Язык и культура

№ 40 **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 Дэннис, доктор права, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).
Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, Томский государственный университет (Россия).
Рийлаарсдам Герт, профессор, Амстердамский университет, Утрехтский университет (Нидерланды).
Самбурский Денис Николаевич, профессор, университет г. Сиракьюза (США).
Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия), Йенская высшая школа прикладных наук им. Эрнста Аббе (Германия).
Шнайдер Клаус, профессор, университет г. Бонн (Германия).
Жиляков Артём Сергеевич, ответственный секретарь, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Ким-Малони Александра Аркадьевна, профессор, заведующая 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, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Серова Тамара Сергеевна, профессор, заведующая 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).
Фабиана Диниз Курц, доктор педагогики, профессор кафедры педагогики и гуманитарных наук, Региональный Университет Северо-запада штата Рио Гранди до Сул (Бразилия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

Гиллеспи Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А. Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири 8

А. Амарал де Оливейра, Шильнов А.Г. Особенности и функции инвертированного порядка слов в бразильском варианте португальского языка 20

Голубева Н.А., Зуева Е.В. К понятию коннектора в лингвистике 36

Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б. Греческая архаическая поэзия в переводах М.Н. Муравьёва (2-я ода Сафо) 49

Морозов Е.М. Пастырский дискурс в христианском богословии 60

Нагель О.В., Темникова И.Г. Проект электронного билингвального русско-английского словаря производной лексики на базе параллельного корпуса (на материале русских производных имен лица синкретичной семантики и их соответствий в английском языке) 71

Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Исследование роли контекста в адекватности репрезентации иноязычной речи в непрямой коммуникации 93

Федуленкова Т.Н. Формирование профессиональных компетенций специалиста посредством фразеологии библейской этимологии 107

Черникова И.В. Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода 119

Ягафарова Л.Т. Заимствованная лексика в вербализации концепта «мода» в современной массовой литературе 129

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Антонов А.Ю., Веряев А.А., Костюкова Т.А., Доманский В.А. Трехстадийная модель использования облака тегов и концепт-карт в учебном процессе для работы с англоязычными текстами 138

Ариян М.А., Клюева М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал 151

Викулина М.А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции 170

Игна О.Н., Игна Я.Д. Учебная литература по методике обучения иностранным языкам как основа разработки терминологических задач 190

Ким К.В., Ким Е.К. Традиционно-трансформационные методы деловой межкультурной коммуникации северо-восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона с потенциальными бизнес-партнерами России и других зарубежных стран 204

Колесников А.А., Поляков О.Г. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) 224

Мосина М.А. Текстуально-диалогическая деятельность в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя 245

Назаренко А.Л. Технология Wiki для создания виртуальной обучающей среды дистанционного культурологического курса «The World of Britain» 260

Подъянова Т.О., Конева Е.В. Коммуникативная компетенция учащихся в ценностно-профессиональном контексте 270

Сергеева Н.Н., Копылова Е.В. Природа-деятельностный подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста 279

Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом 292

Тагильцева Н.Г., Овсянникова О.А. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» 305

Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку 318

Чемезов Я.Р. Память переводов как средство повышения производительности переводчика 337

Шевченко М.А., Гураль С.К. Цели, задачи, принципы и содержание обучения военных переводчиков иноязычному военному дискурсу 346

CONTENTS

LINGUISTICS

Gilltspie D., Gural S.K., Kim-Maloney A.A. Promotion of the Russian language in the Eurasian space through the culture and lifestyle of the peoples of Siberia 8

Amaral de Oliveira A., Shilnov A.G. Features and functions of inverted word order in Brazilian portuguese 20

Golubeva N.A., Zyeva E.V. The notion of "Connector" in linguistics 36

Leushina L.T., Prokopieva L.B. Greek Archaic Poetry in the translations of M.N. Muravyov (Sappho's 2nd Ode) 49

Morozov E.M. Pastoral Discourse in Christian Theology 60

Nagel O.V., Temnikova I.G. The concept of an online bilingual Russian-English derivative dictionary installed into a parallel corpus (based on Russian derivative personal names with syncretic semantics and their English equivalents) 71

Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. A study of the role of the context in the adequacy of the representation of foreign speech in indirect communication 93

Fedulenkova T.N. Professional competence shaping of students through phraseology of biblical etymology 107

Chernikova I.V. The problem of "language and thinking" in the light of the system evolutionary method 119

Iagafarova L.T. The borrowed lexicon in verbalization of a concept Fashion in the modern popular literature 129

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Antonov A.Yu., Veryaev A.A., Kostykova T.A., Domansky V.A. Three-stage model of using the tags cloud and concept maps in the educational process of working with English texts 138

Ariyan M.A., Klyueva M.I. Communicative-cognitive case-method in teaching English to students: didactic potential 151

Vikulina M.A. Listening and reading comprehension as objects of perceptive-semantic activity when forming students' foreign-language intercultural competence 170

Igna O.N., Igna Ya.D. Educational literature on the methods of foreign language teaching as a basis for the development of terminological tasks 190

Kim K.V., Kim E.K. Traditional and tramsformational methods of cross-cultural business communication of North East countries of Asian-Pacific region with potential business partners of Russia and other foreign countries 204

Kolesnikov A.A., Polyakov O.G. Personal-competency basis of philological education (foreign languages) 224

Mosina M.A. Dialogic text activity in the development of linguo-methodical teacher training 245

Nazarenko A.L. Using Wiki-Technology for the Creation of a Virtual Learning Environment for "The World of Britain" Distance Course 260

Podianova T.O., Koneva E.V. Communicative competence of students in valuable and professional context 270

Sergeeva N.N., Kopylova E.V. The nature-activity approach in the teaching of foreign language to pre-school children 279

Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse 292

Tagiltseva N.G., Ovsyannikova O.A. Polyartistic approach in teacher training of subject matter "Art" 305

Tareva E.G. The system of culture-based approaches to foreign language teaching 318

Chemezov Y.R. Translation memory as a tool for optimization of translator's work 337

Shevchenko M.A., Gural S.K. Objectives, tasks, principles and content of study of military translators to the foreign language military discourse 346

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.112.2’36
DOI: 10.17223/19996195/40/1

ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЕВРАЗИЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ И ОБРАЗ ЖИЗНИ НАРОДОВ СИБИРИ

Д. Гиллеспи, С.К. Гураль, А.А. Ким-Малони

Аннотация. Теоретически обоснованно дается анализ глобального лингвистического образования, в среду которого делается попытка внедрить элементы русскоязычного дискурса с региональным компонентом. Сегодня необходимо расширить методологические и методические границы и по-новому взглянуть на обучение русскому языку. Внедрение регионального компонента, представляющего собой топонимы, антропонимы и другие пласты лексики коренных народов региона, элементы их фольклора, традиций, верований, безусловно, поможет расширить границы интереса к русскому языку как иностранному и будет способствовать более успешному продвижению его в евразийское пространство. Каждый регион поликультурного пространства России имеет свою географическую, социальную и этническую специфику. Часто эта специфика находит отражение в названии самого региона, например Ханты-Мансийский национальный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ, Чукотский и Корякский национальные округа, Красноселькупский район, Республика Саха и т.д. Название Томской области не имеет прямого указания на присутствие коренных народов, представляющих дорусское население Сибири. Однако географическая карта Томской области пестрит названиями коренных этнических групп региона: Томь, Басандайка, Ушайка, Тахтамышево – термины Сибирских татар; Каргасок, Варгананджино, Колта Куп – селькупские термины; Васюган, Юган, Тух Эмтор – хантыйские термины. Особую привлекательность изучению русского дискурса придадут интерпретации данных терминов и внесут лучшее понимание истории и культуры региона. Русские тексты, составленные на основе фольклора коренного населения региона, познакомят иностранных студентов с романтическими легендами о красавице Томи и богатыре Ушае, объяснят происхождение названий рек Басандайка и Васюган, расскажут об истории поселка Каргасок. Задача современных лингвистов и педагогов – отразить в учебном материале региональную специфику и разработать методологию внедрения данного материала в учебный процесс. Общая парадигма иноязычного образования в России ориентирована на межкультурную коммуникацию, поэтому в педагогической науке особую актуальность приобретает идея достижения толерантности и культурной релятивности.

Ключевые слова: Томская область; аборигенные этносы Сибири; культура; фольклор; преподавание русского языка.

Введение

Интеграция России в мировое экономическое пространство с другими странами, интернационализация научного общения не только значительно расширяют функции иностранного языка, но и привлекают большое внимание зарубежных партнеров, общественных деятелей, образовательных структур к России, русскому языку и культуре. Изучение иностранного языка всегда связано с познаванием культуры народа, говорящего на этом языке. Интерес к русскому языку как иностранному значительно вырос в последние десятилетия благодаря открытости и демократизации российского общества. Не последнюю роль в усилении этого интереса играет поликультурный статус России. Еще Григорий Николаевич Потанин – один из идеологов университетского образования и горячий инициатор создания первого за Уралом университета, «Почетный гражданин Сибири» – уделял особое внимание евразийскому направлению в науке. Он широко известен своими научно-исследовательскими экспедициями на Алтай, в Монголию и Тибет. Тщательно изучив культуру встречаемых им народов, он создал «восточную гипотезу» о воздействии на духовную культуру западного мира. По его мнению, европейская культура испытывала сильное влияние ближней восточной периферии. Это объясняется миграциями народов с востока на запад, при этом такие миграции несли не только разрушение, но и культурный багаж, в который входили мифы, легенды, предания и другие элементы культуры [1. С. 25–31].

Можно привести примеры, когда интенсивное изучение русского языка было вызвано стремлением познакомиться с языком и культурой одного из народов, проживающих на территории России. Так, например, известно, что один из крупнейших современных лингвистов США, профессор Западного Вашингтонского университета Эдвард Вайда, изучил в совершенстве русский язык и смог проводить научные исследования по кетскому языку, одному из самых загадочных языков планеты. Дело в том, что до начала 1990-х гг. почти не существовало англоязычных научных публикаций по кетскому и другим енисейским языкам Центральной Сибири. Американскому ученому, который выбрал славистику своей специальностью, пришлось упорно осваивать русский язык в деталях, чтобы освоить все, что было опубликовано по енисейским языкам, этнографии и фольклору. Два десятилетия интенсивной работы позволили ему не только обобщить весь енисейский лингвистический материал, но и сопоставить его с рядом аборигенных языков Северной Америки, относящихся к семье На-Дене. Энтузиазм профессора Вайда поддержали многие ученые из России, США, Германии, а гипотеза языкового родства енисейской семьи из Сибири и индейской семьи На-Дене оказалась не только привлекательной, но и

возможной. В феврале 2008 г. по инициативе Э. Вайда, при поддержке Института эволюционной антропологии имени Макса Планка (Германия) и университета Аляски в Фейрбенксе и Анкоридже был организован международный симпозиум по обсуждению представленной гипотезы языкового родства. Применение междисциплинарного подхода к сопоставительным исследованиям и привлечение ученых разных наук – лингвистов, антропологов, фольклористов, генетиков из разных стран позволили сделать одно из величайших открытий в современной лингвистике – определить новую языковую семью – Дене-Енисейскую [2. P. 25–32; 3. P. 1–24; 4. P. 33–99].

Этот пример показывает актуальность темы о продвижении русского языка в евразийское пространство через языки и культуры аборигенных народов Сибири.

Описание языка региона с позиций лингвокультурологии

Язык играет конструктивную роль в формировании культуры народа конкретного региона. К сожалению, данная проблема не нашла достаточного отражения в исследованиях по славистике [5. С. 74]. Язык регионов неоднороден, поскольку в них присутствуют языки различной стилистической дифференциации, диалектное расслоение, просторечие, социалекты, арго. Обычно культура рассматривается в четырех срезах – элитарном, деревенском, городском и профессиональном [6. С. 16]. Эти культуры коррелируют с соответствующими языковыми стилями:

– культура образованного слоя или элитарная, книжная – литературный язык;

– народная или крестьянская – диалекты и говоры;

– промежуточная или городская культура – просторечие;

– традиционно-профессиональные субкультуры – арго [5. С. 75].

Очевидно, что структура культуры обнаруживает определенное сходство с языковыми стилями. Это объясняется тем, что видение мира определенной социальной группы обусловлено ее культурой. В представленной корреляции отсутствует такой важный региональный компонент, как язык и культура коренного, дорусского этноса. Именно этот региональный этнический компонент придает особую специфику, которая отражается в культуре, языке и социальных отношениях.

Томская область относится к числу типичных регионов Российской Федерации с преобладающим русским населением (90,8%). Только 9,2% населения региона составляют представители других национальностей: коренные автохтонные жители и пришлые национальные меньшинства. К первой группе относятся коренное тюркское население (сибирские татары и чулымцы) и малочисленные народы Севера (селькупы, ханты, эвенки, эвены, манси, коряки, кеты, нанайцы), прожива-

ющие на территориях своего традиционного расселения и составляющие 0,24% всего населения области. Ко второй группе относятся этносы, имеющие свою государственность за пределами Российской Федерации: немцы, поляки, евреи, корейцы, украинцы, белорусы, молдаване, представители Прибалтики, Закавказья, Казахстана, Средней Азии. Внутри Российской Федерации национальные административные единицы имеют татары, башкиры, чуваши, мордва, удмурты, марийцы и другие народы. По переписи населения РФ 2010 г. на территории Томской области проживают представители более ста национальностей, однако территорией традиционного проживания этот регион является для селькупов, хантов, чулымцев томских татар и эвенков (в прошлом также кетов) [7. P. 140; 8].

Во многих случаях этнический компонент присутствует в географических региональных наименованиях, например Ханты-Мансий-ский национальный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ, Чукотский и Корякский национальные округа, Красноселькупский район, Республика Саха и т.д. Название Томской области не имеет прямого указания на присутствие коренных народов, представляющих автохтонное население Сибири, однако географическая карта Томской области пестрит названиями основных этнических групп региона: Томь, Басандайка, Ушайка, Тахтамышево – термины Сибирских татар; Каргасок, Варгананджино, Колта Куп – селькупские термины; Васюган, Юган, Тух Эмтор, Тух Сигат – хантыйские термины. Интерпретация этнических компонентов региональной топонимии привлекает внимание не только жителей других регионов России, но и иностранцев, которым любопытно узнать, что это за народы представлены данных региональных названиях.

Особенно ярко этнический компонент проявляется в фольклоре. Легенды, сказки и предания порой отражают местный ландшафт, объясняют происхождение географических объектов и их названий, рассказывают о культурных ценностях аборигенных народов. Русские тексты, составленные на основе фольклора коренного населения региона, могли бы познакомить иностранных студентов с романтическими легендами о красавице Томи и богатыре Ушае, рассказать о бережном отношении к огню и о происхождении комаров и мошек, объяснить происхождение название рек Басандайка и Васюган, расскаать об истории поселков с нерусскими названиями, например Каргасок, Тегульдет, Тух Эмтор. Задача современных лингвистов и педагогов – отразить в учебном материале региональную специфику и разработать методологию внедрения такого материала в учебный процесс.

Данная статья является начальным этапом реализации обозначенной перспективы. Ее цель – выявить проблему и разработать стратегию внедрения регионального этнического компонента в преподавание русского языка для иностранных студентов.

Проблема поликультурного или этнокультурного образования постоянно вызывает интерес у представителей разных общественных и образовательных структур области. На протяжении многих лет наблюдаются то всплески активности, то спады деятельности в этом направлении [9. С. 4–7; 10]. Позднее энтузиазм несколько ослабел, поскольку внедрение образовательных программ требовало серьезного финансирования. Тем не менее в Томске был создан «Региональный центр развития образования», который занимается организационным, научным и методическим обеспечением программ (проектов) развития региональной системы образования, экспериментальных проектов и педагогических инноваций. Данная организация разработала документ «Стратегия и Программа развития этнокультурного образования на территории Томской области на период 2010–2014 гг.», который был принят на межведомственной основе [11]. Основной целью Стратегии является формирование единого этнокультурного образовательного пространства Томской области. Стратегия направлена на удовлетворение насущных этнокультурных и этнообразовательных запросов населения г. Томска и Томской области. Основным приоритетом Стратегии является формирование активных и действенных этноинтегрирующих механизмов взаимодействия органов власти, региональной сети центров этнокультурного образования и некоммерческих организаций, осуществляющих поддержку развития национальных языков и культур. Программа содержит описание того, каким образом планируется на уровне региональной системы образования обеспечить достижение поставленных целей.

Несмотря на значительный успех в области внедрения этнокультурного образования в Томской области, региональный компонент, основанный на культуре и языках коренных народов, до сих пор не находил должного освещения в учебной литературе по русскому языку как иностранному. Необходимость восполнения этого пробела особенно усилилась в последнее десятилетие в связи с резкой востребованностью преподавания русского языка как иностранного (РКИ) благодаря возрастающему количеству студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Несмотря на обилие учебников и учебно-методических пособий по РКИ, в Томских вузах пока нет изданий, где обучение русскоязычному дискурсу включало бы местный материал.

Региональный компонент как часть обучающего текста

Сначала определим, что следует считать региональным компонентом Томской области. Самый крупный региональный компонент представляет русское население, которое характеризует так называемую сибирскую идентичность. Сибирь является моделью общества,

характерного для России в целом. Особенность этой модели заключается в полиэтничности. Нередко граждане Сибири испытывают трудности при определении своей идентичности из-за активных межэтнических контактов. Несмотря на отсутствие единого мнения по поводу семантики термина «сибиряк», существуют определенные характеристики, составляющие его смысловую нагрузку: люди, родившиеся или долго поживающие на территории Сибири; люди, живущие в северных климатических условиях; люди, обладающие определенными свойствами характера. Опросы населения Сибири выявили черты сибирского характера. Это здоровые, сильные, выносливые, гостеприимные, добрые, справедливые и трудолюбивые люди, любящие мороз и зиму. Сибирская региональная идентичность связывается с определенной ментальностью и культурой. Региональная идентичность для жителей Сибири часто является более значимой, чем этническая идентичность. Так, согласно переписи населения 2010 г. слово «сибиряк» встретилось в качестве национального самоопределения, т.е. имеет место трансформация топонима в этноним [12]. Данный региональный компонент необходимо инкорпорировать в методику преподавания русского языка как иностранного, чтобы лучше раскрыть специфику социально-культурной среды Томского региона. Приемами обучения русскоязычному дискурсу могут быть диалоги о Томске, Сибири, сибирском характере и в целом о сибирской идентичности. Здесь уместно включить рассказы о Томске и об известных томичах, знакомство с местными памятниками, архитектурными жемчужинами, экономикой, образованием. Востребован будет метод интерактивных заданий, включающих карту города Томска.

Важным региональным фактором является этнический компонент, включающий аборигенные этносы. Знакомство с их историей, культурой, фольклором, религией, языками и обычаями будет способствовать более глубокому проникновению в социально-культурную среду Томского региона. Культуру коренных народов Севера отождествляют с «экокультурой», поскольку она сложилась в доиндустриальную эпоху и несет на себе «отчетливую печать природноландшафтной и социокультурной локальноэтнической специфики» [13. С. 4]. Их культура вызывает огромный интерес у экологов и сторонников сохранения окружающей среды, поэтому знакомство с ней способствует пропаганде бережного отношения к природе.

Несомненно, базовой единицей представления этнического материала будет текст. Следует учитывать, что лингвистика текста и теория дискурса пересекаются. «Работа с текстом в рамках лингвистики текста не сводится к простому оперированию чистыми объектами, заданными вне знания, особенностями языковой личности, ситуации, а всегда опирается на результаты понимания смысла речевого сообщения, подразу-

мевающего более широкий контекст деятельности. Выявление содержания текста на основе анализа его компонентов соотносимо с интерпретацией текста, целью которой является преобразование исходного текста в другой тип. В этом смысле лингвистика текста и теория дискурса выступают как взаимно ассимилирующие направления» [14. С. 8]. Текст должен рассматриваться не только как результат речевой деятельности, но и как процесс, как язык в действии. Противоречивую природу текста, выражающуюся в том, что, с одной стороны, за каждым текстом стоит система языка, т.е. нечто повторяемое, воспроизводимое, а с другой – индивидуальное, неповторимое, отмечал М.М. Бахтин – один из первых исследователей текста [15. С. 282]. Согласно его теории всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего), однако возможны виды, разновидности и формы авторства.

В разрабатываемом проекте внедрения в обучение текстов, основанных на фольклоре аборигенных этносов Томской области, необходимо учесть тот факт, что конституирующим признаком фольклора, в отличие от литературы, считается «анонимность» («коллективность») фольклорных текстов. Такая категория, как «авторство», принципиально отсутствует (авторство не значимо), и каждый исполнитель волен вносить в текст поправки и дополнения [16. С. 216]. Фольклорный текст используется как база для создания учебного текста по определенной модели уровней лексических, морфологических и синтаксических трудностей преподавания русского языка. Преподаватель, адаптирующий фольклорный текст, фактически является вторым субъектом, воспроизводящим чужой текст для учебной цели.

Представляется целесообразным подчеркнуть, что в своем исследовании мы опираемся не только на труды российских и зарубежных авторов, но и на квинтэссенцию европейских компетенций владения иностранным языком, в которых большое внимание уделяется тексту. Под понятием «текст» подразумевается любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или которым обмениваются обучающиеся. Таким образом, любой акт коммуникации с использованием языка приводит к возникновению текста. Текст является центральным в любом акте речевой деятельности в качестве внешней объективной связи между создателем и получателем, независимо от того, осуществляется ли общение контактно или дистанционно [17. С. 13–14].

Стратегия создания текстов с региональным этническим компонентом для преподавания русского языка как иностранного должна включать следующие шаги:

– отбор наиболее подходящих текстов аборигенного фольклора из опубликованных и архивных источников;

– включение в текст лексики регионального значения;

– отбор и включение в текст грамматических структур определенного уровня;

– разработку заданий на базе текста.

