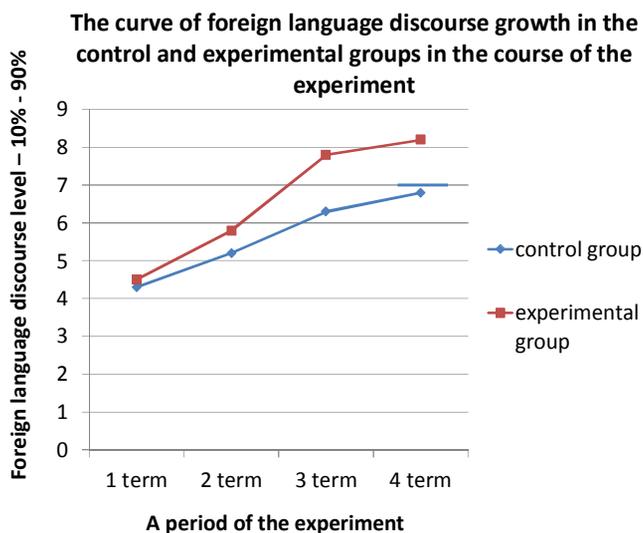


Рис. 1. Кривая роста иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах за весь опытный период

Как видно на графике, особенно резкий скачок в опытной группе наблюдается сразу после окончания первого семестра в то время, как в контрольной группе виден плавный подъем. Это можно объяснить тем, что в конце первого семестра студенты опытной группы выполнили свой первый *долгосрочный веб-квест* с положительным результатом, которому предшествовало выполнение менее сложных заданий, способствовавших накоплению знаний и опыта. В результате выполнения долгосрочного веб-проекта студенты научились организовывать полученные знания и осознали полезность изучаемого материала, в связи с чем, следовательно, возросла мотивация к их дальнейшей познавательной деятельности, что доказывает успешность решения поставленной педагогической задачи.

Таким образом, в конце опытного обучения уровень владения английским языком студентами опытной группы соответствовал уровню B1 (Threshold / Intermediate).

Заключение

Результаты опытного обучения позволяют нам прийти к выводу, что для успешной самостоятельной деятельности студента и развития способностей саморегуляции в познавательном процессе важно методически грамотно выстроить стратегию работы с интернет-технологиями при их интеграции в процесс обучения иноязычному дискурсу. Как показало наше теоретическое исследование, применение веб-проектов является одним из наиболее эффективных педагогических средств для развития иноязычного дискурса обучающихся, а также их метакогнитивных способностей и умений, без которых невозможен процесс познания и осознания.

Таким образом, интегрирование веб-проектов в учебный процесс способствует, как уже было сказано выше, более глубокому усвоению знаний, в то время как традиционное предоставление материала студентам в виде лекций, учебников и прочего часто сводится к заучиванию информации с целью сдать экзамен.

Как показал результат проведенного веб-проекта в данной группе, включение подобных заданий в учебный процесс позволяет:

- развивать навыки информационной деятельности;
- развивать одновременно все виды речевых умений;
- расширять активный лексический словарь профессиональных терминов;
- формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания;
- совершенствовать навыки работы в команде;
- развивать критическую самооценку студента;

- повышать мотивацию обучения студентов и качество усвоения знаний как в области профессиональной деятельности, так и в области изучения иностранного языка;
- развивать интерес к культуре других стран мира и расширять кругозор;
- развивать творческий потенциал студентов;
- формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

Как было упомянуто выше, для нашего исследования особый интерес представлял метод проектов, так как по сути веб-квест является веб-проектом. Это сценарий организации проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов сети Интернет, который предполагает групповую работу учащихся в решении проблемного задания. В результате анализа свойств данной технологии мы определили дидактический потенциал веб-проекта, который позволяет: развивать навыки информационной деятельности; использовать иноязычные аутентичные материалы; стимулировать мотивацию студентов к обучению; повышать качество усвоения знаний по изучаемому предмету; развивать аналитическое и критическое мышление; развивать познавательную активность; организовать самостоятельную форму работы, как индивидуальную, так и групповую; обеспечивать прямую и непрямую интерактивность в процессе обучения иностранного языка; формировать метакогнитивный опыт и способность к рефлексии; обеспечивать вариативность тематически направленного обучения в рамках любого образовательного профиля; решать междисциплинарные задачи теоретического и прикладного характера; развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности; развивать творческий потенциал; формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания; формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала. Кроме того, в рамках методов проектов целесообразно использовать такие методы, как коммуникативный и интерактивный, реализуемый с помощью технологии развития критического мышления. При этом организационными формами обучения выступили самостоятельная (индивидуальная и групповая) и коллективная работа студентов. Основными средствами обучения в данном случае являются компьютер с выходом в Интернет, платформа веб 2.0 и авторские веб-проекты.

Следует отметить, что в ходе опытного обучения было также доказано, что формирование иноязычного дискурса студентов посредством интернет-технологий может быть эффективным и обеспечивается за счет внедрения разработанной методической модели организации обучения, которая направлена на получение студентами знаний: а) в профессиональной сфере; б) области изучения иностранного языка,

которые способствуют формированию языковой, речевой и социокультурной компетенций на основе сформированных языковых навыков и номенклатуре речевых умений для студентов профиля «Рекреационная география и туризм» [18].

Результаты проведения контрольного среза в конце опытного обучения показали, что использование веб-проектов в учебном процессе *формирует умение студентов обучаться самостоятельно, контролируя свои образовательный и познавательный процессы*, и получать необходимые знания, а также работать в команде и решать совместно поставленные задачи.

Таким образом, благодаря формированию метакогнитивных умений у обучающегося развивается открытая познавательная позиция, способность трансформировать полученную информацию в более глубокие знания и без особых усилий осуществлять коммуникацию с представителями других культур.

Литература

1. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
2. *March T.* "Are We There Yet?": A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. 2000. Vol. 7, № 3. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.htm>
3. *Gural S.K., Shulgina E.M.* Socio-Cognitive Aspects in Teaching Foreign Language Discourse to University Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 3–10.
4. *Евдокимова М.Г.* Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения ИЯ : метод. пособие для преподавателей. М. : МИЭТ, 2010. 96 с.
5. *Van Loon A., Ros A., Martens R.* Motivated learning with digital learning tasks: What about autonomy and structure? // Educational Technology Research and Development. 2012. № 60 (6). P. 1015–1032.
6. *Пидкасистый П.И.* Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
7. *Wellman H.M.* The Origins of Metacognition // Metacognition, Cognition, and Human Performance. Orlando : Academic Press, 1985.
8. *Flavell J.H.* Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1976. P. 231–235.
9. *Wilson J.* Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne, 1999.
10. *Kluwe R.* Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert, R. Kluwe. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 31–64.
11. *Brown A.L.* Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. N. J., 1987. Ch. 3. P. 65–116.
12. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
13. *Холодная М.А.* Интегральные структуры понятийного мышления. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1983. 190 с.

14. **Конюшкин О.А.** Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 1. С. 27–42.
15. **Palincsar A.S., Brown A.L.** Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1984. № 1. P. 117–175.
16. **Эббингауз Г., Бэн А.** Ассоциативная психология. М. : АСТ, 1998. 528 с.
17. **Keller J.** A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design. URL: [http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical Information.pdf](http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf)
18. **Шульгина Е.М.** Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 22 с.

Сведения об авторе:

Шульгина Елена Модестовна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: modestovna2@gmail.com

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

ARRANGEMENT OF METACOGNITIVE PROCESSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE

Shulgina E.M., Associate Professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: modestovna2@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/39/21