В заключение приведем примеры фольклорных текстов, отражающих региональную специфику и демонстрирующих традиции и культурные ценности аборигенных народов Сибири. Аналогичные тексты могут быть положены в основу модели учебных пособий с региональным компонентом.

1. Селькупский текст составлен по мотиву сказки «Хозяйка огня», записанной от жительницы п. Каргасок Томской области Д.Н. Чининой [18. С. 329].

Селькупы относятся к огню с уважением. В огонь не бросают мусор, не плюют. Огонь не трогают металлическими предметами. Огонь не ругают. Старики рассказывают, что одна женщина сидела у костра с маленьким ребенком. Искра огня обожгла ребенка.

Ребенок заплакал. Женщина рассердилась и начала ругать огонь: «Что ты делаешь, огонь!? Я тебя дровами кормлю, а ты моего сына обжег. Я тебе дров не дам! Я тебя топором зарублю, водой залью!» Женщина огонь погасила. В чуме стало темно и холодно. Ребенок от холода заплакал. Мать опомнилась, огонь разжигает, но разжечь не может. Она в соседний чум побежала. Только дверь открыла, огонь и погас. Она в другой чум побежала, но и там огонь погас. Она пошла к своей свекрови. Свекровь ее ругает: «Ты злая, ума у тебя нет. Ты огонь ругала?» Свекровь к невестке в чум пошла, там огонь разжигает, но огонь не загорается. Вся деревня без огня осталась. Свекровь на колени опустилась и внизу увидела Хозяйку огня. Долго свекровь просила ее дать им огонь. Хозяйка огня рассердилась на невестку и сказала: «Я тогда огонь дам, когда эта женщина мне сына отдаст. Я из его сердца огонь дам!» Мать мальчика заплакала, а свекровь ей говорит: «Из-за тебя ни у кого огня нет. Как жить будем? Отдай своего сына!» Мать сына отдала. Хозяйка огня так сказала: «Вы, селькупы, огонь берегите и любите». Она сухую ветку пальцем тронула, огонь загорелся. Хозяйка огня и мальчик в огне пропали. Свекровь говорит: «Хозяйка огонь зажгла сердцем сына».

2. Хантыйский текст составлен по мотиву легенды «Шестиногий лось», записанной от жителя п. Новый Васюган / Озерное Томской области С.М. Милимова [19. С. 38].

Бог создал шестиногого лося и отпустил, чтобы люди охотились на него. Охотники шестиногого лося догнать не могут и просят Бога о помощи. Бог услышал их жалобы и сказал сыну: «Надень лыжи и догони этого лося. Как догонишь, отруби две ноги. Сын бога лыжи надел, погнал. Лося гнал-гнал по земле и по небу, еле догнал, две ноги отрубил. Назад вернулся к Богу. Бог говорит: «Пусть люди теперь сами охотятся». Посреди неба остался след от лыж. Так появился Млечный путь.

Заключение

1. Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири может осуществляться через образовательный процесс. Обучение проводится на русском языке, но привлекаются данные языка и культуры аборигенных этносов региона. Включение регионального компонента в обучение усиливает психологическое эмоциональное восприятие русского языка и культуры, дает более полное представление о соответствующем регионе.

2. Чтобы продуктивно обучать студентов-иностранцев русскоязычному дискурсу, необходимо дать широкое представление о социуме, где происходит обучение. Почти полная идентификация аборигенов Сибири с языком и культурой русского народа является особенностью современной эпохи. Нельзя допустить, чтобы этническое своеобразие региона выпало из образовательного процесса.

3. Целесообразно использовать междисциплинарные связи при разработке совместных программ с региональным компонентом для обучения русскому языку как иностранному, привлекая историков, этнографов, фольклористов, лингвистов и др.

Литература

1. ***Шаймарданова С.К.*** Просветительские и педагогические идеи Г.Н. Потанина и Павла Васильева. Павлодар : Кереку, 2009. 102 с.
2. ***Comrie B.*** The Dene-Yeniseian Hypathesis: an Introduction. The Dene-Yeniseian Connection // Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series. 2010. Vol. 5. P. 25–32.
3. ***Kari J., Potter Ben A.*** The Dene-Yeniseian Connection: Bridging Asia and North America. The Dene-Yeniseian Connection // Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series. 2010. Vol. 5. P. 1–24.
4. ***Vajda E.*** A Siberian Link with Na-Dene Languages. The Dene-Yeniseian Connection // Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series. 2010. Vol. 5. P. 33–90.
5. ***Маслова В.А.*** Лингвокультурология. М. : Академия, 2007. 202 с.
6. ***Толстой Н.И.*** Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М. : Индрик, 1995. 262 с.
7. ***Земля*** Томская: краеведческий портал. URL: http://kraeved.lib.tomsk.ru/page/140/
8. ***Коренные*** малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. URL: http:ru.wikipedia.org/wiki/коренные малочисленные… (дата обращения: 17.10.2017).
9. ***Новолодская С.Л.*** История и современность поликультурного образования. Чита : ЗИП СибУПК, 2015. 122 с.
10. ***Kim A.*** The Problems of Preserving the Language and Culture of the Selkups.Bicultural education in the North. Waxmann Münster ; New York ; München ; Berlin, 1998. P. 76–87.
11. ***Горских О.В., Камалетдинова З.С., Хахалкина Т.В.*** Этнокультурное образование в Томской области: стратегия и межведомственная программа. Томск : РЦРО, 2010. 32 с.
12. ***Чернышев С.*** Сибирская идентичность // Эксперт Сибирь. 2011. № 50, 18–25 декабря. С. 1–13.

13. ***Бахтеева Л.О.*** Изучение динамики культуры коренных народов Севера в контексте глобализации // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2008. № 1 (13). С. 1–10.
14. ***Яшина Н.К.*** Лингвистика текста и перевод. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 116 с.
15. ***Бахтин М.М.*** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. М, 1976. 300 с.
16. ***Толстой Н.И., Толстая С.М.*** Славянская этнолингвистика. Вопросы теории. М. : Ин-т славяноведения РАН, 2013. 241 с.
17. ***Гураль С.К.*** Дискурс-анализ в свете синергетического видения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языка и педагогики. 2012. № 1. С. 13–17.
18. ***Кузнецова А.И., Казакевич О.А., Тучкова Н.А., Ким-Малони А.А., Глушков С.В., Байдак А.В.*** Мифология селькупов. Энциклопедия уральских мифологий. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2004. 380 с.
19. ***Фильченко А.Ю.*** Сборник аннотированных фольклорных и бытовых текстов обско-енисейского языкового ареала // Труды кафедры языков народов Сибири ТГПУ. Томск : Вайар, 2012. Т. 4.

Сведения об авторах:
Дэвид Гиллепси – профессор, университет Бат (Бат, Великобритания). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Гураль Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Ким-Малони Александра Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: alexandrakim@hotmail.com

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

PROMOTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE EURASIAN SPACE THROUGH THE CULTURE AND LIFESTYLE OF THE PEOPLES OF SIBERIA

Gilltspie D., Professor, University of Bath, UK (Bath, UK). E-mail: E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Gural S.K., Ds.Sc. (Education), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Kim-Maloney A.A., D.Sc. (linguistics), Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: alexandrakim@hotmail.com

DOI: 10.17223/19996195/40/1

Abstract. This article is well-founded and theoretically grounded in the analysis of global language education, in which an attempt is made to introduce elements of Russian-language discourse with a regional component. Today, it is necessary to expand the methodology and methodological boundaries and take a fresh look at teaching of the Russian language. The introduction of the regional component, consisting of the toponyms, anthroponyms and other strata of the vocabulary of the indigenous peoples of the region, elements of their folklore, traditions, beliefs, will certainly help expand the boundaries of interest in Russian as a foreign language and promote its more successful promotion into the Eurasian space. Each region of the multicultural space of Russia has its own geographical, social and ethnic specifics. Often this specificity is reflected in the names of the region itself, for example, the Khanty-Mansiysk National Okrug, the Yamalo-Nenets Autonomous District, the Chukchi-Koryak

National District, the Krasno-Selkup District, and the Republic of Sakha. The name of the Tomsk region has no direct indication of the presence of indigenous peoples, representing the pre-Russian population of Siberia. However, the geographical map of the Tomsk region is full of names of the main ethnic groups of the region: Tom, Basandyika, Ushayka, Takhtamyshevo are terms of the Siberian Tatars; Kargasok, Vargananjino, Kolta Kup-Selkup terms; Vasyugan, Yugan, Tukh Emter are Khanty terms. A special attraction to the study of Russian discourse will be the interpretations of these terms and provide a better understanding of the history and culture of the region. Russian texts, compiled based on the folklore of the indigenous population of the region, will introduce foreign students to romantic legends of the beautiful Tom and the hero Ushai; explain the origin of the names of the rivers Basandayka and Vasyugan; tell about the history of the village of Kargasok. The task of modern linguists and teachers to reflect in the training material regional specificity and develop a methodology for the introduction of this material into the educational process. The general paradigm of foreign-language education in Russia is oriented towards intercultural communication, therefore in pedagogical science the idea of achieving tolerance and cultural relativity acquires special relevance

Keywords: Tomsk region; aboriginal ethnic groups of Siberia; culture; folklore; teaching of the Russian language.

References

1. Shaimardanova S.K. Prosvetitelskie i pedagogicheskie idei G.N. Potanina I Pavla Vasilieva [Educational and pedagogical ideas Potanin G.N. and Pavel Vasiliev]. Ministerstvo obrazovania respubliki Kazakhstan. Pavlodarskii gosudarstvennyi universitet imeni S. Toraigyrova, Pavlodar, Kereku. 102 p.
2. Comrie B. (2010) The Dene-Yeniseian Hypathesis: an Introduction. The Dene-Yeniseian Connection. Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series, Vol. 5. A special joint publication of the UAF Department of Anthropology and the Alaska Native Language Center. pp. 25-32.
3. Kari J., Potter B.A. (2010) The Dene-Yeniseian Connection: Bridging Asia and North America. The Dene-Yeniseian Connection. Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series, Vol. 5. A special joint publication of the UAF Department of Anthropology and the Alaska Native Language Center. pp. 1-24.
4. Vajda E. (2010) A Siberian Link with Na-Dene Languages. The Dene-Yeniseian Connection. Anthropological Papers of the University of Alaska. New Series, Vol. 5. A special joint publication of the UAF Department of Anthropology and the Alaska Native Language Center. pp. 33-90.
5. Maslova V.A. (2007) Lingvokulturologia [Linguoculturology]. Moscow, Izdatelskii centr “Akademia”. 202 p.
6. Tolstoi N.I. (1995) Yazyk i narodnaia kultura: Ocherki po slavianskoi mifologii i etnolingvistike [Language and folk culture: essays on Slavic mythology and ethnolinguistics]. Moscow, Indrik. 262 p.
7. Zemlia tomskaia. Krayevedcheskii portal [The land is Tomsk. Local history portal]. http://kraeved.lib.tomsk.ru/page/140/
8. Korennye narody Severa, Sibiri i Dalnego Vostoka RF [Indigenous Peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation]. Wikipedia//http:ru.wikipedia.org/wiki/
9. Novoslobodskaia S.L. (2015) Istoria i sovremennost polikulturnogo obrazovania [History and modernity of multicultural education]. Monografia. Chita: ZIP SibUPK. 122 p.
10. Kim A. (1998) The Problems of Preserving the Language and Culture of the Selkups. Bicultural education in the North. Waxmann Münster/New York/München/Berlin. pp. 76-87.

11. Gorskikh I.V., Kamaletdinova Z.S., Khakhalkina T.V. (2010) Etnokulturnoe obrazovanie v Tomskoi oblasti: strategia i mezhvedomstvennaia programma [Ethno-cultural education in Tomsk region: strategy and interdepartmental program]. Tomsk, RCRO. 32 p.
12. Chermyshev S.C. (2011) Sibirskaia identichnost [Siberian identity]. Expert Sibir, 18-25 dekabria 2011. 50. pp. 1-13.
13. Bakhteeva L.O. (2008) Izuchenie dinamiki kultury korennykh narodov Severa v kontexte globalizatsii [Studying the dynamics of culture of the indigenous peoples of the North in the context of globalization]// Vestnik Cheliabinskoi gosudarstvennoi akademii kultury I isskustv. Cheliabinsk. 1 (13). pp. 1-10.
14. Yashina N.K. (2013) Lingvistika texta i perevod [Linguistics of the text and translation]. Monograph. Izd-vo VkGUb. 116 p.
15. Bakhtin M.M. (1976) Problema teksta v lingvistike, filologii I drugikh gumanitarnykh naukakh. Opyt filisofskogo analiza [The problem of text in linguistics, philology and other humanities. Experience of the philisophical analysis] // Estetika slovestnogo tvorchestva. Moscow. 300 p.
16. Tolstoi N.I., Tolstaia S.M. (2013) Slavianskaia etnolingvistika. Voprosy teorii [Slavonic ethnolinguistics. Questions of theory]. Moscow, Institut slavianovedenia RAN. 241 p.
17. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videnia [Discourse analysis in the light of synergetic vision]. Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovanelskogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazyka I pedagogiki, Perm. pp. 13-17.
18. Kuznetsova A.I., Kazakevitch O.A., Tuchkova N.A., Kim-Maloney A.A., Glushkov S.V., Baidak A.V. (2004) Mifologia selkupov [Mythology of Selkups]. Entsiklopedia uralskikh mifologii. Tomsk, FGUP “Izdatelstvo TGU”, otpechatano v SP “Nauka”, Novosibirsk. 380 p.
19. Filchenko A.Y. Sbornik annotirovannykh folklornykh i bytovykh textov obsko-yeniseiskogo yazykovogo areala [Collection of annotated folklore and everyday texts of the Ob-Yenisei language range]. Vol. 4. Tomsk. Trudy kafedry yazykov narodov Sibiri TGPU. OOO Izd-vo “Vaiar”.

Received 27 November 2017

УДК 81’42
DOI: 10.17223/19996195/40/2

ОСОБЕННОСТИ И ФУНКЦИИ ИНВЕРТИРОВАННОГО ПОРЯДКА СЛОВ В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

А. Амарал де Оливейра, А.Г. Шильнов

Аннотация. Рассмотрены порядок слов в синтаксисе бразильского варианта португальского языка и важность преподавания данного аспекта в российских университетах в свете последних изменений в системе высшего образования, вызванных, в частности, внедрением Болонского процесса. Выявлены основные свойства стандартного порядка слов и инвертированной версии дискурса бразильского варианта португальского языка. Анализируется специальная литература по грамматике бразильского варианта португальского языка, раскрываются всевозможные варианты употребления инвертированного порядка слов (при использовании неаккузативных глаголов, глаголов бытия, герундия, устойчивых конструкций), выявляются основные ошибки в упорядочивании элементов повествовательного и вопросительного типов предложения. На конкретных примерах проведен сравнительный анализ грамматических конструкций в бразильском варианте португальского языка, русском и английском языках, а также параллельно проанализирована семантика составляющих дискурса в соответствии с целями и ситуацией. Выявлены основные составляющие корректно оформленной речи с точки зрения порядка слов, такие как знание о функционировании отдельных компонентов в предложении, знание об особенностях взаимодействия разных компонентов высказывания и знание о прямом и ситуативном значении одного из компонентов словосочетания или целой конструкции.
Ключевые слова: бразильский вариант португальского языка; прямой порядок слов; инвертированный порядок слов; вопросительное предложение; повествовательное предложение.

Введение

Последние годы ознаменовали заметные изменения в положении Бразилии в глобальном экономическом и образовательном пространстве, что повлекло за собой изменения в системе высшего образования внутри страны. Все бóльшую актуальность приобретает вопрос о формировании личности, владеющей как минимум двумя иностранными языками, над оптимальным решением которого уже не одно десятилетие работают ученые-лингвисты. Аналогичные процессы происходят и в России [1. С. 50].

Наиболее обширной по числу говорящих в мире является группа романских языков. К данной группе относится португальский язык, который является официальным в ряде стран Африки и Южной Америки [Там же]. В настоящее время на базе российских университетов ор-

ганизовываются как курсы португальского языка (и конкретно его бразильского варианта), так и отдельные направления на факультетах, связанные с ним. Осуществляемый в Бразилии и России переход на Болонскую систему образования предполагает предоставление вузам возможности самостоятельно разрабатывать учебные планы, в том числе и содержание языковых курсов [2. С. 171]. Кроме того, в задачи Болонского процесса входит и повышение академической мобильности, позволяющей привлекать в Россию преподавателей – носителей языка и отправлять российских студентов на обучение в страну изучаемого языка [Там же. С. 172].

Актуальность улучшения качества преподавания португальского языка в целом обусловлена возрастающей интегрированностью России в глобальное экономическое пространство и, как следствие, увеличением потребности в овладении иностранными языками, представляющими «особую важность с точки зрения экономики, международных отношений, государственной безопасности» [3. С. 50]. В частности, в настоящее время Россия активно развивает отношения с Бразилией, Португалией и Анголой, государственным языком которых является португальский.

Каждый, кто начинает осваивать иностранный язык, в первую очередь знакомится с основной его функцией – коммуникативной. Дальнейшее изучение языка напрямую связано со способностью человека посредством общения корректно выражать и передавать свои мысли. Языки, принадлежащие к разным языковым группам, могут иметь значительные грамматические сходства, как в случае с английским и португальским, принадлежащим к германской и романской языковым группам соответственно [Там же. С. 51]. Однако сочетания языковых единиц в синтаксических единицах, даже несмотря на видимое сходство языков, различаются в той или иной степени. Каждый компонент предложения имеет свои семантические особенности, которые могут меняться в зависимости от их положения в высказывании. В мире существуют такие языки, в которых, несмотря на определенный общепринятый порядок слов, место слов в предложении варьирует и функционирует по своим законам и правилам, каким и является бразильский вариант португальского языка.

В данной статье рассмотрен такой важный аспект бразильского варианта португальского языка для студентов российских вузов, как порядок слов. Цель статьи – определить основные свойства стандартного порядка слов и инвертированной версии дискурса бразильского варианта португальского языка, раскрыть всевозможные варианты его употребления и выявить основные ошибки в упорядочивании элементов повествовательного и вопросительного типов предложения.

Вопросительное и повествовательное предложения. Основные особенности порядка слов

Начиная освоение грамматически правильного построения предложений, нужно отметить, что бразильский португальский имеет в своей структуре необычные относительно других языков формы предложения. В рамках исследования порядка слов было обнаружено, что, например, в большинстве предложений вопросительного типа не допускается инверсия «существительное–глагол», которая делает предложение грамматически неправильным. С таким явлением мы сталкиваемся и в предложениях повествовательного типа.

В бразильском варианте португальского языка стандартным порядком слов в предложении является **SVO** (**s**ubstantivo–**v**erbo–**o**bjeto (существительное–глагол–дополнение)) или **SVAdv** (**a**dvérbio–**s**ubstantivo–**v**erbo (наречие–существительное–глагол)) [4]. Мы можем рассмотреть данный порядок на следующих примерах:

(1) Ela vendeu seu carro. – Она продала свою машину (глагол vender – *переходный*, так как обозначает действие, переходящее на предмет. Она продала что? – Свою машину).

*Vendeu ela seu carro. – Продала она свою машину.

*Vendeu seu carro ela. – Продала свою машину она.

(2) Larisa voa cada dia. Лариса летает каждый день (глагол voar – *непереходный*, так как не требует существительного в ближайшей позиции от него).

Cada dia Larisa voa. – Каждый день Лариса летает.

*Voa cada dia Larisa. – Летает каждый день Лариса.

*Cada dia voa Larisa. – Каждый день летает Лариса.

Как мы видим, предложения (1) и (2) грамматически верны по структуре и имеют **SVO** в своей основе. С точки зрения базового порядка слов следующие предложения (отмеченные «*»), в которых ясно выражена поствербальная позиция существительных, грамматически неверны.

Тем не менее употребление **VS** возможно с *непереходными* глаголами, но в определенном контексте, а именно при использовании *contração* (конструкции слов, определяющей место).

Неаккузативные конструкции в бразильском португальском и английском очень похожи, так как в них присутствует поствербальный субъект. Существует исключение для предложений, которые содержат *неаккузативный* глагол (глагол, существительное которого на логическом уровне представляет собой не субъект, а объект; в русском языке это глаголы в отрицательном предложении, после которых требуется существительное в родительном падеже (например, В лесу не росло грибов)) [5]. В этом же случае мы можем использовать **VS** порядок:

(3a) João chegou à noite. – Иван прибыл ночью.

(3b) Chegou à noite João. – Прибыл ночью Иван.

(3c) À noite João chegou. – Ночью Иван прибыл.

(3d) Chegou João à noite. Прибыл Иван ночью.

Глаголы *SER / ESTAR* («быть») также могут быть употреблены с порядком **VS** в повествовательных предложениях:

(4a) A noiva é muito bonita. (глагол *SER* (é) в данном случае стоит в третьем лице единственного числа) – Невеста очень красивая.

(4b) É muito bonita a noiva. – Очень красива невеста.

(4c) É a noiva muito bonita.

Однако стоит заметить, что (3d) грамматически верно только при постановке логического ударения на имени юноши – именно *Иван* прибыл ночью, а не *Микель*, например. Более того, когда мы сталкиваемся с **VS**, довольно сложно употреблять существительное сразу после глагола, если кроме них есть другие члены предложения. Например, (4c) является, на первый взгляд, грамматически некорректным, так как существительное находится после глагола. Однако, во-первых, после существительного стоит объект, который допускает использование **VS**, а во-вторых, мы делаем акцент на том, что *невеста* очень красивая, а *не жених*, например (как в (3d)).

Также отрицательная частица *NÃO* может менять свое местоположение, меняя смысл фразы. Причем измененный смысл похож на первоначальный, однако есть тонкая грань между ними, которая придает дополнительный оттенок высказыванию:

– Você sabia que em algum estado dos EUA é ilegal andar de bike dentro da piscina? – *Isso* ***não pode ser*** *legal!* Tem que ser proibido no mundo inteiro!

Ты знал, что в каком-то штате Америки нельзя кататься на велосипеде в бассейне? – *Это* ***не может быть*** *законно!* Это должно быть запрещено во всем мире! (выражение уверенности).

– Você acha que eu posso colocar todo o meu dinheiro na Suíça? – Sim, mas você precisa avisar o governo, ou *isso* ***pode não ser*** *considerado legal.*

Как ты думаешь, я могу положить все свои деньги в швейцарский банк? – Да, но думаю, тебе нужно сообщить об этом правительству, иначе *это* ***может быть*** *расценено как незаконное действие* (выражение неуверенности, может быть, а может не быть).

В предложениях вопросительного типа с использованием *переходных* и *непереходных* глаголов снова используется **SV** порядок:

– O que elas assistiram? (assistir – переходный глагол) – Что они посмотрели?

*O que assistiram elas? – Что посмотрели они?

– Onde a Gabriel trabalha? (trabalhar – непереходный глагол) – Где Габриель работает?

*Onde trabalha a Gabriel? – Где работает Габриель?

Как было отмечено выше, порядок **SV** в бразильском португальском используется в интеррогативных предложениях. М. Дуарчи [6] в 1992 г. показала диахроническое изменение от **VS** и превращение его в **SV** порядок в вопросительных предложениях в бразильском португальском. Она утверждает, что появление **é que** использует порядок **VS** в интеррогативных предложениях:

– Onde é que a Lyudmila come pizza? – Где (то место, в котором) Людмила ест пиццу?

Подобно русскому языку, мы можем менять порядок в вопросительном предложении, только если это не противоречит правилу об использовании **SV** порядка в данном типе высказывания, поэтому всегда нужно обращаться к контексту:

– Quem canta Michael? – Кто поет Майклу?

– Quem Michael canta? – Кому Майкл поет?

В первом случае существительное «quem» представляет собой подлежащее, «canta» – сказуемое, «Michael» – дополнение. Во втором случае мы наблюдаем изменение порядка слов без нарушения правила и перемену смысла поставленного вопроса – «Michael» – подлежащее, стоящее перед сказуемым «canta», а вопросительное слово «quem» выступает в роли косвенного дополнения.

Несмотря на то что **SV** – обязательный порядок слов при употреблении переходных и непереходных глаголов, **VS**, как и **SV** порядок, можно встретить в вопросительных предложениях с использованием *неаккузативного* глагола, относящегося как к одушевленным, так и к неодушевленным объектам:

– Por que o mundo muda? – Почему мир меняется?

– Por que muda o mundo? – Почему меняется мир?

Глаголы *SER / ESTAR* в вопросительных предложениях употребляются с использованием как **VS**, так и **SV** порядка, но **VS** является предпочтительным:

– Quem são esses meninos? (Наиболее предпочтительный вариант) – Кто эти мальчики?

– Onde nossas roupas estão? – Где наша одежда?

Важно обратить внимание на *неаккузативные* глаголы, поскольку они являются исключением из правил употребления **SV** и **VS** порядков. О том, как определить, является ли глагол таковым, мы поговорим далее.

Глаголы. Проверка на неаккузативность. Как было сказано ранее, преобладающий порядок слов в португальском языке – **SVO**. Однако мы уже касались примеров употребления существительных и перед глаголом. Примером такого использования являются предложения с неаккузативными глаголами, которые могут употребляться как в **VS**, так и в **SV** порядке.

Однако при построении предложения мы должны быть уверены, что глаголы, которые используются для инверсии – неаккузативные, чтобы избежать инверсии с другими типами глаголов.

Первый тест для определения неаккузативности глагола:

– возможность использования прошедшего причастия, образованного от глагола, в качестве прилагательного (**PPA** – **p**articípio **p**assado **a**djetival) [7]:

– A xícara *rachada* foi a minha. – Разбитая чашка была моей.

– As cidades *expandidas* mostram o trabalho do governador. – Расширенные границы городов показывают работу губернатора.

Как мы видим, глаголы *rachar* «разбивать» и *expandir* «расширять» прошли тест на возможность использования образованных от них прошедших причастий в качестве прилагательных и могут быть рассмотрены как неаккузативные. Но нужно отметить, что данные глаголы также используются и в качестве переходных:

– A menina *rachou* o quadro. – Девушка сломала рамку.

– O homem quer *expandir* esse território. – Мужчина хочет расширить границы этой территории.

PPA не может быть употреблено с непереходными глаголами, образованные прошедшие причастия от которых нельзя использовать в качестве прилагательных (однако, учитывая пример выше, нужно всегда обращать внимание на контекст, в котором употребляется глагол, так как существуют исключения):

*As crianças andadam pelas ruas estavam tristes. (andar – непереходный глагол) – Дети, ходившие по улицам, были грустные.

Второй тест для определения неаккузативности глагола:

– образование абсолютного причастного оборота с использованием данного глагола в определенной форме – причастия в функции обстоятельства, но с самостоятельным подлежащим (**PA** – **p**articípio **a**bsoluto). Это оборот со своим подлежащим, отличным от подлежащего всего предложения, и своим сказуемым в безличной форме. На русский язык переводится как придаточное предложение или деепричастный оборот. Более того, классификация таких конструкций похожа на классификацию обстоятельственного вида придаточного предложения (цели, причины, уступки, условия и времени):

– Apesar de o rapaz sempre aprender tudo, não quer vir para as aulas. – Несмотря на то что мальчик всегда все учит, он не хочет приходить на уроки (абсолютная конструкция с личным инфинитивом, уступки).

Однако только ***временная абсолютная конструкция*** используется исключительно с инвертированным порядком слов [8–14]. Конструкция грамматически правильна, если используется переходный глагол, следующий перед своим объектом:

– O compositor escreveu uma nova canção. – Композитор написал новую песню.

– Escrita, ele foi embora. – Написав (новую песню), он уехал.

Стоит помнить, что в русском языке глагол «писать» является переходным, поэтому нельзя опустить объект, как в бразильском португальском (uma nova canção). Более того, в данном примере используется такая фигура речи, как зевгма (замена уже упоминавшегося слова на эквивалентное ему, но выраженное в другой форме – «o compositor» – «ele»).

Пример **PA** с использованием неаккузативного глагола:

– Nascido o bebê, os pais estavam felizes. – После рождения малыша родители были счастливы (*nascer* является также и непереходным глаголом).

Но абсолютный причастный оборот не может быть использован с *непереходным* глаголом:

*Chorada a menina, o rapaz estava bravo. – Поскольку девушка плакала, парень был зол.

Контраст между данными предложениями показывает, что только некоторые непереходные глаголы являются *неаккузативными*. Ниже представлены наиболее часто встречающиеся непереходные глаголы, которые могут использоваться, как в **PPA**, так и в **PA** конструкциях, а также в качестве неаккузативных глаголов [4]:

– глаголы изменения состояния: acordar «просыпаться», afundar «тонуть», aumentar «увеличивать», começar «начинать», crescer «расти», derreter «таять», desenvolver «развиваться», diminuir «уменьшать», envelhecer «стареть».

Третий тест для определения неаккузативности глагола:

– подстановка к глаголу возвратного местоимения **se** (себя). Оно может использоваться как с *переходными*, так и с *непереходными* глаголами:

– Vendem-se livros de Stephen King (vender – переходный глагол). – Продаются книги Стивена Кинга.

– Ela sentou-se perto de mim (sentar – непереходный глагол). – Она села возле меня.

Но использование данного местоимения с *неаккузативными* глаголами невозможно и приводит к грамматической ошибке:

*Ele se acorda às 11 horas. – Он просыпается в 11 часов.

*Escapa-se da polícia. – Он убегает от полиции.

Особенность глаголов ficar, ligar и atender. Помимо *неаккузативных* глаголов, в португальском языке существуют глаголы, которые также допускают использование с ними **VS** порядка. Например, глагол «ficar» (оставаться):

*(1) Os estudantes *ficados* aprenderão portugues. – Студенты, находящиеся здесь, будут изучать португальский язык.

*(2) *Ficados* os estudantes, paramos a aula. – Будучи студентами, мы закончили урок.

(3) Quem *ficou* no prédio? – Кто остался в здании?

(4) *Ficaram* as garotas. – Остались девушки.

В (1) *ficar* не может быть использовано грамматически корректно в **PPA** конструкции, так же как и в **PA** (2). Однако, как показано в (4), *ficar* может, безусловно, использоваться перед существительным в форме глагола.

Другие глаголы, позволяющие использовать **VS** порядок: *ligar* (включить), *atender* (отвечать по телефону). Однако стоит отметить, что если глагол *atender* в предложении используется в дополнительном значении «посетить доктора» (в значении переходного глагола), то мы можем его употребить в **PPA** и **PA**:

– A menina atendida falou comigo (**PA**). – После того, как девушка прошла осмотр у доктора, она поговорила со мной.

– Atendido o telefone, ele voltou ao trabalho (**PPA**). – Ответив на телефон, он вернулся к работе.

– Ligada a luz, nós pudemos continuar nosso trabalho (**PPA**). – Включив свет, мы смогли продолжить нашу работу.

Позиция наречия в предложении. *Позиция наречия já*

Прим.: наречие *já* – уже.

(1a) Ele *já* comprou uma caneta. – Он уже купил ручку.

(1b) Ele comprou uma caneta *já*. – Он купил ручку уже.

(1c) Ele comprou *já* uma caneta. – Он купил уже ручку.

Как уже было сказано выше, в большинстве случаев наречие ставится перед изменяемым глаголом (это показано в (1a)). Допускается также менее используемый вариант (1b), который, в свою очередь, не имеет существенного отличия от предыдущего. Однако *já* может находиться сразу после глагола (1c) только в определенных случаях: когда мы планируем начать что-то, однако кто-то начал это до нас.

Кроме того, имеются другие паттерны построения предложений с использованием наречия *já*. Данное наречие не может использоваться с наречиями, выражающими неуверенность, которые стоят перед ним. Но оно может быть использовано после, в случае когда речь идет о неуверенности:

(2a) A Olga provavelmente *já* cantou. – Ольга, возможно, уже спела.

(2b) A Olga provavelmente *ainda* está cantanda. – Ольга еще, возможно, поет.

*(2c) A Olga *já* provavelmente cantou. – Ольга уже, возможно, спела.

Пример (2c) показывает, что другие наречия не могут стоять между *já* и *глаголом*, в то время как (2b) демонстрирует возможность использования *других наречий* на вышеупомянутом месте.

Однако между наречием и глаголом можно использовать ***клитику*** (*monossílaba*) (например, местоимение):

– A Alina *já* me telefonou. – Алина уже мне позвонила.

Сентенциальное наречие:

Сентенциальным наречием называется наречие, которое определяет предложение целиком или его часть: главную или придаточную. Рассмотрим следующие примеры:

(3a) *Talvez* Raíssa tinha escrito uma carta. – Возможно, Раиса написала письмо.

(3b) Raíssa *talvez* tinha escrito uma carta. – Раиса, возможно, написала письмо.

(3c) Raíssa tinha *talvez* escrito uma carta. – Раиса, возможно, написала письмо.

Стоит отметить, что сентенциальное наречие не ставится в конце предложения.

Употребление других наречий, на примере sempre

Прим.: наречие *sempre* – всегда.

(4a) Elena *sempre* **arruma** em casa. – Елена всегда убирается дома.

(4b) Elena arruma *sempre* **em casa**. – Елена убирается всегда дома.

(4c) Elena arruma em casa ***sempre***. – Елена убирается дома всегда.

Если *наречие* находится в начале предложения или после, смысловой оттенок падает на предложение целиком, а не на его отдельный элемент.

Наречия образа действия и составные глаголы

Когда мы имеем дело с временной формой глагола, включающей в себя изменяемую часть, определенные наречия могут употребляться также в разных позициях. Мы уже рассматривали пример с употреблением сентенциального наречия *talvez*, которое может стоять в начале предложения, перед изменяемым глаголом и между главным глаголом и изменяемым. Иными словами, оно занимает любую позицию, кроме финальной. Наречия образа действия также могут занимать разные позиции. К примеру, возьмем наречие *cautelosamente* (осторожно):

(5a) ***Cautelosamente***, a Elizabeth tinha posto o caderno na mesa. – Осторожно Елизавета положила тетрадь на стол.

(5b) A Elizabeth **tinha** *cautelosamente* posto o caderno na mesa. – Елизавета осторожно положила тетрадь на стол.

(5c) A Elizabeth **tinha posto** *cautelosamente* o caderno na mesa. – Елизавета положила осторожно тетрадь на стол.

(5d) A Elizabeth tinha posto **o caderno** *cautelosamente* na mesa. – Елизавета положила тетрадь осторожно на стол.

(5e) **A Elizabeth** *cautelosamente* tinha posto o caderno na mesa. – Елизавета осторожно положила тетрадь на стол.

(5d) **A Elizabeth** tinha posto o caderno na mesa *cautelosamente*. – Елизавета положила тетрадь на стол осторожно.

Герундий. Герундий в бразильском варианте португальского языка имеет окончание *-ndo*, обозначает действие в процессе, незавершенный акт или действие, следующее после определенного действия в будущем, и включает в себя свойства наречия и прилагательного; не имеет рода и числа. В большинстве случаев используется в качестве придаточного предложения и переводится наречием образа действия, деепричастием несовершенного вида или обстоятельственным видом придаточного предложения. Согласно позиции в предложении, герундий может выражать действия в разных временах, связанные с главной частью предложения:

– герундий, следующий немедленно после главного глагола (конструкция образа действия);

– герундий, указывающий на последующее действие, которое следует после главной части предложения.

Стоит отметить, что абсолютные конструкции с герундием всегда находятся в начале предложения, и именно они являются обязательным источником инверсии в предложении [8]. Герундий может выражать следующие значения.

A. Временные обстоятельственные значения

Если герундий в простой форме:

1. Действие, следующее немедленно перед действием главной части в будущем (*Terminando* a aula, todos serão dispensados – После окончания урока все попрощаются).

2. Действие, происходящее в момент действия главной части предложения (*Cantando* ele no concerto, viu-o deixar o teatro sem ao menos um aceno de adeus. – Когда он пел на концерте, то видел его покидающим театр без, хотя бы, кивка на прощание).

Если герундий в сложной форме:

3. Законченное действие, предшествующее действию глагола главной части предложения (Tendo começado as férias, todos foram para Moscou. – Когда начались каникулы, все поехали в Москву).

B. Обстоятельственное значение причины

4. Действие, всегда сопровождающее действие главной части предложения (Sendo ela muito triste, sempre chorava. – Так как она всегда была грустной, она часто плакала).

С. Обстоятельственное значение условия

5. Последующее действие, которое следует после главной части предложения (Acabando mais cedo teu trabalho, vamos ler muito. – Если ты закончишь свою работу пораньше, мы будем много читать).

В указанных примерах герундий используется для указания на действие, совершаемое лицом, отличным от лица в главной части предложения. Если говорится о том, что один и тот же субъект совершил два разных действия в разный период времени, то герундий находится в начале предложения:

– Chegando para casa, Paulo começou a gritar. – Приехав домой, Пауль начал кричать.

Прилагательные. Прилагательное ставится чаще после идентифицируемого существительного, но допускается инверсия ради экспрессивности.

– «*Существительное + прилагательное*» – объективное значение прилагательного (amigo velho – старый друг по возрасту));

– *«Прилагательное + существительное* – субъективный оттенок прилагательного (velho amigo – старый друг (давно знакомы)).

Прилагательные ***после*** существительного ставятся обычно в случаях:

1) Классификация (água mineral – минеральная вода).

2) Характеристика внешнего вида (mulher alta – высокая женщина).

3) Именное приложение + прилагательное (um programa fácil de cumprir – программа легкая для сжатия).

Прилагательные ***до*** существительного ставятся обычно в случаях:

1) Односложное прилагательное формирует с существительным «составное существительное» (bom dia – добрый день).

2) Употребление превосходной относительной степени (o pior tempo – худшее время).

3) Прилагательные в этой позиции придают особый смысл существительным:

– Ele era um simples professor – Он был простым преподавателем.

– Este professor tem um estilo simples. – У этого преподавателя простой стиль.

Кроме этих случаев, прилагательное, предшествующее существительному передает, в основном, **переносное** значение. Сравним:

– Um grande homem (очень хороший мужчина).

– Um homem grande (очень большой мужчина).

Таким образом, местоположение прилагательного зависит от его подкатегории и от идеи, которую мы хотим передать.

Устойчивые обороты с глаголами в сослагательном наклонении. Сослагательное наклонение (Modo Subjuntivo) – одна из важней-

ших грамматических конструкций, передающая эмоции, желания, неуверенность, а также события, которые вероятно могут произойти как с нашей точки зрения, так и независимо от нашего мнения. В русском языке данная форма передается частицей «бы», в бразильском варианте португальского языка это проявляется в изменении окончаний глаголов и наличии устойчивых оборотов, являющихся индикаторами Subjuntivo (в основном, конструкции с союзом *que*). Многие обороты не вносят изменений в порядок слов «существительное + глагол»:

Nós *desejamos que* você compre esse carro. – Мы *бы* очень хотели, чтобы ты купил эту машину.

Но существуют устойчивые обороты, функционирование которых в предложении подразумевает инверсию [8]:

1) Futuro do Subjuntivo (будущее сослагательное):

– *Seja qual for* o dia, tente não pensar nisso. – *Каким бы ни был* день, старайся не думать об этом.

2) Presente do Subjuntivo (настоящее сослагательное – сослагательное наклонение для действия, которое произойдет в ближайшем будущем):

– *Qualquer que seja* a hora, quero ir para cinema. – *Какой бы ни была* погода, я хочу пойти в кино.

3) Сослагательное наклонение в побудительном предложении:

– *Viva* a paz! – Да *здравствует* мир! НО

– Quero que a paz *viva* para sempre. – Хочу, чтобы мир *был* всегда.

Стоит отметить, что в русском языке порядок слов при использовании сослагательного наклонения аналогичный, присутствует как прямой порядок слов, так и обратный. Многое зависит и от используемых конструкций.

Фигуры речи. Говоря непосредственно о порядке слов в предложении, обязательно стоит упомянуть, что официально признанная языковая норма может быть нарушена не только употреблением слов, словосочетаний или конструкций определенной семантики, но и использованием определенных фигур речи. Зачастую их можно встретить в письменных литературных источниках, например в поэзии. Предлагается рассмотреть фигуры речи, связанные с перестановкой привычного порядка слов.

Анаколуф (anacoluto). Согласование слов в предложении грамматически не совсем корректно, используется для постановки акцента на желаемое слово (словосочетание) посредством расположения его в начале высказывания.

– Minha amiga, como ela tem a força para preparar para seu casamento? – Моя подруга, как она находит в себе силы готовиться к свадьбе?

Анастрофа (anástrofe ou inversão). Изменение порядка слов в предложении путем постановки одного из его элементов в начало

предложения. Обычно это наречие, прилагательное или связки «предлог + существительное или местоимение».

– Errado, penso que é. – Неправильно, думаю я. (В данном случае в португальском варианте дословный перевод «Неправильно, думаю, что это».)

Гипербатон (hipérbato). Порядок слов нарушен сильнее, осуществляется изменение положения целых синтагм.

– Leram hoje de manhã um livro interessante os estudantes. – Читали сегодня утром книгу интересную студенты.

Sínquise. В русском языке у этой фигуры речи нет аналогов, нарушение согласования слов в предложении настолько сильное, что мешает пониманию высказывания с первого, второго раза. Используется только в поэзии.

– Bolsa colocou a menina o cellular na. – Сумку положила девушка телефон в (дословный перевод, невозможно перевести корректно, не изменив порядок слов, однако в таком случае утратится фигура речи).

Hipálage. Фигура речи, характеризующаяся присвоением признака / качества одного объекта другому, при этом такое изменение вызывает неоднозначность и часто непонимание смысла высказывания.

Eu tirei uma foto rápida. – Я сделала фото быстро (дословный перевод: «Я сделала быстрое фото»). В данном случае мы видим, что слово «быстрое» относится не к существительному «фото», а к глаголу «сделать». Более того, оно является не прилагательным (в случае с «фото»), а наречием (в случае с «сделать»).

Заключение

В последние годы в России расширились масштабы изучения романских языков и, в частности, возросла актуальность преподавания португальского языка. Вследствие реформ в системе образования, обусловленных внедрением Болонского процесса, университеты получили возможность самостоятельно определять содержание языковых курсов факультетов. Все больше внимания уделяется вопросам межкультурной коммуникации. Дискурс межкультурной коммуникации требует особых знаний грамматического строя языка для корректного соотношения ситуации и смысла, выражаемого говорящим. Порядок слов – одна из важнейших составляющих грамматики, поэтому актуальным является тщательное исследование компонентов синтаксических конструкций.

В данной статье подробно исследованы основные черты и особенности инвертированного порядка слов в бразильском варианте португальского языка. Выявлено, что инверсия служит для выражения семантических особенностей элементов дискурса, придает речи выразительность, полностью исключает употребление основного порядка слов

при наличии языковых явлений и конструкций. Обнаружено, что инверсия допускается с определенными категориями и подкатегориями слов, объект зачастую находится перед субъектом. Наиболее частые случаи употребления инверсии – при использовании неаккузативных глаголов, глаголов бытия, герундия, устойчивых конструкций.

При сравнении примеров бразильского португальского с их соответствиями в русском и английском языках было обнаружено, что языки имеют много точек соприкосновения и позволяют наиболее точно понять, когда и как применяется тот или иной компонент. Несмотря на поразительное сходство, примеры других языков не всегда точно передают общую картину, поскольку в разных языках часто используются отличные друг от друга грамматические конструкции. Поэтому параллельно был проведен анализ семантики составляющих дискурса в соответствии с целями и ситуацией.

Проанализированы основные ошибки в упорядочивании разных элементов предложения в рамках единого текста. Определено, что ошибки связаны с незнанием семантических особенностей используемых компонентов, а также с особенностями бразильского португальского – языка без строго закрепленного порядка слов, но предполагающего постановку субъекта в главной позиции. Проделанный анализ грамматического строя бразильского варианта португальского языка и выявленные ошибки позволяют сделать выводы о грамматически правильном построении конструкций высказывания. Основными составляющими корректно оформленной речи с точки зрения порядка слов являются знания:

1) о функционировании отдельных компонентов в предложении;

2) особенностях взаимодействия разных компонентов высказывания;

3) прямом и ситуативном значении одного из компонентов словосочетания или целой конструкции.

Литература

1. ***Петрунин М.М.*** Сравнительный анализ имени существительного в языках романской группы // Вестник Тамбовского университета. Сер. Филологические науки и культурология. 2015. № 3 (3). С. 50–56.
2. ***Mitchell P.J., Mitchell L.A.*** Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 170–174.
3. ***Митчелл П.Д.*** Сходства в грамматическом строе английского и португальского языков // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 50–66.
4. ***Silva G.V.*** Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin, 2001.
5. ***Рахилина Е.В.*** Лингвистика конструкций. М., 2010. С. 186–187.
6. ***Duarte M.E.L.*** A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu- no português do Brasil // DELTA. 1992. № 8. P. 37–52.
7. ***Митчелл П.Д., Черемисина М.О., Пардиньо Л.А.*** Построение предложений в бразильском варианте португальского языка // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 5–6 (157–158). С. 47–52.

8. ***Нечаева К.К.*** Португальский язык. Справочник по грамматике. М. : Живой язык, 2009. 224 с.
9. ***Гураль С.К., Митчелл Л.А.*** О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (31). С. 173–181.
10. ***Петрунин М.М.*** Конвергенция и дивергенция категории имен существительных в испанском, португальском, итальянском и французском языках // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 8 (124). С. 116–121.
11. ***Петрунин М.М.*** Конвергенция и дивергенция фонетического и лексико-грамматического строя языков романской группы // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (122). С. 66–71.
12. ***Петрунин М.М.*** Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале французского, итальянского, испанского и португальского) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
13. ***Guy G.R.*** Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax, and language history. London, 1981.
14. ***Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V.*** Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 307–312.

Сведения об авторах:
Амарал де Оливейра А. – заведующий лабораторией преподавания языков Регионального Университета Северо-запада штата Риу-Гранди-ду-Сул (УНИЖУИ) (Ижуи, Бразилия). E-mail: anderson.amaral@unijui.edu.br
Шильнов Андрей Геннадьевич – преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия), магистрант Университета Аделаиды (Австралия) по специальности «Магистр педагогики» (Аделаида, Австралия). E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

FEATURES AND FUNCTIONS OF INVERTED WORD ORDER IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Amaral de Oliveira A., head, Laboratory of Language Teaching, Regional University of Northwestern Rio Grande do Sul (Ijuí, Brazil). E-mail: anderson.amaral@unijui.edu.br
Shilnov A.G., lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), MEd student at the University of Adelaide (Adelaide, Australia). E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/2

Abstract. The paper focuses on the syntactical aspect of word order in the Brazilian variant of the Portuguese language and the importance of teaching this aspect in the light of recent changes in higher education, specifically those caused by the implementation of the Bologna Process. The objective of the article is to identify major features of the standard and the inverted word order in Brazilian Portuguese. The article presents an analysis of specialist literature on Brazilian Portuguese grammar, explores multiple ways of employing inverted word order (used with non-accusative verbs, verbs of being, the gerund, and fixed constructions), and identifies common mistakes related to ordering the elements of declarative and interrogative sentence types. Specific examples are used to conduct a comparative analysis of grammatical constructions in the Brazilian Portuguese, Russian and English languages as well as an analysis of the semantics of discourse components in accordance with specific goals and situations. The article has identified main constituents of correct speech from the viewpoint of

word order, such as the knowledge of functions of different sentence components, the knowledge of interaction features of different utterance components and the knowledge of direct and situational meaning of a phrase or a construction component.
Keywords: Brazilian Portuguese; direct word order; inverted word order; interrogative sentence; declarative sentence.

References

1. Petrunin M.M. (2015) Sravnitel'nyy analiz imeni sushchestvitel'nogo v yazykakh romanskoy gruppy [Comparative analysis of the noun in the languages of the Romance group]// Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Filologicheskiye nauki i kul'turologiya. 3 (3). pp. 50-56.
2. Mitchell P.J., Mitchell L.A. (2014) Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 170–174.
3. Mitchell P.D. (2016) Skhodstva v grammaticheskom stroye angliyskogo i portugal'skogo yazykov [Similarities in the grammatical structure of English and Portuguese] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 50-66.
4. Silva G.V. (2001) Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin.
5. Rakhilina Ye.V. (2010) Lingvistika konstruktsiy [Linguistics of constructions]. Moscow. pp. 186-187.
6. Duarte M.E.L. (1992) A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu- no português do Brasil // DELTA. 8. pp. 37-52.
7. Mitchell P.J., Cheremisina M.O., Pardinho L.A. (2016) Postroyeniye predlozheniy v brazil'skom variante portugal'skogo yazyka [Sentences construction in the Brazilian version of the Portuguese language]// Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki. 5–6 (157–158). pp. 47-52.
8. Nechayeva K.K. (2009) Portugal'skiy yazyk. Spravochnik po grammatike [The Portuguese language. Grammar Reference]. Moscow : Zhivoy yazyk. 224 p.
9. Gural S.K., Mitchell L.A. (2015) O svoystve grammaticheskoy autentichnosti rechi obuchayemykh [On the property of grammatical authenticity of trainees' speech] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (31). pp. 173-181.
10. Petrunin M.M. (2013) Konvergentsiya i divergentsiya kategorii imen sushchestvitel'nykh v ispanskom, portugal'skom, ital'yanskom i frantsuzskom yazykakh [Convergence and divergence of the category of nouns in Spanish, Portuguese, Italian and French] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki. 8 (124). pp. 116-121.
11. Petrunin M.M. (2013) Konvergentsiya i divergentsiya foneticheskogo i leksiko-grammaticheskogo stroya yazykov romanskoy gruppy [Convergence and divergence of the phonetic and lexical-grammatical structure of the Romance languages] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki. 6 (122). pp. 66-71.
12. Petrunin M.M. (2013) Metodika formirovaniya polilingval'nykh leksiko-grammaticheskikh navykov rechi studentov pri izuchenii yazykov romanskoy gruppy (na materiale frantsuzskogo, ital'yanskogo, ispanskogo i portugal'skogo) [The methodology for the formation of polylingual lexical and grammatical skills of students' speech when studying the languages of the Romance group (based on French, Italian, Spanish and Portuguese)]. Pedagogics cand. diss. Moscow.
13. Guy G.R. (1981) Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax, and language history. London.
14. Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V. (2015) Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 200. pp. 307-312.

Received 27 November 2017

УДК 811.112.2’36
DOI: 10.17223/19996195/40/3

К ПОНЯТИЮ КОННЕКТОРА В ЛИНГВИСТИКЕ

Н.А. Голубева, Е.В. Зуева

Аннотация. Анализируется лингвистическая сущность слова «коннектор», которое в последнее время активно внедряется в терминологический аппарат синтаксиса и конкурирует с традиционными понятиями «союз» и «союзное слово». Представлен историкографический анализ термина, раскрываются его понятийное содержание и функционально-грамматический потенциал, выявляются критерии, которые подтверждают его логический, когнитивный и языковой статус. Коннекторы как языковые единицы реализуют когерентность текста, создают и структурируют дискурс. Возникающие в этой связи вопросы связаны в первую очередь с дефиницией коннектора в лингвистическом смысле – его отграничением от грамматикализованной частицы, местоименного наречия, причастия, предложного сочетания или предложения, т.е. отнесением его к определенному разряду грамматических единиц. Коннекторы с их синтаксическими, семантическими и прагматическими свойствами вплетены в функциональную систему немецкого языка, поэтому целью статьи является описание их функциональных свойств. Внимание читателей привлечет контрастивный анализ коннекторов в немецком и русском языках, который поможет прийти к выводу об универсальности языковой сущности коннекторов. Отраженная в статье точка зрения авторов на коннекторы базируется на методологии синтаксической школы Института немецкого языка (г. Маннгейм, Германия), в рамках которой создана теория, описывающая значения коннекторов и их синтаксис в современном немецком языке (U. Brauße, E. Breindl, R. Pasch, U.-H. Waßner). Показаны концептуальные переходы между семантическими реляциями, которые передаются предложениями, функция коннекторов в этом языковом процессе. Таким образом обозначается возможность выявления их функциональной синонимии. Коннекторы являются одновременно единицами лексического и грамматического фонда языка, поэтому они могут представлять научный интерес для когнитивной семантики, так как репрезентируют когниции как процесс и результат познания. В этой связи перспектива дальнейшего исследования коннекторов лежит в области когнитивного моделирования.

Ключевые слова: коннектор; коннекс; релят; союз; дискурсоорганизатор; функтор; часть речи.

Введение

В отечественной и зарубежной лингвистике не ослабевает научный интерес к проблеме связующих слов. В исследовании этой проблемы существует два методологических вектора. Не утратил своей актуальности подход к изучению связующих слов в традиционных терминах «союз» и «союзное слово» (В.Ю. Апресян, А.Н. Латышева,

А.Ф. Прияткина, В.З. Санников, Е.В. Урысон, Т.Е. Янко, J. Buscha, U. Engel, G. Helbig, E. König).

Дальнейшая разработка этой проблемы получает новый импульс с введением термина «коннектор» (Г.П. Берзина, Н.В. Гаврилова, Н.А. Голубева, В.Е. Горшкова, О.Ю. Инькова-Манзотти, Ю.А. Левицкий, H. Blühdorn, U. Brauße, E. Breindl, C. Di Meola, M. Dalmas, E. Eggs, H.-W. Eroms, S. Günthner, E. Lang, R. Pasch).

Новый ракурс рассмотрения приобрели в последние два десятилетия немецкие коннекторы в русле когнитивной лингвистики путем их когнитивного моделирования – через концепты «сила» [1], «прецедент» [2], «уступительный» концепт [3], «Normverletzung» (нарушение нормы) [4].

Актуальность настоящей статьи обусловлена анализом лингвистического феномена «коннектор» как функциональной единицы когниции и представлением лингвистического статуса коннектора в немецком языке в сравнении с русским языком. Под *когницией* понимается в данном случае «и сам познавательный процесс – процесс приобретения знаний, и результаты этого процесса – знания» [5. С. 20].

Термин «коннектор» пришел в лингвистику из математической логики. Коннектором называется «такой функтор, т.е. знак для обозначения операции, в результате которой из высказываний порождается новое высказывание. Например, в исчислении высказываний в результате соединения коннектором ∧ (“и”) высказываний А и В, которое истинно только тогда, когда истинны А и В, и ложно во всех остальных случаях. Коннекторами являются и такие знаки: ∨ (“или…”); → (“если…, то…”) и т.п.» [6. С. 264]. Таким образом, логический аспект коннектора, переведенный в лингвистический, есть союз.

В немецкой германистике термин «коннектор» выведен на уровень текста / дискурса. В своем употреблении тексты могут быть специфичными в отношении структуры, вида и характеристики, но они всегда обладают связностью, которая выражается в терминах *коннекс*, *коннективность*, *коннексия*. Так, различают *внутреннюю текстовую коннективность* и *внешнюю дискурсивную коннективность*, а также *прагматическую коннективность*. И это неоспоримо заметно на интерпретации термина «текстовый коннектор» [7]. Функции коннектора лежат не только в области внутренней содержательной коннексии, но направлены также на сущностную когерентность в тексте, т.е. касаются одновременно внешней коннексии – динамического протекания текста и его членения.

По словам Р. Метриха, одним из первых термин «коннектор» ввел в грамматику немецкий лингвист Ульрих Энгель. Согласно его определению, коннектор осуществляет коннексию, т.е. связь элементов в словосочетания, предложения, тексты [8. S. 19]. Под этим термином У. Энгель подразумевает одновременно отсылочные формы (местоимения

в виде анафоры и катафоры – das, dies), указательный артикль, местоимения разной семантики, посессивы, местоименные наречия, модальные частицы, т.е. вполне сформировавшиеся разряды сигналов членения текста, другими словами, «текстоорганизаторы» [9. S. 95].

Последние являются языковыми элементами (слова, словосочетания, предложные сочетания), по которым считывается структура текстов (микро-, макро- и медиаструктуры). Они явно указывают на дискурсивные приемы, в соответствии с этим их следует называть *дискурсоорганизаторами*. К таковым относятся начальные и конечные сигналы дискурсопроизводства (*zu Beginn, anfangs, zum Schluss*), метаязыковые позиционные маркеры (контактивы), ср.: *Lieber Hans! Sei herzlich gegrüßt*. К ним примыкают маркеры комментариев – комментивы, ср.: *Und nun komme ich zum heikelsten Punkt meiner Ausführungen. Damit wäre wohl das Wichtigste zu diesem Thema gesagt*, а также речевые сигналы в виде предваряющих и последующих включений, когда речь идет о линии аргументации (*wie gesagt, es sei erinnert*) и, прежде всего, в ходе обмена сигналами реакции между собеседниками (*hm, ja, naja, ach; Hör mal! Sieh mal!*).

Ф. Шанен разделяет представленную выше точку зрения на номенклатуру слов, которые принято называть коннекторами, смещая их онтологический акцент на синтаксис. К ним автор относит коррелятивные связки (*so…wie, als wenn / ob, so… dass, so / zu… als, je… desto, wenn… schon / gleich*), субъюнкторы – союзы с подчинительной связью (*dass, wenn, als, da, damit, während* и др.), конъюнкторы – союзы с сочинительной связью (*und, auch, zudem, teils… teils* и др.) [10. S. 10]. По мнению Ф. Шанен, коннекторы обеспечивают связность текста и являются в предложении неизменяемыми лексическими элементами или элементами, возникшими в результате лексикализации, как в случае с союзными наречиями, которые стоят в предложении, как правило, на первом месте.

Таким образом, под понятие «коннектор» подпадают не только элементы, с которых начинается предложение, но и единичные дискурсивные (диалогические) частицы типа *allerdings*:

(1) Sind die Proben denn schon analysiert? – *Allerdings*! [8. S. 20].

Как поясняет Р. Метрих, *allerdings* является коннектором, потому что он обладает левосторонней коннексией. В своей попытке отграничить коннекторы от местоимений, автор уточняет понятие коннектора. Ими являются элементы (слова или лексические обороты), которые связывают друг с другом одинаковые элементы – члены предложения, предложения и части текста [Ibid. S. 22].

Некоторые из названных дискурсоорганизаторов позиционируют, как мы видим, в виде анафорических и катафорических отсылочных цепочек, а также морфосинтаксических сигналов темпоральности и яв-

ляются *металингвистическими* средствами связи. К ним примыкают также риторические средства (речевые фигуры), маркеры речевых стратегий, проявления тематической прогрессии, обобщенно обозначенного «известного», разного рода пресуппозиции, опущения и эллипсы, импликатуры (максимы разговора) и другие имплицитные, закрепившиеся в дискурсе операции и принципы членения, которые актуализируются коннекторами.

Подобный взгляд на лингвистическую сущность коннектора мы находим у О.Ю. Иньковой-Манзотти [11] на материале русского языка. Автор относит к коннекторам единицы, которые обеспечивают связность текста и одновременно отражают взаимодействие говорящего и слушающего, а также позицию говорящего по отношению к описываемым фактам. На этом основании коннекторы называют «интерактивными» единицами.

Методология исследования

Методологической основой представленного в настоящей статье фрагмента исследования служит лингвистическая теория коннекторов, разработанная учеными Института немецкого языка (г. Маннгейм, Германия). Ими были определены критерии, по которым языковые элементы (дискретные единицы) являются коннекторами:

– имеют неизменяемую словоформу (Признак 1 (П1));

– не имеют падежных признаков в своем синтаксическом окружении (П2);

– обладают двусторонней реляцией (П3);

– релятами их значения должны быть сущности (в виде пропозиций) (П4);

– реляты их значения должны быть выражены предложениями (П5).

По первому признаку коннекторы отличаются от глаголов. По второму – от глаголов и предлогов. По третьему – от одноразрядных (одноместных) наречий, таких как *notwendigerweise, vielleicht.* В отличие от данных наречий, коннекторы, выраженные также наречиями, характеризуют положение вещей (обстоятельство) в том предложении, частью которого они являются, находясь одновременно в связи – реляции – с другим положением дел (отмеченном в другом предложении) [7. S. 3]. Сравним:

(2) Bedenkt: Wenn der Herr des Hauses wüsste, zu welcher Stunde in der Nacht der Dieb kommt, würde er wach bleiben <…> *Darum* haltet auch ihr euch bereit! [12. S. 21].

В примере (2) коннектор *darum* объективирует причину, по которой должна выстраиваться соответствующая линия поведения христиан, передаваемая другим предложением. (О когнитивно-семантическом потенциале демонстративных конституентов в составе коннекторов, в нашем случае *da-*, см. в [13].)

Четвертый признак отделяет употребление определенных выражений как коннекторов и как не-коннекторов, например, *so* в разных дискурсивных функциях:

(3) Sie vertrauen darauf, daß Gott auf *so* kleine, unscheinbare Weise wirkt <…> [12. S. 46].

(4) Josef läßt sich von Gott führen <…> *So* flieht er, *so* kehrt er zurück mit dem Kind und der Mutter, *so* lässt er sich schließlich im kleinen, unbedeutenden Nazareth nieder [12. S. 43].

В примере (3) модальное наречие *so* обозначает степень интенсивности признака (качества *klein*), а в (4) *so* выражает связь между двумя сущностями (двумя пропозициями – Josef läßt sich von Gott führen …; *So* flieht er, *so* kehrt er zurück…) в рамках общего когнитивного контекста.

Пятый признак отделяет коннекторы от выражений, управляющих инфинитивом, таких как *um… zu*, так как они в известной мере не управляют предложениями. Сравним:

(5) Er kam als Zeuge, um Zeugnis abzulegen für das Licht <…> [Ibid. S. 36] ← *Er kam als Zeuge um zu er Zeugnis ablegt für das Licht.

Релевантность пятого признака можно увидеть в лексикализованном варианте структуры *um… zu*, которая, безусловно, блокирует ее способность к развертыванию пропозиции, реализуемой предложением, например:

(6) Von den massenhaften Flüchtlingsströmen hören wir täglich, aus Afganistan, dem Kongo, Sudan, *um nur* einige Länder *zu* nennen <…> [Ibid. S. 41].

Таким образом, категоризация коннекторов осуществляется по принципу объединения неизменяющихся языковых выражений, которые помещают предложения в специфические семантические отношения друг к другу. Представленные выше критерии определения коннекторов являются теоретическим основанием для интерпретации эмпирического материала. В свете методологических установок – стремиться к всестороннему описанию языка – эмпирическим материалом служат религиозный, художественный и научный дискурсы. Для исследования функционального потенциала коннекторов используются методы концептуального, дискурсивного, а также контрастивного анализа.

Когнитивные и лингвистические основы функционирования коннекторов

Постулаты представленной синтаксической теории коннекторов разделяют многие современные лингвисты (Х. Блюдорн, Е. Брейндль, Р. Валентин, У.-Г. Васснер, Г.П. Берзина, Н.А. Голубева, М. Далмас, М. Краузе, Р. Паш, Н. Фернандез-Браво, Ф. Шанен, Э. Эггс, Г.-В. Эромс и др.). В качестве обозначения релятов (*коннектов*, в терминологии

Р. Паш), для коннектора рассматриваются не только предложения, но и единицы, которые не являются предложениями, однако при употреблении данного коннектора могут быть расширены до предложения. Это касается случаев употребления соединительных коннекторов (например, *und*) или коннекторов, интегрированных в один из своих релятов (ср.: *folglich*, *sondern* и др.), а также субъюнктивных коннекторов (например, *weil*). Таким образом, коннекторы могут соединять предложения и фразы, которыми говорящий обходится для краткости. Фразы в этом случае имплицируют смысл, который мог бы быть выражен предложением. Сравним:

(7) Er zeigt, wie groß Johannes der Täufer war, weil er auf Gott gebaut hat, *und* nicht auf Luxus und Bequemlichkeit [12. S. 31] ← <…> und *weil er nicht auf Luxus und Bequemlichkeit gebaut hat*.

(8) Es wird nicht besser, *sondern* schlimmer [Ibid. S. 30] ← Es wird nicht besser, *sondern es wird schlimmer*.

(9) Wir wollen Gott vertrauen, *aber* doch nicht ganz [Ibid. S. 87] ← Wir wollen Gott vertrauen, *aber wir wollen Gott nicht ganz vertrauen*.

Коннекторы могут скреплять не только предложения, но и «атрибутивно» употребляемые словосочетания:

(10) “Die von allen verehrte, *jedoch* ziemlich kühle Sängerin?” [14. S. 16].

Логико-содержательная структура коннектора состоит из его реляционного значения, называемого функтором (Funktor), и релята – его аргумента (Argument).

Опираясь на вышепринятые критерии коннекторов, мы обнаружили, что не все связующие слова и словосочетания являются коннекторами. Посмотрим на некоторые единицы, находящиеся в предполье, которые немецкий грамматист Г. Цифонун называет «специфическими конъюнкторами и коннективными частицами», как в примере:

(11) Solange sich das Bewusstsein vor allem jüngerer Verkehrssteilnehmer nicht ändert, sind Opfer an Leben, Gesundheit und Eigentum der Preis, den eine verdichtete, mobile Gesellschaft zu zahlen hat. *Gemessen an der Verdichtung aber* sind die Deutschen in Europa nicht einmal Unfall-Nation Nummer eins [15. S. 1637].

Связующая структура *gemessen an der Verdichtung aber* не является универсальной для всех предложений, ее употребление семантически ограничивается если не данным предложением, то распространяется только на предложения, связанные с выражением *соответствия чему-либо*. Большинство же коннекторов отличается универсальностью.

Обзор теоретической литературы позволяет увидеть разные подходы к классификации коннекторов. Авторы Грамматики немецкого языка [15] справедливо отмечают, что одним из главных принципов отнесения связующего слова к коннектору является его местоположение в структуре немецкого предложения, что обусловлено строгостью порядка слов немецкого

предложения. Данный принцип глубоко обоснован лингвистами в рамках уже упомянутой синтаксической теории коннекторов (Р. Паш и др.).

Вместе с тем это может быть функциональный подход с точки зрения реализации референциально-синтаксических (анафорических в широком смысле) связей в тексте. По мнению У.-Г. Васснера, коннекторы придают явную связь частям предложения в речевом отношении, а также определяют вид реляции между частями текста, а анафорические средства этим не занимаются [16. S. 37]. У.-Г. Васснер противопоставляет коннекторы анафорическим средствам на том основании, что для коннекторов связующая функция первичная, а для анафоры – вторичная, их первичная функция – дейктическая (указательная). Но некоторые анафорики являются одновременно коннекторами. Ученый приводит пример анафорика *dabei*, который является и союзным словом, стоящим в предполье последующего связываемого предложения, и уступительным коннектором (*Postponierer*, в терминах синтаксической теории коннекторов), который морфологически представляет собой композицию из местоимения и предлога:

(12) Mit allen nur erdenklichen Methoden der Geschichtswissenschaft ist versucht worden, die historische Wirklichkeit Jesu aus den Berichten seiner Anhänger herauszuschälen. *Dabei* ist es der Forschung, der Evangelienkritik eigenartig ergangen <…> [12. S. 12].

В данном примере коннектор *dabei* («при этом») соединяет следующие сущности, выраженные пропозициями: Mit allen nur erdenklichen Methoden der Geschichtswissenschaft ist versucht worden <…> и Es ist der Forschung, der Evangelienkritik eigenartig ergangen <…>. Морфологическая структура подобных коннекторов, содержащих локальные и модальные дейктики *da-* и *so-*, отвлекаясь от указательных местоимений (*das* в различных формах падежа – *dem* и *dessen*), позволяет считать их прономинальными единицами языка [16. S. 37].

Прономинальные коннекторы реализуют «синтагматический дейксис», понимаемый как анафора в широком смысле. Оба термина родственны по своей референциально-синтаксической сущности. Н.А. Голубева цитирует в этой связи К. Бюлера, который отмечает, что не только в относительных местоимениях в узком смысле содержится момент указания, но и в союзах типа *darum, deshalb, danach*. Последние указывают не на места в пространстве восприятия, а на места, которые надо отыскать в пространстве речи. Эту мысль разделяет также П. Валентин, который полагает, что «анафоры есть не что иное, как дейктики ментальных представлений, которые создают дискурс» [2. С. 117].

Как замечено выше, класс коннекторов охватывает также части речи, которые традиционно соответствуют союзам с сочинительной (конъюнкторам) и подчинительной (субъюнкторам) связью. Однако в него входят также семантически близкие к ним союзные наречия и не-

которые другие единицы, которые не соответствуют определенным частям речи из-за их композициональности. Это – реляционные частицы с функцией объединения предложений в более объемные тексты:

(13) Unser Nachbar sind Langweiler, aber er kocht einfach himmlisch. *Nur deswegen / (aber) nicht deswegen* habe ich die Einladung angenommen. (пример – [7. S. 49]).

(14) *Und trotzdem* kamen die Menschen in Scharen von weither <…> [12. S. 25].

В сводном списке коннекторов, составленном Институтом немецкого языка (г. Маннгейм, Германия), отсутствует отрицательная частица *doch*, потому что она не соединяет две сущности внутри одной синтаксической единицы – сложного предложения. Но на когнитивном уровне, путем инференции, основанной на умозаключении, по нашему мнению, можно причислить отрицательную частицу *doch* к коннекторам, так как она объединяет две сущности, заключенные в двух пропозициях и выраженных дистантно предложениями:

(15) “Du kannst doch nicht nur zwei Scheiben essen”, sagte er auf seinen Teller. “*Doch.* Abends vertrag ich das Brot nicht gut” [17. S. 112]. Здесь коннектор *doch* соединяет пропозицию *Du kannst doch nicht nur zwei Scheiben essen* и имплицированную пропозицию *Ich kann nur zwei Scheiben essen*, а далее следует объяснение причины: *Abends vertrag ich das Brot nicht gut.*

Сегодня термин «коннектор» активно используется в российской и зарубежной лингвистике. На материале немецкого языка Г.П. Берзина определяет коннектор как «межуровневый элемент местоименной природы, который обладает набором свойств, определяющих его своеобразие, и служит для связи частей структур переходного типа, представленных на периферии сложносочиненных предложений и бессоюзных сложных предложений, формальным показателем и структурно-семантическим стержнем которых он является» [18. С. 5].

Межуровневый (с точки зрения морфологии и синтаксиса) характер коннекторов убедительно просматривается на немецких числовых наречиях *erstens, zweitens, drittens*, которые могут находиться только в предполье предложения (Nacherstposition), связываемого с предыдущим предложением в рамках единого семантического пространства [7. S. 709; 19. S. 4]:

(16) <…> *Erstens* fällt auf, daß die Evangelien in einer unglaublich ehrlichen und schonungslosen Weise über die Fehler der Jünger Jesu berichten <…> *Zweitens* ist es aber auch Jesus selber, der <…> [12. S. 13–14].

На материале русского языка Е.В. Урысон называет языковые единицы *во-первых, во-вторых, в-третьих* также коннекторами на том основании, что каждое из наречий связывает одно высказывание (предложение) с группой последующих высказываний (предложений). Сравним:

(17) Расширять дело мы сейчас не можем. *Во-первых*, нам придется тогда арендовать другое помещение <…> *Во-вторых*, надо будет

увеличить штат <…> *В-третьих*, наши поставщики слишком ненадежны» [20. С. 3].

Гетерогенный частеречный характер коннекторов снимает предварительные ограничения относительно лексико-грамматического статуса единиц, которые могут относиться к классу коннекторов. Поэтому лингвисты приоритетной точкой исследования делают их когнитивную функцию, в которой отражается описанный выше их логико-грамматический и референциальный потенциал. Одновременно вопрос о функционировании коннекторов в роли маркеров не только семантической, но и синтаксической связи приобретает актуальную значимость в рамках немецкого предложения, так как затрагивает проблему проектированности его синтаксической структуры с точки зрения когнитивно-грамматической оппозиции «отношение прямого доминирования – отношение линейного прецедента в предложении» [21. S. 3].

Вопросы позиционного варьирования связующих слов являются релевантными и в русском языке. Так, существует мнение, по которому то или иное связующее средство сохраняет или приобретает функцию союза, только занимая начальную позицию в предикативной части, перемещаясь же в другую позицию, утрачивает статус союза. Коннектор рассматривается как языковая единица, функция которой заключается в выражении типа семантических отношений, которые существуют между двумя соединенными с ее помощью синтаксическими компонентами. Последние имеют предикативный характер и могут быть маркированы как имплицитно, так и эксплицитно [10. С. 4–6]. Как и в немецкой германистике, в русистике коннектор рассматривается в основном в рамках сложного предложения. «Коннекторы – это слова, которые являются элементами лексического наполнения сложного предложения и вместе с тем выполняют строевую роль, выражая отношения между явлениями, о которых говорится в частях сложного предложения, более точно и специализированно, чем собственно союзы. Они являются важным элементом структуры сложного предложения и во многом определяют его значение» [22. С. 133].

Заключение

Понимание термина «коннектор» в лингвистике, в отличие от литературы, музыки, риторики, предписывает вербальным знакам со связующей функцией набор четких критериев, согласно которым коннекторы отличаются от других слов одноименных частей речи и реализуют внутреннюю и внешнюю коннексию текста. Вместе с тем по своей функциональной нагрузке они оставляют за собой право оставаться открытым классом слов. Исходя из этого, представляется очевидным вывод о необходимости тщательного анализа пропозиционального и пре-

суппозиционального содержания связываемых коннекторами частей высказывания (коннектов), а также их модусного характера. За рамками рассмотрения остался также теоретический аспект коннекторов в актуализации синтаксиса немецкого предложения, который четко детерминирует реализацию грамматической семантики коннекторов. Перспективным можно считать подход к изучению коннекторов с точки зрения рамочного концепта локализации их когнитивных и лингвистических факторов, т.е. с позиций их унидирекциональности.

Литература

1. ***Голубева Н.А.*** Когнитивный аспект уступительных союзов-слов // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков : межвуз. сб. науч. ст. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. С. 218–230.
2. ***Голубева Н.А.*** Грамматические прецедентные единицы в современном немецком языке : дис. … д-ра филол. наук. Н. Новгород, 2010. 417 с.
3. ***Берзина Г.П.*** Уступительный концепт как интегративный комплекс // Когнитивные исследования языка. 2012. Вып. XI. С. 359–362.
4. ***Берзина Г.П.*** Моделирование интерпретирующего потенциала когнитивной области “Normverletzung” категории уступительности // Когнитивные исследования языка. 2017. Вып. XXX. С. 213–216.
5. ***Болдырев Н.Н.*** Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику : курс лекций. 4-е изд., испр. и доп. Тамбов : Издательский дом Тамбов. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
6. ***Кондаков Н.И.*** Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. М. : Наука, 1975. 720 с.
7. ***Pasch R., Brauße U. et al.*** Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin, New York : de Gruyter, 2003 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Bd. 9). 733 s.
8. ***Métrich R.*** Konnektoren definieren – aber wie? // Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten / Hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg, 2001 (Eurogrammatik 16). S. 19–31.
9. ***Engel U.*** Deutsche Grammatik. Heidelberg : Groos, 1988. 888 s.
10. ***Schanen F.*** Textkonnektoren: der begriffliche Hintergrund // Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten / Hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg, 2001 (Eurogrammatik 16). S. 1–17.
11. ***Инькова-Манзотти О.Ю.*** Коннекторы противопоставления во французском и русском языках : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2001. 47 с.
12. ***Schönborn Ch.*** Kardinal. Mein Jesus. Gedanken zum Evangelium. Wien : Molden Verlag, 2002. 283 s.
13. ***Blühdorn H., Golubeva N.A.*** Konzessivkonnektoren und ihre morphologischen Bestandteile im Deutschen und im Russischen // Das Wort (germanistisches Jahrbuch Russland). Bonn : DAAD, 2007. S. 77–100.
14. ***Brücken*** schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik / H. Blühdorn, E. Breindl, U.-H. Waßner (Hrsg.). Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2004. 434 s.
15. ***Grammatik*** der deutschen Sprache / G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker (Hrsg.). 3 Bd. Berlin ; New York: de Gruyter, 1997 (=Schriften des Instituts für Deutsche Sprache). 518 s.
16. ***Waßner U.-H.*** Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen // Textkonnektoren und andere text-

strukturierende Einheiten / Hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg, 2001 (Eurogrammatik 16). S. 33–44.
17. ***Borchert W.*** Das Brot // Tonio Kröger. Deutsche Novellen des XX Jh. St.-Petersburg : KARO, 2010. S. 109–114.
18. ***Берзина Г.П.*** Функционально-семантическое поле в современном немецком языке : дис. … канд. филол. наук. Новосибирск, 2002. 189 с.
19. ***Breindl E.*** Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen // Deutsche Sprache. 2004. № 32. S. 2–32.
20. ***Урысон Е.В.*** Союзы, коннекторы и теория валентностей. М. : Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 2012. 20 с.
21. ***Thümmel W.*** Syntaktische Struktur und die Hypothese der Projektivität // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. 1991. Jan. 1. S. 2–10.
22. ***Белявцева И.В.*** Место коннекторов в системе средств выражения причинно-следственных отношений (на материале русского и немецкого языков) // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж : ВГУ, 2008. С. 130–138.

Сведения об авторах:
Голубева Надежда Александровна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: nagol@mail.ru
Зуева Евгения Викторовна – аспирант кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: lenskaja.wind.ru@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE NOTION OF “CONNECTOR” IN LINGUISTICS

Golubeva N.A., Doctor of Philology, Professor of Theory and Practice of Germany Language Department, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: nagol@mail.ru
Zueva E.V., Post-graduate student of Theory and Practice of Germany Language Department, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: lenskaja.wind.ru@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/3

Abstract. The article deals with the linguistic essence of the word “connector” which has been actively introduced in the terminology of syntax recently. This notion competes with the traditional ones “conjunction” and “conjunctive word”. The authors present a historicographic analysis of the term, disclose its notion and functional grammatical potential, reveal definite criteria which confirm its logical, cognitive and linguistic status. Connectors as linguistic units realize coherence of the text, create and structure the discourse. The questions which arise in this connection are linked first of all with the definition of “connector” in the linguistic sense and its separation from a grammatical particle, a pronoun adverb, a prepositional combination or a sentence, namely its reference to a definite category of grammar units. Connectors with their syntactic, semantic and pragmatic qualities are interlaced into the functional system of the German language. Hence, the purpose of the article is the description of their functional properties. The contrastive analysis of connectors in German and Russian presents interest for readers as it helps arrive at the conclusion about universality of linguistic essence of connectors. The authors’ point of view on connectors analyzed in the article is based on methodology of the syntactic school (The Institute of the German language, Mannheim, Germany) within which there is a theory describing the meanings of connectors and their syntax in modern German (U. Brausse, E. Breindl, R. Pasch, U.-H. Wassner). The au-

thors analyse conceptional transitions between semantic relations which are expressed by sentences. Special attention is paid to the function of connectors in this linguistic process and it leads to the opportunity of revealing their functional synonymy. Connectors can simultaneously belong to the lexical and grammatical fund of the language, therefore, in the authors' opinion they can present scientific interest for cognitive semantics as they present cognitions as a process and result of epistemology. In this connection the perspective of further research of connectors lies in the sphere of cognitive modeling.
Keywords: connector; connex; relat; conjunction; discourse-organizer; functor; part of speech.

References

1. Golubeva N.A. (2005) Kognitivnyj aspekt ustupitel'nyh soyuzov-slov [The cognitive aspect of concessive conjunctions and words] // Kognitivnye processy i izuchenie inostrannyh yazykov: Mezhvuz. sb. nauch. stat. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova. pp. 218-230.
2. Golubeva N.A. (2010) Grammaticheskie precedentnye edinicy v sovremennom nemeckom yazyke [Grammatical precedent units in modern German]. Philology doc. diss. Nizhnij Novgorod. 417 P.
3. Berzina G.P. (2012) Ustupitel'nyj koncept kak integrativnyj kompleks // Kognitivnye issledovaniya yazyka [Concessive concept as an integrative complex]. Vyp. XI. pp. 359-362.
4. Berzina G.P. (2017) Modelirovanie interpretiruyushchego potenciala kognitivnoj oblasti "Normverletzung" kategorii ustupitel'nosti [Modeling the interpretive potential of the cognitive domain "Normverletzung" in the category of concession] // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXX. pp. 213-216.
5. Boldyrev N.N. (2014) Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: kurs lekcij [Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics: a course of lectures]. Izd. 4-e, ispr. i dop. Tambov: Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina. 236 P.
6. Kondakov N.I. (1975) Logicheskij slovar'-spravochnik [The logical dictionary-directory]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Nauka. 720 P.
7. Pasch R., Brauße U. et al. (2003) Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Kon-junktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin, New York : de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Bd. 9). 733 P.
8. Métrich R. (2001) Konnektoren definieren – aber wie? // Textkonnektoren und andere textstruktu-rierende Einheiten / hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg (Eurogrammatik 16). pp. 19–31.
9. Engel U. (1988) Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos. 888 P.
10. Schanen F. (2001) Textkonnektoren: der begriffliche Hintergrund // Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten / hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg (Eurogrammatik 16). pp. 1–17.
11. In'kova-Manzotti O.Yu. (2001) Konnektory protivopostavleniya vo francuzskom i russkom yazykah [Connectors of opposition in the French and Russian languages]. Abstract of Philology doc. diss. Moscow. 47 P.
12. Schönborn Ch. (2002) Kardinal. Mein Jesus. Gedanken zum Evangelium. Wien : Molden Verlag. 283 P.
13. Blühdorn H., Golubeva N.A. (2007) Konzessivkonnektoren und ihre morphologischen Bestand-teile im Deutschen und im Russischen // Das Wort (germanistisches Jahrbuch Russland). Bonn : DAAD. pp. 77-100.
14. Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik (2004) / H. Blühdorn, E. Breindl, U.-H. Waßner (Hrsg.). Berlin; New York : Walter de Gruyter. 434 P.
15. Grammatik der deutschen Sprache (1997) / G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker (Hrsg.). 3 Bd. Berlin ; New York: de Gruyter (=Schriften des Instituts für Deutsche Sprache). 518 p.

16. Waßner U.-H. (2001) Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen // Textkonnektoren und andere text-strukturierende Einheiten / hrsg. A. Cambourian. Tübingen : Stauffenburg (Eurogrammatik 16). pp. 33-44.
17. Borchert W. (2010) Das Brot // Tonio Kröger. Deutsche Novellen des XX Jh. St.-Petersburg : KARO. pp. 109-114.
18. Berzina G.P. (2002) Funkcional'no-semanticheskoe pole v sovremennom nemeckom yazyke [Functional-semantic field in modern German language]. Philology cand. diss. Novosibirsk. 189 P.
19. Breindl E. (2004) Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen // Deutsche Sprache. 32. pp. 2-32.
20. Uryson E.V. (2012) Soyuzy, konnektory i teoriya valentnostej [Conjunctions, connectors, and the theory of valences]. M.: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN. 20 P.
21. Thümmel W. (1991) Syntaktische Struktur und die Hypothese der Projektivität // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. pp. 2-10.
22. Belyavceva I.V. (2008) Mesto konnektorov v sisteme sredstv vyrazheniya prichinno-sledstvennyh otnoshenij (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov) [Place of connectors in the system of means of expression of cause-effect relations (on the material of Russian and German languages)]. Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Voronezh: VGU. pp. 130-138.

Received 27 November 2017

УДК 81’374
DOI: 10.17223/19996195/40/4

ГРЕЧЕСКАЯ АРХАИЧЕСКАЯ ПОЭЗИЯ В ПЕРЕВОДАХ М.Н. МУРАВЬЁВА (2-Я ОДА САФО)

Л.Т. Леушина, Л.Б. Прокопьева

Аннотация. В статье исследуются рецепции поэзии Сафо в оригинальном творчестве М.Н. Муравьёва и поэтика перевода 2-й оды Сафо Φαίνεταί μοι κῆνος ἴσος θέοισι «Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет» в свете традиций классицизма и новых тенденций формирующегося сентиментализма. Проанализированы семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода, выявлено его художественное своеобразие. В статье используются филологические методы интерпретации текста с привлечением историко-философского, литературно-эстетического контекстов и с помощью методики сравнительно-сопоставительного анализа. Поэзия Сафо ярко представляет греческую монодийную мелику, широко распространенную в 6 в. до н.э. на о. Лесбос. М.Н. Муравьёв высоко ценил Сафо наряду с такими великими греками, как Гомер, Эсхил, Еврипид. В ранних произведениях, отдав дань классицизму, поэт в 1770-е гг. начинает прокладывать путь сентиментализму, в связи с этим обращение к поэзии Сафо представляет особый интерес для понимания его творчества и места М.Н. Муравьёва в русской литературе. Перевод демонстрирует внимательное отношение к семантическому, композиционному и эмоциональному уровням оригинала. М.Н. Муравьев последовательно изображает все стадии физических мучений героини Сафо, используя эквивалентные первоисточнику образные средства и приемы. Влияние классицизма сказывается лишь на лексическом уровне, что проявляется в активном использовании старославянизмов, а сам выбор материала для перевода, переводческая манера М.Н. Муравьева (следование за первоисточником на семантическом, композиционном, художественном уровнях), отличающаяся от образцов классицистического перевода, допускающего вольное обращение с текстом первоисточника, говорит о новаторстве поэта XVIII в., стоящего на позициях формирующегося сентиментализма.
Ключевые слова: греческая мелика; античные рецепции; Сафо; М.Н. Муравьёв; перевод; сентиментализм.

Введение

Сафо – первая из великих поэтесс в истории мировой литературы, чье творчество стало классическим примером любовной лирики. Сафо является основоположницей и яркой представительницей греческой монодийной мелики, получившей широкое распространение в первой половине VI в. до н.э. на о. Лесбос.

Глубокое лирическое начало, развивающееся именно в мелосе и свойственное поэзии Сафо, обусловлено появлением и развитием личного начала в литературе, когда в обществе происходят революцион-

ные изменения, разрушаются старые родовые связи, представители аристократических семей подвергаются преследованиям, изгоняются из родных городов, теряют власть и имущество. В процессе становления нового общества появляется новая литература, позже названная александрийскими учеными лирикой: ямбы, элегия, мелика, хоровая и монодийная – малые жанры, дающие возможность быстрого отклика на происходящее. На первый план выходит человек с его чувствами, интимными переживаниями

Сафо, уроженка острова Лесбос, талантливая и прекрасная, пользовалась большой любовью и уважением соотечественников – ее изображения встречаются на монетах Лесбоса. Поэтесса дожила до глубокой старости, ее постоянно окружали молодые девушки, с которыми она занималась музыкой и поэзией. Многое из ее мелики продиктовано горечью расставания с любимыми подругами. Мотивы разлуки, печали, присущие народной песне, проходят через поэзию Сафо. По воспоминаниям современников, Сафо была страстной, импульсивной, искренней, поэтому не случайно главной темой стихов поэтессы являются любовь, ее различные проявления, ревность, томление, страсть.

Все эти переживания показаны красочно, напряженно, ярко и одновременно просто. Впервые в архаической поэзии у Сафо любовь – это не просто эротика, а глубокое сердечное, душевное переживание. По утверждению А. Боннара, «Сафо – это область дивного, полного чудес. <…> Загадка и чудо: и то и другое лучше всего подходят к ее поэзии» [1. С. 112].

Громкую славу Сафо заслужила еще при жизни. Обращаясь к ней в стихотворении «К Сапфо», ее современник Алкей пишет:

Сапфо фиалкокудрая, чистая,
С улыбкой нежной! [2. С. 31].

Платон в произведении «Федр» называет поэтессу десятой музой:

Девять лишь муз называя, мы Сапфо наносим обиду:
Разве мы в ней не должны музу десятую чтить?

(Платон «Федр» p235c)

Цитируют Сафо многие греческие авторы: Плутарх, Афиней, Дионисий Галикарнасский и другие, ее стихи были распространены в Египте в I–II вв. н.э. Также известен интерес к творчеству Сафо в Древнем Риме: Гораций образцом для своего творчества считает оды Алкея и Сафо, из стихотворных размеров он отдает предпочтение алкеевой и сапфической строфе, своей заслугой считает то, что перевел эолийскую песню на италийские лады. В «Героидах» Овидия одно из посланий от имени Сафо адресовано ее возлюбленному Фаону. Катулл переводил Сафо и подражал ей, она была источником творческого вдохновения для поэта, Лесбия, вымышленное имя возлюбленной поэта, – выражение любви к ее поэзии.

Поэзия Сафо, как и произведения многих древнегреческих лириков, дошли до читателей не в полном объеме (около 200 отрывков) и лишь благодаря цитированию античных поэтов более поздними авторами. В частности интересующая нас так называемая 2-я ода Сафо была процитирована наряду с произведениями других античных авторов в трактате «О возвышенном», долгое время приписываемом античному философу и историку Лонгину Дионисию Кассию (213–273 гг. н.э.). По новым исследованиям, этот трактат относится к I в. н.э. и авторство его не установлено.

В XVII в. этот трактат перевел крупнейший теоретик французского классицизма Никола Буало, и таким образом это произведение Сафо стало известно европейскому читателю.

В России первый перевод 2-й оды Сафо сделал в 1755 г. А.П. Сумароков. Это произведение античной поэтессы – самое популярное в России, известен о его 51 перевод. До М.Н. Муравьёва эту оду переводили, кроме А.П. Сумарокова, Г. Козицкий, В.К. Тредиаковский, Н.П. Осипов.

М.Н. Муравьев – поэт, прозаик, историк, философ XVIII в., рано оставивший активное занятие литературой и посвятивший себя общественной и государственной деятельности, однако его творческое наследие доказывает несомненный художественный талант. М.Н. Муравьев стал важным переходным звеном в русской литературе XVIII в. В раннем своем творчестве отдав дань уважения классицизму, он с середины 70-х гг. начинает прокладывать путь сентиментализму:

Я прежде пел сраженья звучны,
А днесь гласил растенья тучны,
В полях биющие ключи;
Ты брани петь меня наставил,
А я тебе сей стих составил
Во знак чувствительной души

(«Ода десятая. Весна. К В.И. Майкову» 1775 г.) [3. С. 128].

Целью данной статьи являются исследование рецепций мотивов поэзии Сафо в оригинальном творчестве М.Н. Муравьёва и выявление поэтики перевода второй оды «Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет» в аспекте традиций классицизма и новых тенденций формирующегося сентиментализма.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1) обозначить влияние поэзии Сафо на оригинальное творчество М.Н. Муравьёва путем сравнительно-сопоставительного анализа наиболее репрезентативных фрагментов произведений;

2) проанализировать семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода М.Н. Муравьёва оды Сафо;

3) выявить художественное своеобразие перевода М.Н. Муравьёва оды «Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет».

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют труды по проблемам компаративистики, переводоведения и диалога культур М.М. Бахтина, Ю.Д. Левина, Ю.М. Лотмана, А.В. Михайлова, В.Н. Топорова, работы по творчеству М.Н. Муравьева и по истории русской литературы XVIII в. Г.А. Гуковского, Л.И. Кулаковой, Н.Д. Кочетковой, О.Б. Лебедевой, П.А. Орлова, труды по античной литературе М.Л. Гаспарова, Т.Г. Мальчуковой, А.А. Тахо-Годи, И.М. Тронского, В.Н. Ярхо.

В статье используются филологические методы интерпретации текста с привлечением историко-философского, литературно-эстетического контекстов и с помощью методики сравнительно-сопоставительного анализа.

Сравнительно-сопоставительный анализ первоисточника и перевода является главным методом исследования в лингвистике перевода. В процессе этого анализа раскрывается поэтика перевода, выявляются тождественные единицы, а также выясняются изменения, происходящие при замене каких-либо единиц оригинала на эквивалентные им единицы перевода. Также сравнительно-сопоставительный анализ дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, и какие элементы оригинала остаются не переданными в переводе.

М.Н. Муравьёв и Сафо

«Хорошо зная древнегреческий и латинский языки, М.Н. Муравьев изучал античное наследие по первоисточникам, минуя какие-либо переложения <…> М.Н. Муравьев считал знание античности критерием образованности, просвещенности человека, видел в цивилизации Древней Греции и Рима ценностные ориентиры во всех областях жизни» [4. С. 5]. М.Н. Муравьев ценил Сафо наряду с такими великими греками, как Гомер, Эсхил, Еврипид: в стихотворении «Видение» (1770-е гг.), описывая свой сон об идеальном мире, давшем отдохновение признанным авторам (там лирическому герою встречаются Еврипид, Расин, Шекспир, Эсхил, Буало, Гомер, Вергилий, Пиндар, Ломоносов), М.Н. Муравьев находит место и для Сафо. На нее указывает герою его проводник в этом фантастическом мире античный философ, грамматик, историк Лонгин Дионисий Кассий (213–273 гг. н.э.):

Там Сафу мне Лонгин указывал рукой

[3. С. 104].

На поэтессу указывал именно Лонгин, потому что его сочинением «О возвышенном» пользовался М.Н. Муравьев, работая в 1776 г. над статьей «Рассуждение о различии слогов высокого, великолепного, громкого, надутого», напечатанной в 1783 г. То есть со второй одой Сафо М.Н. Муравьев познакомился благодаря Лонгину, в XVIII в. считавшемуся автором трактата.

Любовная лирика не входила в сферу активных интересов М.Н. Муравьева в силу его философских воззрений и личностных качеств. Однако к 1778 г., времени перевода из Сафо, написаны такие оригинальные стихотворения: шутливое «Стихи, писанные в деревне, привешенные к камину честной женщины, которая меня обманула» (1778 г.) о неудачном любовном приключении, ироничное «Неравный брак» (1770-е гг.), дидактичное «О милое мечтанье» (1778 г.). Любовное чувство в этих произведениях показано иначе, чем у Сафо. М.Н. Муравьеву ближе горацианская умеренность и мудрость в проявлениях любви, страстность Сафо ему, по-видимому, интересна, но, как сдержанному и целомудренному человеку, не близка. Например, в стихотворении «Благоразумие» М.Н. Муравьев советует молодым быть более воздержанными:

Хотите ль ваш покой, о юноши, спасти? –
От искушения старайтеся уйти

[3. С. 193].

Однако сам факт обращения М.Н. Муравьева к творчеству Сафо говорит о его интересе к проявлению личного начала в художественном произведении, внимании к выражению чувств героя.

Анализ перевода оды «Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет»

Перевод 2-й оды Сафо был сделан М.Н. Муравьевым 30 октября 1778 г. под заголовком «Три первые строфы сохраненной Лонгином Сафовой оды, следуя г. Буало». Ода Сафо – это высокий по накалу чувств рассказ о тех ощущениях, которые испытывает героиня рядом с любимым человеком:

Текст Сафо	Подстрочный перевод	Перевод М.Н. Муравьева
1φαίνεταί μοι κῆνος ἴσος θέοισιν	1Кажется мне тот подобный богам	1Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет;
2ἔμμεν’ ὤνηρ, ὄττις ἐνάντιός τοι.	2есть муж, который противоположный тебе	2Кто внемлет, восхищен, слова из уст твоих,
3ἴσδάνει καὶ πλάσιον ἆδυ φωνεί-	3сидит и близко сладко звуча-	3Кто сладостно твоей улыбкой цепенеет,
4σας ὑπακούει	4щую слушает	4Превысят ли его и боги счастьем их?
5καὶ γελαίσας ἰμέροεν, τό μ’ ἦ μὰν	5и смеющуюся очаровательно, это мне действительно мое	5Узрю тебя, и огнь тончайший пробегает
6καρδίαν ἐν στήθεσιν		

ἐπτόαισεν,	6сердце в груди волнует,	6Из жилы в жилу вдруг по телу моему;
7ὡς γὰρ ἔς σ’ ἴδω βρόχε’ ὥς με φώναι-	7ведь когда тебя только лишь увижу, так у меня голос	7В порывах сладости душа изнемогает:
8σ’ οὐδ’ ἔν ἔτ εἴκει,	8совсем исчезает,	8Я трачу глас, к лицу прильпяся твоему.
9ἀλλ’ κὰμ μὲν γλῶσσα ἔαγε λέπτον	9но и даже язык сломан, тонкий	9Се облак мглы очей отъемлет представленье,
10δ’ αὔτικα χρῶι πῦρ ὑπαδεδρόμηκεν,	10тотчас по коже огонь пробегает,	10Я слышать престаю, томлюся, во мрак впад;
11ὀππάτεσσι δ’ οὐδ ἔν ὄρημμ’, ἐπιρρόμ-	11глазами же ничего не вижу, кру-	11Без цвета, задышась, во ужасе, во мленье,
12βεισι δ’ ἄκουαι,	12жатся с шумом уши,	12Вдруг трепет пробежит, вкруг сердца станет хлад
13ἔκαδ’ δέ μ’ ἴδρως ψῦχρος κακχέεται τρόμος δὲ	13и с меня пот холодный льется, дрожь	[3. С. 250]
14παῖσαν ἄγρει, χλωροτέρα δὲ ποίας	14всю охватывает и зеленее травы	
15ἔμμι, τεθνάκην δ’ ὀλίγω ’πιδεύης	15я есть, и умереть скоро готова	
16φαίνομ’ ἔμ αὖται	16кажется,	
17ἀλλὰ πᾶν τόλματον	17но все надо перенести	
[5. С. 327–329]	(перевод Л.Т. Леушиной)	

В целом семантически, композиционно и эмоционально М.Н. Муравьев следует за оригиналом, последовательно передавая физические ощущения и душевные переживания лирического героя. Также во многом схожа образная система первоисточника и перевода. Однако, по-видимому, в силу своих литературных и индивидуальных приоритетов М.Н. Муравьев использовал при этом собственные лексические и художественные средства для изображения внутреннего состояния персонажа.

Текст можно разделить на несколько смысловых отрывков:

Текст Сафо	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
1φαίνεταί μοι κῆνος ἴσος θέοισιν	1Кажется мне тот подобный богам	1Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет;
2ἔμμεν’ ὤνηρ, ὅττις ἐνάντιός τοι.	2есть муж, который противоположный тебе	2Кто внемлет, восхищен, слова из уст твоих,
3ἰσδάνει καὶ πλάσιον ἆδυ φωνεί-	3сидит и близко сладко звуча-	3Кто сладостно твоей улыбкой цепенеет,
4σας ὑπακούει	4щую слушает	4Превысят ли его и боги счастьем их?
5καὶ γελαίσας ἰμέροεν, τό μ’ ἦμὰν	5и смеющуюся очаровательно, это мне действительно мое	
6καρδίαν ἐν στήθεσιν ἐπτόαισεν,	6сердце в груди волнует,	

Начинается ода с описания ситуации, когда Сафо наблюдает за мужчиной, сидящим рядом с ее подругой. Этот человек кажется поэтессе равным богам, потому что он может находиться близко с предметом страсти автора, слушать, видеть ее. Все это очень волнует Сафо.

В этом отрывке можно выделить три ключевых образа: мужчина, подруга Сафо и сама Сафо. Центральным образом у Сафо является, несомненно, образ подруги, которая описана как «сладко звучащая» и «смеющаяся очаровательно».

М.Н. Муравьевым семантический план начала оды передан практически точно: он описывает некоего человека, который счастлив находиться рядом с подругой героини. Однако если у Сафо акцент сделан на образе подруги, то в переводе наравне с ней показан и некто, сидящий рядом, его ощущения от близости к прекрасной подруге поэтессы. У Сафо нет описания его чувств, он лишь ’ίσος θέοισιν «подобный богам», а М.Н. Муравьев рассказывает о его эмоциях: «счастлив», «тлеет», «восхищен», «сладостно… цепенеет». Однако в переводе исключен образ, очень важный у Сафо – это автор, которая в волнении наблюдает за своей подругой: τό μ’ ’ῆ μὰν // καρδίαν ’εν στήθεσιν ’επτόαισεν «это мне действительно мое // сердце в груди волнует».

То есть в переводе по сравнению с оригиналом смещен акцент: у Сафо больше описания подруги, а у М.Н. Муравьева – ее спутника, о чьих эмоциях заявлено прямо и подробно («счастлив», «восхищен»). Кроме этого отношение Сафо к спутнику девушки переданы в яркой и емкой метафоре φαίνεταί μοι κῆνος ’ίσος θέοισιν «кажется мне подобный богам», что поднимает градус отношений и чувств на высокий, божественный уровень. У М.Н. Муравьева этот момент передан через риторический вопрос «Превысят ли его и боги счастьем их?», в котором прямое утверждение Сафо отсутствует, однако сравнение по счастью с богами читается.

Таким образом, семантика и общий эмоциональный настрой начала оригинала в переводе отражаются, но со своими акцентами и лексическими и художественными средствами.

Текст Сафо	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
7ὡς γὰρ ἔς σ’δω βρόχε’ ὤς με φώναι- 8σ’ οὐδ’ ἔν ἔτ εἴκει, 9ἀλλ’ κὰμ μὲν γλῶσσα ἔαγε λέπτον 10δ’ αὔτικα χρῶι πῦρ ὑπαδεδρόμηκεν,	7ведь когда тебя только лишь увижу, так у меня голос 8совсем исчезает, 9но и даже язык сломан, тонкий 10тотчас по коже огонь пробегает,	5Узрю тебя, и огнь тончайший пробегает 6Из жилы в жилу вдруг по телу моему; 7В порывах сладости душа изнемогает: 8Я трачу глас, к лицу прильпяся твоему.

Данный отрывок демонстрирует смещение акцента в образах: мы переносимся в сферу переживаний Сафо. Она рассказывает о том, что с ней происходит при виде подруги: она не может говорить, тело ее горит. Обращает на себя внимание почти полное отсутствие прилагательных в этом отрывке, «…тех прилагательных, которые в любовной лирике так хорошо драпируют сентиментальными складками чисто физи-

ческое явление» [1. С. 116] поэтесса просто констатирует факты, но эти факты очень ярко описывают ее душевное и физическое состояние. В переводе сохраняется семантика оригинала, правда, Сафо начинает описание с отсутствия голоса (и этому посвящены три строки), а М.Н. Муравьев – с горящего тела, о котором рассказывается подробнее, чем в оригинале.

Так, «немота» героини Сафо описывается с помощью развернутой метафоры: сначала она говорит о голосе, который σ’ ο’υδ’ ’ἐν ’έτ ε’ίκει «совсем исчезает», причем частица ’ώς «лишь» подчеркивает мгновенность реакции на событие, а потом о том, что γλῶσσα ’έαγε «язык сломан». У М.Н. Муравьева этот богатый яркий образ также передан метафорично, но гораздо лаконичней: три строки Сафо превращаются в переводе «я трачу глас». Однако описание огня тела М.Н. Муравьев передает более подробно: у Сафо λέπτον… χρῶι πῦρ ’υπαδεδρόμηκεν «тонкий… по коже огонь пробегает», а в переводе «огнь тончайший пробегает // Из жилы в жилу вдруг по телу моему». Заметна отсутствующая в тексте первоисточника подробность: «Из жилы в жилу вдруг по телу моему», что, однако, не идет вразрез с общей семантикой и настроением оригинального текста, так как ярко и образно передает высокую степень волнения лирического героя.

В целом отрывок демонстрирует семантическое и во многом лексическое и художественное следование М.Н. Муравьева за оригиналом. Из вольностей перевода следует отметить 7-ю строку М.Н. Муравьева, в которой он говорит о душевном изнеможении, доставляющем лирическому герою удовольствие: «В порывах сладости душа изнемогает». По-видимому, это следствие личностных и литературных симпатий М.Н. Муравьева, начинающего сентименталиста, обращающего внимание на малейшие движения души персонажа. Большое количество старославянизмов («узрю», «огнь», «глас», «прильпяся») поднимают степень переживаний лирического героя на торжественную высоту, что помогает ярче показать трепет, уважение, любовь, переживания античной поэтессы.

Текст Сафо	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
11ὀππάτεσσι δ’ οὐδ’ ἔν	11глазами же ничего не	9Се облак мглы очей отъем-
ὄρημμ’, ἐπιρρόμ-	вижу, кру-	лет представленье,
12βεισι δ’ ἄκουαι,	12жатся с шумом уши,	10Я слышать престаю, том-
13ἔκαδε μ’ ἴδρως ψῦχρος	13и с меня пот холодный	люся, во мрак впад;
κακχέεται τρόμος δὲ	льется, дрожь	11Без цвета, задышась, во
14παῖσαν ’άγρει, χλωροτέρα	14всю охватывает и зеленее	ужасе, во мленье,
δὲ ποίας	травы	12Вдруг трепет пробежит,
15ἔμμι, τεθνάκην δ’ ὀλίγω	15я есть, и умереть скоро	вкруг сердца станет хлад.
’πιδεύης	готова	
16φαίνομ’ ἔμ αὖται	16кажется,	
17ἀλλὰ πᾶν τόλματον	17но все надо перенести	

Сафо продолжает описывать свое физическое состояние, которое становится все хуже и хуже: она ничего не видит, не слышит, ее мучает пот, бьет дрожь, она зеленеет и уже готова умереть. Семантически М.Н. Муравьёв следует за оригиналом, однако перевод концовки оды эмоциональней и метафоричней произведения Сафо. Так, если поэтесса заявляет просто и однозначно, что ’οππάτεσσι δ’ ο’υδ ’ὲν ’όρημμ’ «глазами же ничего не вижу», то М.Н. Муравьёв передает это состояние с помощью развернутой метафоры «Се облак мглы очей отъемлет представленье». Также его герой не просто перестает слышать (у Сафо ’επιρρόμβεισι δ’ ’άκουαι «кружатся с шумом уши»), а мучается от этого состояния: «томлюся, во мрак впад». Состояние телесной дрожи героини Сафо τρόμος δὲ παῖσαν ’άγρει «дрожь всю охватывает» переводится как «вдруг трепет пробежит». Однако М.Н. Муравьев допускает и явные лексические вольности, расхождения с первоисточником наблюдаются в передаче 13-й и 14-й строк оды Сафо, в которых говорится, что с нее ’ίδρως ψῦχρος κακχέεται «пот холодный льется» и она χλωροτέρα δὲ ποίας «зеленее травы». М.Н. Муравьёв опускает эти физиологические подробности, однако его 11 строка эмоционально близка оде Сафо, в ней он передает душевное состояние лирического героя, что соответствует сентиментальному видению мира М.Н. Муравьёва: «Без цвета, задышась, во ужасе, во мленье». Заканчивается произведение Сафо мотивом ожидания смерти. И опять М.Н. Муравьёв более эмоционален и образен, чем Сафо: она просто заявляет, что τεθνάκην δ’ ’ολίγω ’πιδεύης «умереть скоро готова», а в переводе эта строка дается метафорично: «вкруг сердца станет хлад».

Заключение

Таким образом, перевод М.Н. Муравьева 2-й оды Сафо демонстрирует внимательное отношение к семантическому, композиционному и эмоциональному уровням оригинала. М.Н. Муравьев последовательно изображает все стадии физических мучений героини Сафо, используя эквивалентные первоисточнику образные средства (метафоры) и приемы (почти полное отсутствие прилагательных). Однако наблюдается отличие в способе передачи эмоционального напряжения персонажа: там, где Сафо просто констатирует факт и многое переводит в подтекст, М.Н. Муравьев описывает состояние героя более явно, развернуто и образно, прямо описывая муки страсти. Изменения, внесенные М.Н. Муравьевым, усиливают лирическое начало оды. По-видимому, акцент на открытую передачу внутренних переживаний, порывов души героя соответствует склонному к сентиментализму М.Н. Муравьеву. Достаточно частое использование старославянизмов вместо нейтральных слов демонстрирует приверженность автора к

классицистическим традициям в лексике, что придает произведению торжественность, возвышенность, поднимая и усиливая высоту переживаний лирического героя.

Синтаксический план двух произведений, конечно, отличается. 2-я ода Сафо написана без рифмы, сапфической строфой, которая состоит из четырех стихов, первые три – это чередование хорея, спондея и дактиля, а четвертая – дактиль и хорей. М.Н. Муравьёв использовал для перевода 6-стопный ямб, отражающий плавность, напевность ритмической организации первоисточника.

Таким образом, влияние классицизма сказывается лишь на лексическом уровне, что проявляется в активном использовании старославянизмов, а сам выбор материала для перевода (любовная песня, страстный рассказ о переживаниях, душевном состоянии простого человека), переводческая манера М.Н. Муравьева (следование за первоисточником на семантическом, композиционном, художественном уровнях), отличающаяся от образцов классицистического перевода, допускающего вольное обращение с текстом первоисточника, говорит о новаторстве поэта XVIII в., стоящего на позициях формирующегося сентиментализма.

Литература

1. ***Боннар А.*** Греческая цивилизация. Ростов н/Д, 1994. Кн. 1.
2. ***Лирика*** Древней Эллады и Рима. М., 1990.
3. ***Муравьев М.Н.*** Стихотворения. Л., 1967.
4. ***Прокопьева Л.Б.*** М.Н. Муравьев и античность (Гораций и Вергилий в переводах и творчестве писателя) : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2010.
5. ***Anthologia*** lyrica graeca / ed. E. Diehl. Lipsiae: in aedibus B.G. Teubneri. Athenis : D.N. Papadimas, 1925. Vol. 1.

Сведения об авторах:
Леушина Лилия Трофимовна – кандидат филологических наук, профессор филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: leushina@vtomske.ru
Прокопьева Лилиана Борисовна – кандидат филологических наук, доцент факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: lilianaprokopeva@sibmail.com

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

GREEK ARCHAIC POETRY IN THE TRANSLATIONS OF M.N. MURAVYOV (SAPPHO'S 2nd ODE)

Leushina L.T., Ph.D. of Philological Sciences, Professor, Philological Faculty, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: leushina@vtomske.ru
Prokopieva L.B., Ph.D.of Philological Sciences, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lilianaprokopeva@sibmail.com

DOI: 10.17223/19996195/40/4

Abstract. The article examines the receptions of Sappho's poetry in the original work of M.N. Muravyov and the poetry of the translation of Sappho's second ode Φαίνεταί μοι κῆνος ἴσος θέοισι "Happy, who near you smoulders with you alone" in the light of the traditions of classicism and the new tendencies of sentimentalism. The semantic, stylistic, rhythmic-metric parameters of translation are analyzed, its artistic originality is revealed. The article uses philological methods of text interpretation with the involvement of historical-philosophical and literary-aesthetic contexts with the help of comparative and correlative analysis. Sappho's poetry vividly represents the Greek monoid meliq, widely spread in the 6th century BC. on Lesbos island. M.N. Muravyov highly valued Sappho, along with such great Greeks as Homer, Aeschylus, Euripides. In his early works, having paid tribute to classicists, the poet began to pave the way for sentimentalism in the 1970s, thus, the appeal to Sappho's poetry is of particular interest for understanding his work and the place of M.N. Muravyov in Russian literature. The translation shows an attentive attitude to the semantic, compositional and emotional levels of the original. M.N. Muravyov consistently depicts all the stages of physical torment of Sappho's heroine by using figural means and methods equivalent to the original source. The influence of classicism affects only the lexical level, which is manifested in the active use of Old Slavic words, and the choice of material for translation, the translation style of M.N. Muravyov (following the primary source on the semantic, compositional and artistic levels), different from the samples of the classic translation, allowing a free treatment of the source text, bespeaks the innovativeness of the poet of the 18th century standing on the positions of shaping sentimentalism.
Keywords: Greek meliq; ancient receptions; Sappho; M.N. Muravyov; translation; sentimentalism.

References

1. Bonnar A. (1994) Grecheskaya tsivilizatsiya [Greek civilization]. Rostov n/D. Book 1.
2. Lirika Drevney Ellady i Rima (1990) [Lyrics of Ancient Hellas and Rome]. Moscow
3. Murav'yev M.N. (1967) Stikhotvoreniya [Poems]. L.
4. Prokop'yeva L.B. (2010) M.N. Murav'yev i antichnost' (Goratsiy i Vergiliy v perevodakh i tvorchestve pisatelya) [M.N. Murav'yev and antiquity (Horace and Virgil in translations and works of the writer)]. Philology cand. diss. Tomsk.
5. Anthologia lyrica graeca (1925) / ed. E. Diehl. Lipsiae: in aedibus B.G. Teubneri. Athenis : D.N. Papadimas, Vol. 1.

Received 27 November 2017

УДК 81’374
DOI: 10.17223/19996195/40/5

ПАСТЫРСКИЙ ДИСКУРС В ХРИСТИАНСКОМ БОГОСЛОВИИ

Е.М. Морозов

Аннотация. Анализируются трактаты представителей «золотого века» христианской письменности, вошедшие в сокровищницу академического пастырского богословия в качестве его лучших образцов, а также общественные выступления современных иерархов Русской православной церкви, которые можно характеризовать как публичное богословие. Выявляются различные стороны пастырской идентичности, такие как этика, мораль, просвещение, наставничество. Обнаруживается общность тематического и смыслового содержания рассматриваемых текстов. Концепции пастырского богословия II–V вв. сопоставляются с современной церковной трактовкой пастырской деятельности. Сделаны следующие выводы: христианская патристика содержит богословское обоснование пастырского служения; тексты богословских трактатов таких видных христианских писателей, как Иоанн Златоуст, Григорий Богослов и Исидор Пелусиот, насыщены концептами, отражающими различные стороны пастырской идентичности; в текстах христианских экзегетов содержатся не только явные, но и скрытые смыслы, имеющие отношение к вопросу профессиональной компетентности священнослужителя; в православном богословии доминирует идея о том, что призвание священника актуализируется в богослужебной, проповеднической и воспитательной деятельности, направленной на развитие религиозной рефлексии верующих; современный церковный дискурс развивается в духе христианской патристики; взгляд современной Церкви на личность и деятельность священника формируется с учетом духовной потребности общества и актуальных задач православной миссии, одной из которых является привлечение к религиозным ценностям студенческой молодежи. Исследование нормативных документов Русской православной церкви, православных СМИ и других церковных источников дает ясное понимание того, что Патриархия разрабатывает стратегию формирования нового поколения священников, способных адекватно презентовать православие через проповедь и социальную работу. Для этого в систему аттестации клириков вводится компетентностный подход, о котором говорит и христианская патристика, но в архаичных формулировках. Сегодня, как и много веков назад, Церковь оценивает пастыря с позиций образовательного ценза, коммуникативных способностей и нравственных характеристик.

Ключевые слова: пастырь; священник; служение; идентичность; паства; наставничество; проповедь; компетентность.

Введение

К социальной группе православного духовенства со стороны современного общества предъявляются определенные требования, в том числе моральные. На пастыря смотрят не только как на профессиональ-

ного служителя Церкви, исполнителя религиозных обрядов и проповедника, но и как на духовного наставника, помогающего людям в трудных жизненных обстоятельствах. Подобный взгляд демонстрирует и сама Церковь, чья деятельность направлена на помощь людям в обретении религиозной веры, поиске жизненных смыслов, реабилитации после утрат. И Церковь, и общество наделяют священника статусом религиозного лидера с присущими ему этическими признаками. Православные СМИ ссылаются на труды христианских подвижников, апеллируют к персонажам «житий святых», представляя их в качестве идеального примера христианского благочестия. Является ли данный взгляд на феномен пастырства, отраженный в современных публицистических шаблонах и клише, новым, был ли он присущ христианскому сознанию первых веков нашей эры, предполагается выяснить в данной статье.

Кроме этого, попутно мы решим дилемму, связанную с общественным восприятием выступлений церковных руководителей. С одной стороны, Церковь как социальный институт не может быть отстранена от социально-политической жизни страны, в силу чего абстрагирование духовенства от общественных проблем квалифицируется иерархами как отступление от христианского служения. «Мы не обладаем возможностью предрешать события мировой истории, – говорил Патриарх Пимен, – но не имеем права и на пассивное созерцание происходящего» [1. С. 45].

С другой стороны, стремление Церкви внести духовное содержание в государственную жизнь вызывает неоднозначную реакцию в среде научной и творческой интеллигенции. Мы слышим не только одобрения, но и обвинения в адрес Патриархии по поводу использования ею политической риторики. Патриарх Кирилл применяет светскую лексику в своих обращениях к пастве, призывает священников проповедовать в социальных сетях и проводит модернизацию системы церковного образования по университетскому образцу, что, по мнению некоторых авторов, способствует нерелигиозному восприятию людьми проповеди Церкви. Возникает потребность в выявлении степени идентичности современного церковного дискурса фундаментальным идеям общепризнанных христианских учителей, что и составляет предмет нашего исследования.

Методология

Методологической основой данного исследования служит дискурсивный анализ, ориентированный на выявление в тексте эксплицитных и имплицитных смыслов, контекста, закономерностей и различий. Его применение позволяет сопоставить современные и ранние трактовки пастырского служения, проследить динамику изменений в представ-

лениях Церкви о пастырской идентичности. Автор исходил из концепции, описанной в работе С.К. Гураль «Дискурс-анализ в свете синергетического видения» [2], в рамках которой язык рассматривается в качестве самоорганизующейся и коммуникативной системы, а дискурс – как линейное и одновременно самоорганизующееся когерентное образование.

Основная часть

Пастырская этика. Книги Ветхого Завета приписывают духовенству социальные статусы учительства (обучение религии), наставничества (религиозное воспитание) и врачевания (исправление нравственных недостатков). Христианские экзегеты ссылаются на библейские описания как на нравственные памятники и уроки, характеризуют священнослужение с точки зрения его прообразовательного значения для христианской миссии. Данная тенденция акцентирования внимания на этической стороне пастырского служения сохранилась вплоть до наших дней, поскольку в христианском мировоззрении моральные ценности оставили за собой ключевое место. Даже при обсуждении вопросов, напрямую не связанных с профессиональной этикой священнослужителя, официальные представители Церкви апеллируют к готовности священника к жертвенности, указывают на альтруизм как характерную черту пастырского призвания. Трудные условия жизни священника, по мнению православных иерархов, не должны понижать градус его духовной мотивации: «...в большинстве случаев священники ведут жизнь в материальном отношении очень скромную; жизнь их многотрудная, служение требует того, чтобы священник не жалел своих сил, не жалел себя, отдавал всего себя Богу и людям. И Господь именно таких людей призывает на служение» [3]. Как мы видим, пастырское призвание рассматривается в контексте христианской этики, его реконструкция в риторике христианских писателей первых веков происходит через противопоставление должного и недолжного:

– одно из призваний Церкви – обучать людей правилам духовной жизни [4. С. 479], поэтому нерадивый священник не может ко конца соответствовать пастырскому призванию [5. С. 450];

– отличительной чертой священнического служения является стремление достичь святости [6. С. 202] и стать достойным духовно-нравственным примером для мирян [7. С. 407], поэтому безразличие к собственному духовному развитию и духовной жизни прихожан свидетельствует об отсутствии пастырской мотивации [8. С. 16].

С точки зрения христианской морали все стороны жизни священника, в том числе досуг, имеют немаловажное значение. В ранних источниках встречаются рекомендации духовенству не посещать увеселительные заведения и избегать небезупречных в нравственном отно-

шении компаний, дабы не «расстроить гармонию в правильном образе жизни и добрых делах» [9. С. 35]. В тексте современной иерейской присяги содержится указание на обязанность «своим добрым примером руководствовать других к благочестию» [10].

Катехизация. В обязанности священника входит обучение мирян основам вероучения, изложенным в Библии. Чаще всего это происходит посредством устного повествования. Святитель Иоанн Златоуст подчеркивал исключительное значение духовенства в просветительной работе: «...прочие качества можно находить и в подчиненных, как-то: непорочность, воспитание детей в послушании, страннолюбие, справедливость, благочестие; но епископа и пресвитера особенно отличает то, чтоб он оглашал народ учением» [11. С. 414]. Сведения об активной катехизаторской деятельности священников встречаются и в богословских трудах более позднего времени, в том числе у крупного византийского писателя Феофилакта Болгарского, считавшего учительство отличительной чертой пастырской идентичности [Там же].

В наше время в рамках приходской реформы Русской православной церкви на православных приходах введена должность катехизатора, в его обязанности входит помощь настоятелю в просветительской работе. Инструктивным указанием Московской Патриархии за священниками закреплена обязанность по проведению пастырских бесед с желающими принять крещение в Русской православной церкви.

Проповедь. В церковной среде традиционным способом трансляции религиозных истин служит проповедь, которую мы рассматриваем в качестве одного из элементов миссионерской деятельности священнослужителя. Традиция первых веков сочетать проповедь с богослужением повлияла на каноническое закрепление в чине литургии толкования священных текстов. Характер пастырской проповеди в зависимости от потребности паствы может быть обличительным (порицание греховных действий) и увещевательным (призыв к христианскому благочестию).

По общему мнению христианских писателей, ораторское искусство проповедника связано с навыками структурирования текста, выбора тематики и использования техники речи (интонации, дикции, артикуляции и т.д.), «ибо что пользы, если речь истинна, но не кратка – утомляет же слушателей; или кратка, но не ясна, или ясна, но произносится некстати?» [12. С. 228]. Важной компетенцией проповедника является красноречие [13. С. 458], т.е. способность увлекать аудиторию яркими, образными, художественными выражениями.

Ключевым фактором развития ораторских способностей пастыря является образование. В христианской патристике встречаются ясные указания на потребность изучения не только Священного Писания, но и гуманитарных наук, преимущественно философии и риторики. Исполь-

зование передовых методик в церковном обучении способствует интеллектуальному росту священника, расширению его кругозора, систематизации знаний. Образованный священник более адекватно оценивает свои способности и, как правило, открыт к общению. В конечном счете всестороннее образованный проповедник способствует положительной презентации Церкви в обществе [14. С. 55].

Лучшими примерами совмещения в личности священнослужителя церковной и светской эрудиции принято считать таких видных церковных деятелей, как Иоанн Златоуст, Григорий Богослов и Василий Великий. В их риторике малообразованное духовенство характеризуется крайне негативно [15. С. 472]. Иоанн Златоуст писал, что «важно и много содействует благоустроению Церкви и великую приносит пользу, когда предстоятели ее – люди ученые, а когда этого нет, то в Церквах многое погибает» [13. С. 222].

В современном церковном сознании невежество также считается недопустимым для пастыря и вредным для Церкви в целом. В связи с необходимостью постоянного повышения интеллектуального и образовательного уровня церковной иерархии Патриарх Кирилл считает целесообразным организацию курсов повышения квалификации для духовенства, что и реализуется в настоящее время на базе Общецерковной аспирантуры и докторантуры в честь равноапостольных Кирилла и Мефодия. В своем обращении к одному из современных архиереев Патриарх Кирилл обратил внимание на следующее: «...чтобы подвиг твоего церковного служения был успешен, ему должна споспешествовать большая внутренняя работа» [5].

Душепопечение. Пастырская миссия не ограничивается функцией церковного учительства, религиозное обучение воспринимается в христианстве как один из ресурсов духовного воспитания личности. Православная педагогика исходит из представления о религиозной практике как процессе духовного исцеления человеческой природы. Священник выступает связующим звеном между Творцом и страждущим в том смысле, что использует свои духовные знания и опыт молитвы для врачевания нравственных пороков людей. Не случайно авторами публикаций о церковной жизни в дореволюционных журналах пастырское служение воспринимается не иначе как «попечение о душах и посредничество между Богом и человеком» [6. С. 202]. Применение правил духовного врачевания происходит на основе индивидуального подхода, поскольку, как пишет Исидор Пелусиот, «не всем пригодны одни и те же пособия», «не все излечиваются одним и тем же» [12. С. 55–56, 446]. Владение различными приемами психоэмоционального воздействия, такими как совет, увещание, наказание, пример, считается важной пастырской компетентностью [Там же. С. 55–57, 283–284]. При этом подразумевается, что формальное вступление в клир

еще не дает навыка духовного врачевания, так как он приобретается исключительно посредством персональной аскезы, направленной на искоренение душевных пороков и греховных привязанностей. Об этом известный христианский подвижник Симеон Новый Богослов говорил следующее: «...ни монахам по одежде, ни рукоположенным и включенным в степень священства, ни почтенным достоинством архиерейства, патриархам… только из-за рукоположения и за его ценность не дается от Бога оставлять грехи… но только тем, кто среди священников и архиереев и монахов может быть сопричислен к лику учеников Христовых за чистоту» [16. С. 152]. В концепциях современного академического богословия термины «посредничество» и «возрождение» также используются в качестве маркеров для обозначения психологической роли пастыря [17. С. 70].

Другой особенностью учения о пастырстве является разделение способностей священника проводить богослужение и принимать исповедь. И то и другое в православной педагогике является средством духовного воспитания личности, но исповедь больше относится к сфере так называемого пастырского «душепопечения» как педагогического процесса, в котором религиозный опыт передается от наставника к ученику и развивает духовные качества личности. С точки зрения христианской патристики процесс духовного воспитания в целом не ограничивается участием мирян в богослужении как экзистенциальном процессе откровения и постижения духовных истин. В широком смысле под душепопечением понимается всесторонняя забота священника о своей пастве, ожидаемым результатом которой становится достижение главной цели христианской жизни – спасения души. Община (паства) и священник выступают в качестве ключевых субъектов педагогического процесса, но личные интересы пастыря подчиняются духовным потребностям мирян. «Поверьте мне, – говорил архиепископ Константинопольский Иоанн Златоуст, – я забываю о собственном спасении, заботясь о вашем, и не имею времени оплакивать свои грехи» [13. С. 257–258].

В наше время определенная часть духовенства неоднозначно оценивает устоявшуюся практику совмещения исповеди и духовной беседы, апеллирует к идее первохристианских учителей о необходимости разделения богослужебной и педагогической функций. Некоторые клирики, даже хорошо осведомленные в богослужебном уставе, часто считают себя не готовыми принимать исповедь. Добродетельная жизнь и аскеза под руководством опытного наставника считаются важнейшими условиями приобретения духовной мудрости, крайне необходимой для всех пастырей [18].

В христианской патристике большое внимание уделяется духовной проблематике молодежи. Для христианских экзегетов было свойственно ссылаться на указания апостола Павла о том, что молодые лю-

ди, склонные к духовному осмыслению жизни, в силу возраста относительно свободны, не обременены необходимостью решать вопросы быта и карьерного роста [19. С. 1306–1307]. Эти обстоятельства необходимо учитывать в процессе религиозного воспитания подрастающего поколения. Ответственность священника в роли духовного наставника столь велика, что рассматривается в сотериологическом аспекте: «...когда прочие грешат, вина падает на него» (священника), – говорил святитель Иоанн Златоуст [20. С. 38].

Современная Церковь говорит о своей обеспокоенности духовным состоянием студенческой молодежи в связи с невысоким уровнем ее институциональной религиозности и низкой вовлеченностью в духовную практику [21. С. 65–66]. С санкции церковного руководства священники активно пользуются Интернетом, транслируя православные идеи в информационное пространство. Проповедь в социальных сетях, чью основную аудиторию составляет молодежь, позволяет вовлечь в религиозный контекст подрастающее поколение. По словам Патриарха Кирилла, через пастырское слово в Интернете «Церковь сегодня может присутствовать в этом мире более эффективно, более надежно с точки зрения передачи миру и особенно молодежи своего послания» [22].

Следует заметить, что церковная повестка содержит множество других вопросов, актуальных как для настоящего времени, так и для предшествующих эпох. Одним из них является социальное служение православия, в котором священник, настоятель прихода выступают ключевыми действующими лицами. Известно, что Церковь изначально оказывала духовную и финансовую помощь малоимущим [4. С. 434–436]. В среде духовенства всегда было принято отдавать часть собственных средств на благотворительность, уделять внимание проблемам малообеспеченных слоев населения, безвозмездно совершать для них религиозные обряды [23. С. 8]. Церковное служение ориентировано на доброе и сочувственное отношение к людям, попавшим в беду. В наше время функции защиты неимущих, психологической помощи душевнобольным и педагогической работы с проблемными группами населения принадлежат государственным учреждениям социальной помощи, но духовенство не может оставаться в стороне. Пастырское неравнодушие к страждущим людям вытекает из неизменного нравственного императива христианства. На православных приходах священники создают церковные приюты, детские дома, центры реабилитации наркоманов и алкозависимых. Священники также опекают государственные социальные и исправительные учреждения, посещают детские интернаты, дома престарелых и хосписы с целью проведения богослужений и духовных бесед, что очень важно для одиноких и обездоленных.

Выводы

Таким образом, можно говорить о содержательном единстве риторики древней и современной Церкви о пастырстве. Авторов объединяет общий лексический инструментарий, одинаковый набор этических терминов, таких как святость, благодать, духовность, добродетель и т.п.

В современном богословском дискурсе, как в зеркале, отражаются концепции о пастырском служении христианских экзегетов первых веков, в них священник оценивается в аспектах личности и деятельности. Личностные качества священнослужителя соотносятся с этическим нормативом христианства, в котором альтруизм и самопожертвование занимают ключевое место. Большое внимание уделяется духовной жизни самого пастыря. Это свидетельствует о сохранении тенденции унификации взгляда христианских авторов на пастырское служение.

В интерпретации христианских подвижников базовые концепции о пастырстве можно представить в следующих тезисах:

– пастырская миссия обращена к церковной общине: прихожане – объект, их духовная жизнь – предмет пастырского попечения;

– вне зависимости от должностного статуса священник выступает в роли проповедника и духовного воспитателя;

– деятельность пастыря направлена на развитие духовных качеств прихожан;

– церковная аудитория готова внимать священнику, реализующему провозглашаемые им паттерны в собственной жизненной практике;

– аскеза и образование служат средствами повышения пастырской компетентности.

В современном церковном дискурсе более точно, по сравнению с христианской патристикой, сформулирована концепция пастырской социализации. Церковные документы ясно показывают, что на священника возложены функции управления процессом религиозной идентификации прихожан и, адаптируя людей к церковной среде, формируя психологическую атмосферу приходского коллектива, настоятель повышает свою профессиональную компетентность. Наиболее значимыми факторами социальной активности современного священника являются религиозная мотивация, нравственная репутация и личностные качества.

Литература

1. ***Речь*** Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Пимена на пленуме Советского комитета защиты мира // Журнал Московской Патриархии. 1984. № 5.
2. ***Гураль С.К.*** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
3. ***Митрополит*** Волоколамский Иларион. Служение священника – служение жертвенное // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/3659143.html (дата обращения: 20.10.2017).

4. ***Иоанн Златоуст.*** Творения : в 12 т. СПб., 1895. Т. 1.
5. ***Слово*** при вручении архиерейского жезла Преосвященному Порфирию (Преднюку), епископу Лидскому и Сморгонскому. URL: http://tv-soyuz.ru/peredachi/slovo-pri-vruchenii-arhiereyskogo-zhezla-preosvyaschennomu-porfiriyu-prednyuku-episkopu-lidskomu-i-smorgonskomu (дата обращения: 20.04.2015).
6. ***Высота*** и важность священнического звания // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 23.
7. ***Об отношениях*** между пастырями и пасомыми // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 33.
8. ***О пастырском*** служении // Христианское Чтение. М., 1847. Ч. 1.
9. ***Амвросий Медиоланский, святитель.*** О должностях священнослужителей Церкви Христовой. Киев, 1875.
10. ***Текст*** ставленнической присяги при рукоположении во диакона и иерея // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/1435038.html (дата обращения: 02.11.2017).
11. ***Херасков Михаил, протоиерей.*** Послания апостольские и апокалипсис. Владимир, 1898.
12. ***Творения*** св. Исидора Пелусиота : в 3 ч. М., 1859–1860.
13. ***Иоанн Златоуст, святитель.*** Беседы на разные места Св. Писания. СПб., 1861. Т. 1.
14. ***Святителя*** Григория, Архиепископа Константинопольского, слово похвальное Афанасию Великому, Архиепископу Александрийскому // Журнал Московской Патриархии. 1973. № 5.
15. ***Творения*** иже во святых отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского. 2-е изд. СПб., 1895. Ч. 1.
16. ***Кривошеин Василий, архиепископ.*** Преподобный Симеон Новый Богослов. Н. Новгород, 1996.
17. ***Федченков Вениамин, митрополит.*** Лекции по пастырскому богословию с аскетикой. Изд. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. М., 2006.
18. ***Иерей Андрей Лоргус.*** Психологическая практика и пастырское служение: сравнительный психологический анализ. // Русская православная психология. URL: http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/lorgus-a.-svyasch.-psihologicheskaya-praktika-i-pastyirskoe-sluzhenie.html (дата обращения: 18.10.2017).
19. ***Библия*** / Изд. Российского библейского общества. М., 2013.
20. ***Творения*** святаго отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольскаго. СПб., 1903.
21. ***Грашевская О.В.*** Исследование отношения студенческой молодежи к религии // Проблемы развития территории. 2014. Вып. 5 (73). С. 57–67.
22. ***К активной*** проповеди в сетях призвал священников патриарх Кирилл // Феномен. URL: http://fenomen.ws/k-aktivnomu-propovedi-v-setyax-prizval-svyashhennikov-patriarx-kirill/ (дата обращения: 10.10.2017).
23. ***Об отношениях*** между пастырями и пасомыми // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 36.

Сведения об авторе:
Морозов Евгений Михайлович – кандидат богословия, проректор по учебной работе Томской православной духовной семинарии (Томск, Россия). E-mail: tigriso@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

PASTORAL DISCOURSE IN CHRISTIAN THEOLOGY

Morozov E.M., Ph.D. of Theology, Vice-Rector for Academic Affairs, Tomsk Theological Seminary (Tomsk, Russia). E-mail: tigriso@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/5

Abstract. The article analyzes the treatises of the representatives of the "golden age" of the Christian writing, included in the treasury of academic pastoral theology as its best examples, as well as public speeches by the modern hierarchs of the Russian Orthodox Church, which can be characterized as public theology. Various aspects of pastoral identity are revealed, such as ethics, morality, enlightenment, mentoring. The commonality of the thematic and semantic contents of the texts under consideration is revealed. The concepts of pastoral theology of the II-V centuries are compared with the modern church interpretation of pastoral activity. The author comes to the following conclusions: Christian patristicism contains the theological justification for pastoral ministry; the texts of theological treatises of such prominent Christian writers as John Chrysostom, Gregory the Theologian and Isidore Pelusiot are saturated with concepts reflecting various aspects of the pastoral identity; the texts of Christian exegetes contain not only explicit but also hidden meanings that are relevant to the issue of the priest's professional competence; in Orthodox theology, the idea that the vocation of the priest is actualized in the liturgical, preaching and educational activity is aimed at developing the religious reflection of believers; modern church discourse develops in the spirit of Christian patristy; the view of the modern Church on the personality and activities of the priest is formed taking into account the spiritual needs of society and the actual tasks of the Orthodox mission, one of which is the attraction of student youth to religious values. The study of normative documents of the Russian Orthodox Church, Orthodox media and other church sources gives a clear understanding that the Patriarchate is developing a strategy for the formation of a new generation of priests capable of adequately presenting Orthodoxy through preaching and social work. To this end, a competence approach is introduced into the system of attestation of clerics, of which the Christian patristicism speaks, but in archaic formulations. Today, like many centuries ago, the Church assesses the pastor from the standpoint of educational qualifications, communicative abilities and moral characteristics.

Keywords: pastor; priest; ministry; identity; flock; mentoring; preaching; competence.

References

1. Rech' Svyateyshego Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Pimena na plenume Sovetskogo komiteta zashchity mira [Speech of His Holiness Patriarch of Moscow and All Russia Pimen at the plenum of the Soviet Peace Committee] (1984) // Zhurnal Moskovskoy Patriarkhii. 5.
2. Gural' S.K. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 176 P.
3. Mitropolit Volokolamskiy Ilarion: Sluzheniye svyashchennika – sluzheniye zhertvennoye [Metropolitan Hilarion of Volokolamsk: Service of the priest – service of sacrifice] // Ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/3659143.html (Accessed: 20.10.2017).
4. Ioann Zlatoust. (1895) Tvoreniya : in 12 t [Creations: in 12 volumes]. SPb. Vol. 1.
5. Slovo pri vruchenii arkhiyereyskogo zhezla Preosvyashchennomu Porfiriyu (Prednyuku), yepiskopu Lidskomu i Smorgonskomu [A word at the handing of the episcopal rod to His Grace Porphyry (Prednyuk), Bishop of Lida and Smorgon]. URL:http://tv-soyuz.ru/peredachi/slovo-pri-vruchenii-arhiereyskogo-zhezla-preosvyaschennomu-porfiriyu-prednyuku-episkopu-lidskomu-i-smorgonskomu (Accessed: 20.04.2015).

6. Vysota i vazhnost' svyashchennicheskogo zvaniya (1891) [The height and importance of the priestly rank] // Rukovodstvo dlya sel'skikh pastyrey. 23.
7. Ob otnosheniyakh mezhdu pastyryami i pasomymi (1891) [On the relationship between shepherds and flocks] // Rukovodstvo dlya sel'skikh pastyrey. 33.
8. O pastyrskom sluzhenii (1847) [On the Pastoral Ministry] // Khristianskoye Chteniye. Moscow. Part. 1.
9. Amvrosiy Mediolanskiy, svyatitel'. (1875) O dolzhnostyakh svyashchennosluzhiteley Tserkvi Khristovoy [On the posts of clergymen of the Church of Christ]. Kiev.
10. Tekst stavlennicheskoy prisyagi pri rukopolozhenii vo diakona i iyereya [The text of the oath of allegiance at the ordination to the deacon and priest] // Ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi.URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/1435038.html (Accessed: 02.11.2017).
11. Kheraskov Mikhail, protoiyerey. (1898) Poslaniya apostol'skiye i apokalipsis [Apostolic Epistles and the Apocalypse]. Vladimir.
12. Tvoreniya sv. Isidora Pelusiota: v 3 ch. [Creations of St. Isidore Peluciot: in 3 parts]. (1859–1860) Moscow.
13. Ioann Zlatoust, svyatitel'. (1861) Besedy na raznyye mesta Sv. Pisaniya [Conversations to different passages of the Holy Scriptures]. SPb. Vol. 1.
14. Svyatitelya Grigoriya, Arkhiyepiskopa Konstantinopol'skogo, slovo pokhval'noye Afanasiyu Velikomu, Arkhiyepiskopu Aleksandriyskomu (1973) [The word commendable of St. Gregory, Archbishop of Constantinople, to Afanasi the Great, Archbishop of Alexandria] // Zhurnal Moskovskoy Patriarkhii. 5.
15. Tvoreniya izhe vo svyatykh ottsa nashego Ioanna Zlatousta, Arkhiyepiskopa Konstantinopol'skogo (1895) [The creations of the Father of our Father John Chrysostom, Archbishop of Constantinepol]. 2nd edition. SPb. Part 1.
16. Krivoshein Vasiliy, arkhiyepiskop. (1996) Prepodobnyy Simeon Novyy Bogoslov [The Monk Simeon the New Theologian]. Nizhniy Novgorod.
17. Fedchenkov Veniamin, mitropolit. (2006) Lektsii po pastyrskomu bogosloviyu s asketikoy [Lectures on pastoral theology with asketics]. Izd. Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Moscow.
18. Andrey Lorgus, iyerey. Psikhologicheskaya praktika i pastyrskoye sluzheniye: sravnitel'nyy psikhologicheskiy analiz [Psychological practice and pastoral ministry: a comparative psychological analysis]. // Russkaya pravoslavnaya psikhologiya.URL: http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/lorgus-a.-svyasch.-psihologicheskaya-praktika-i-pastyirskoe-sluzhenie.html (Accessed: 18.10.2017).
19. Bibliya (2013) [The Bible]. Izd. Rossiyskogo bibleyskogo obshchestva. Moscow.
20. Tvoreniya svyatago ottsa nashego Ioanna Zlatousta, arkhiyepiskopa Konstantinopol'skago (1903) [Creations of the holy father of ours, John Chrysostom, archbishop of Constantinople]. SPb.
21. Grashevskaya O.V. (2014) Issledovaniye otnosheniya studencheskoy molodezhi k religii [Research into the attitude of student youth to religion] // Problemy razvitiya territorii. 5 (73). pp. 57-67.
22. K aktivnoy propovedi v setyakh prizval svyashchennikov patriarkh Kirill [Patriarch Cyril urged the priests to actively preach in the networks] // Fenomen. URL: http://fenomen.ws/k-aktivnomu-propovedi-v-setyax-prizval-svyashhennikov-patriarx-kirill/ (Accessed: 10.10.2017).
23. Ob otnosheniyakh mezhdu pastyryami i pasomymi (1891) [On the relationship between shepherds and flocks] // Rukovodstvo dlya sel'skikh pastyrey. 33.

Received 27 November 2017

УДК 81’374
DOI: 10.17223/19996195/40/6

ПРОЕКТ ЭЛЕКТРОННОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО РУССКО-АНГЛИЙСКОГО СЛОВАРЯ ПРОИЗВОДНОЙ ЛЕКСИКИ НА БАЗЕ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПРОИЗВОДНЫХ ИМЕН ЛИЦА СИНКРЕТИЧНОЙ СЕМАНТИКИ И ИХ СООТВЕТСТВИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

О.В. Нагель, И.Г. Темникова

Исследование поддержано Министерством образования и науки Российской Федерации, грант № 14.Y26.31.0014.

Аннотация. В статье рассматривается проблема словообразования как культурного языкового кода носителей языка, обсуждаются необходимость и принципы создания билингвального словаря производной лексики русского языка на примере русских производных имен синкретичной семантики, выполненного в виде гипертекста, встроенного в параллельный корпус. Производные имена лица синкретичной зоны русского словообразования представляются как культурные реалии, требующие особого подхода к анализу их семантики при изучении русского как иностранного и в практике перевода. В качестве модели, призванной продемонстрировать концепцию предлагаемого словаря производной лексики русского языка, предлагается рассмотреть морфологически сложные слова, построенные в соответствии со следующими словообразовательными типами: 1) отглагольные существительные с суффиксами -ун, -ок, -ач, -ух(а), -к(а), -ец, -ул(я), -ш(а), -уш(а), -ох(а) - ах(а), -яг(а), -ак(а), -л(а), -уг(а); 2) отадъективные существительные с суффиксами -ак, -ач, -к(а), -ух(а), -ец, -уш(а), -ышк(а), -иш, -аг(а), -уг(а), -ук(а), -ул(я); 3) отсубстантивные существительные с суффиксами -ач, -ан, -яг(а), -ун, -юх(а), -юш(а). Выбор данных словообразовательных типов обусловлен тем, что они находятся в зоне перехода между двумя основными словообразовательными сферами, а именно мутационной и модификационной, и совмещают семантические процессы этих сфер. Организация словаря представляется авторам в виде наличия гиперссылок к основной словарной статье, расположенных на нескольких уровнях, что позволит сделать словарь максимально информативным, раскрывающим различные аспекты структурной и семантической специфики русских синкретичных производных и пополняющимся в результате получения новых результатов научных исследований. Данный словарь выполняет также экспланоторную функцию, поскольку он не только отвечает на вопрос, как переводится конкретное русское слово на английский язык, но и объясняет, почему в том или ином случае оно переводится разными способами. Словари предлагаемого формата способны в полном объеме раскрыть специфику национальной картины мира для не носителей языка, а также послужить базой для сопоставительных лингвистических, билингвальных и лингвокультурологических исследований.

Ключевые слова: производные имена лица синкретичной семантики; параллельный корпус; билингвальный словарь; электронный словарь.

Введение

В настоящее время словарно-справочная литература выступает не только как хранилище полезной информации, но и используется как вспомогательное средство в процессе классификации и систематизации окружающей действительности. Как отмечают исследователи, словари становятся более мобильными за счет применения компьютерных технологий, что дает возможность демонстрировать динамику развития языковых процессов и обозначать те области интересов, которые существуют в обществе [1]. Современные словари создаются на основе принципов функционализма, антропоцентризма и междисциплинарности. Кроме этого, развитие компьютерной лексикографии позволяет создавать интерактивные словари с разветвленной системой гипертекстовых ссылок, способных максимально расширить границы создаваемого словаря. Возможность уйти от ограничения объема и концептуального содержания позволяет говорить о специализированных билингвальных словарях как источниках информации о многих аспектах национальной языковой картины, закодированной в языковых знаках определенной природы.

Важно оговориться, что предлагаемая в данной статье концепция словаря ориентирована на пользователя, сознательно стремящегося овладеть тонкостями изучаемого языка. Предлагается новый формат донесения лингвистической теории до пользователей языка, в рамках которого каждая лексическая единица, требующая усвоения, сопровождается развернутым лингвистическим комментарием, основанным на материалах научных статей и диссертационных исследований.

Антропоцентрический принцип в лексикографии ориентирует исследователей на описание живого языка, функционирующего в реальном употреблении и отражающего языковое сознание носителей языка [2]. Такого рода информация призвана помочь проникнуть вглубь национальной культуры и ее языкового кода. Умение распознать закодированные смыслы в изучаемом языке и соотнести заложенные в них ценностные ориентиры с ориентирами родной культуры может способствовать успешной межкультурной коммуникации и более тесному социальному взаимодействию [3].

Морфологическая деривация является одним из примеров реализации культурного кода в языке. Производный знак выступает идеальным инструментом краткой, но в то же время семантически максимально концентрированной дискрипции реальности. Свернутость семантического содержания в емком производном языковом знаке расширяет границы его контекстуального прочтения, что требует более углубленных знаний о языке.

Концепция специализированного билингвального словаря русских производных имен

В данной статье предлагается концепция создания специализированного билингвального словаря русских производных имен синкретичной семантики. Актуальность создания словаря данного типа связана, прежде всего, с тем, что производные имена данной зоны русского словообразования рассматриваются как культурно специфические единицы, которые могут представлять некоторую сложность при овладении русским как иностранным и при переводе с русского языка на иностранный. Предполагается, что материалом для составления словаря послужат результаты многолетнего исследования авторами синкретичной зоны русского словообразования в структурном, функциональном и когнитивном аспектах [3–5].

Для того чтобы продемонстрировать концепцию предлагаемого словаря, предлагаем рассмотреть ее на примере организации словарных статей и гиперссылок для производных, образованных по следующим словообразовательным типам (СТ): 1) отглагольные с суффиксами *-ун, -ок, -ач, -ух(а), -к(а), -ец, -ул(я), -ш(а), -уш(а), -ох(а), -ах(а), -яг(а), -ак (а), -л(а), -уг(а)*; 2) отадъективные существительные с суффиксами *-ак, -ач, -к(а), -ух(а), -ец, -уш(а), -ышк(а), -иш, -аг(а), -уг(а), -ук(а), -ул(я)*; 3) отсубстантивные существительные с суффиксами *-ач, -ан, -яг(а), -ун, -юх(а), -юш(а)*. Эти СТ находятся в зоне перехода между двумя основными словообразовательными сферами, а именно мутационной и модификационной, и совмещают семантические процессы данных сфер. Таким образом, выделенные СТ характеризуются свойством семантического совмещения номинативного и прагматического аспектов.

Рассматриваемые имена исследуются в ряду таких языковых единиц, как метафоры, культурные реалии, «говорящие» имена собственные и интертекстуальные вкрапления, которые представляют наибольшую сложность при восприятии иноязычной речи не носителем языка и в переводе в силу культурной специфики их семантики.

При анализе синкретичных производных в аспекте их перевода на английский язык был выявлен весьма широкий спектр способов репрезентации смыслов, соотносимых с синкретичными дериватами русскоязычных текстов [3–5]. В качестве основных выделены следующие способы перевода синкретичных производных на английский язык:

1. Перевод при помощи производных слов, созданных по словообразовательным моделям английского языка: было выявлено использование двух основных СТ английского языка при переводе синкретичных производных: «осн. гл. + суф. *-er*» (*работяга – worker*) и «осн. гл. / сущ. / прилаг. + суф. *-art*, *-y*, *-ian*, *-ton*, *-ie*, *-kin*) (*хвастун – braggart; деляга – smarty; пошляк – vulgarian; простак – simpleton; милок – laddie;*

пузан – tummy, fattykins и т.д.). Данные СТ в английском языке объединяет то, что семантически они тоже могут быть охарактеризованы как синкретичные, так как в их семантике отмечается фиксация совмещения номинативного и прагматического аспектов номинации.

2. Перевод при помощи оценочных непроизводных существительных. Синкретичный дериват может быть переведен и непроизводными оценочными соответствиями. Данная лексика функционально направлена на выражение отношения говорящего к именуемому лицу и характеризуется как стилистически маркированная: «разговорные», «устаревшие», «неформальные», «ласкательные», «уничижительные» (например, *миляга – friend; чудак – crank; простак – yokel*).

3. Перевод при помощи предикативных и полупредикативных конструкций. Мы выделяем следующие варианты английских дескрипций русских синкретичных дериватов:

1) прилагательное + существительное: *гуляка – a rakish boy* (*гуляющий, распущенный человек*);

2) причастие настоящего времени + существительное: *кривляка – a grimacing man* (*гримасничащий человек*);

3) прошедшее причастие + существительное: *бородач – bearded man* (*бородатый человек*);

4) существительное, сопровождаемое объектным актантом: *игрок – card / chess / billiard / poker player* (*карточный / шахматный / бильярдный / покерный игрок*);

5) идиоматические обороты: *доходяга – walking dead* (*ходячий мертвец*);

6) конструкции принадлежности с предлогом *with* / «с»: *бородач – man with a big beard* (*человек с большой бородой*);

7) развернутые характеризующие дескрипции предложенческого типа: *хвастун – man who boasts* «*человек, который хвастает*».

Предложенная типология вариантов перевода данного слоя русской лексики может служить демонстрацией неоднозначности семантического прочтения синкретичных производных в условиях их контекстного функционирования, что требует пояснения для начинающих переводчиков и изучающих русский язык.

Необходимо отметить, что современные онлайн-словари уже ориентированы на то, чтобы предоставлять информацию о возможных контекстных эквивалентах, т.е. раскрывать реальное функционирование языковых единиц в языковых парах. Так, в онлайн-словаре Коллинз [6] наряду с предлагаемым внеконтекстным эквивалентом производного имени ***работяга***: *разг.* workhorse, *fig.* предлагается ссылка на примеры употребления слова, где представлены разнообразные варианты перевода данного производного в контексте (табл. 1).

Таблица 1

Контексты употребления производного *работяга* и варианты его перевода (выборка из онлайн-словаря Коллинз [6])

Русский вариант	Английский вариант
• А тебя кто спрашивал, работяга?	• Who asked you, **working man**?
• Но вам следует это знать... Вад такой работяга.	• But you know all this, this Vade is **a hard worker**.
• На первый взгляд, парень выглядит как обычный работяга.	• At first glance, guy seems like a normal, **working class guy**.
• Итак, он работяга... автомеханик-итальянец из Бостона.	• All right, he's **a blue-collar...** Boston-Italian auto mechanic.
• А ты наслаждайся работой, работяга.	• You enjoy working, **worker man.** На.
• Просто поговори с ним как работяга с работягой.	• Just talk to him like **working guy t**o working guy.
• Или ты скучающая домохозяйка, а я крепкий работяга,	• Or you're a bored housewife, and I'm **a strapping drift**.
• Нужна, но я менеджер, а не обычный работяга.	• I do, but I am management, not a common **laborer**.
• Ты проделал много работы, работяга?	• Did you get a lot of work done, **workerman?**
• Ты работяга, и верен как пес.	• You are