Abstract. The relevance of searching for effective means to teach foreign language discourse to university students is emphasized. The question of how to organize metacognitive processes during students' independent activity during their work with information in the course of teaching foreign language discourse by means of Internet technology is also considered. The educational environment long ago entered the era of globalization and has modernized in the light of changes occurring in the world. The idea of global education becomes an integral attribute today: education for international understanding, education for development, multi-cultural education, education in the global context, etc. The new prospects and development of education based on the most important principles of methodology of modern scientific thinking are also reflected in language education, especially in foreign language discourse. At the present stage this idea assumes awareness in such global challenges and threats as environmental problems, intercultural conflicts, transnational terrorism and crime, inequality and poverty, human rights, the economic development of developing countries, and, of course, it is reflected in foreign language discourse. It is possible that analysis and judgment of the content of global language education and its functions as realized in the conditions of real student teaching in the context of a certain culture will promote not only understanding of its future directions, but also provide continuity and preservation of the essence of language as a universal value in the conditions of globalization through foreign language discourse. As a result of doing a long term web-project the students learned to organize the knowledge acquired and realize the usefulness of the material under study. Due to this, their motivation to do further cognitive work has risen, which demonstrates a successful solution to this educational problem. Consequently, at the end of the experimental learning the level of English language proficiency of the students in the experimental group corresponded to B1 (Threshold / Intermediate). The results of the experimental learning allow us to conclude that it is important to build up a methodologically correct strategy to work with Internet technology while integrating it into the process of teaching foreign language discourse aimed at students' successful inde-

pendent activity and the development of their abilities in self-regulation regarding the cognitive process. Our theoretical research has shown that the application of the web-technology is one of the most effective pedagogical tools for the development of learners' foreign language discourse and also their metacognitive abilities and skills, without which the cognitive process and understanding are impossible. Due to the formation of metacognitive skills, a learner develops an open cognitive position, ability to convert information obtained into deeper knowledge and to communicate with peoples from different cultures without significant effort

Keywords: metacognition; metacognitive skills; Internet technologies; web-project; selfregulation; metacognitive experience; teaching foreign language discourse.

References

1. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system] Pedagogics doc. diss. Tomsk. 589 p.
2. March T. (2000) "Are We There Yet?": A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 (3). URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.htm>
3. Gural' S.K., Shulgina E.M. (2015) Socio-Cognitive Aspects in Teaching Foreign Language Discourse to University Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 200. pp. 3-10.
4. Yevdokimova M.G. (2010) Sposoby formirovaniya i razvitiya avtonomnosti uchashchikhsya v protsesse ovladeniya IJA : metod. posobiye dlya prepodavateley [Ways of formation and development of students' autonomy in the process of mastering a foreign language: methodological manual for teachers]. M. : MIET. 96 p.
5. Van Loon A., Ros A., Martens R. (2012) Motivated learning with digital learning tasks: What about autonomy and structure? // Educational Technology Research and Development. 60 (6). pp. 1015-1032.
6. Pidkasisty P.I. (1998) Pedagogika : ucheb. posobiye dlya stud. ped. vuzov i ped. kolledzhey [Pedagogics: textbook for students of pedagogical universities and colleges] / pod red. P.I. Pidkasistogo. M. : Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii. 640 p.
7. Wellman H.M. (1985) The Origins of Metacognition // Metacognition, Cognition, and Human Performance. Orlando : Academic Press.
8. Flavell J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale, N.J. : Erlbaum. pp. 231-235.
9. Wilson J. (1999) Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne.
10. Kluwe R. (1987) Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert, R. Kluwe. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 31-64.
11. Brown A.L. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. N. J. Ch. 3. pp. 65-116.
12. Kholodnaya M.A. (2002) Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya [Psychology of the intellect. Paradoxes of research]. SPb. : Piter. 272 p.
13. Kholodnaya M.A. (1983) Integral'nyye struktury ponyatiynogo myshleniya [Integral structures of conceptual thinking]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 190 p.
14. Konopkin O.A. (2005) Psikhologiya [Psychology] // Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. Vol. 2. 1. pp. 27-42.
15. Palincsar A.S., Brown A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1. pp. 117-175.

16. Ebbingauz G., Ben A. (1998) Assotsiativnaya psikhologiya [Associative psychology]. M. : AST. 528 p.
17. Keller J. A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design. URL: [http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical Information.pdf](http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf).
18. Shulgina E.M. (2014) Metodika formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov posredstvom tekhnologii veb-kvest [Methodology for the formation of students' communicative competence in foreign languages through the Web-Quest technology]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov. 22 p.

Received 27 February 2017

Научный журнал

Язык и культура

№ 39 2017

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 23.09.2017 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Усл. печ. л. 26,5. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 2848. Цена свободная.

Дата выхода в свет 21.11.2017 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)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru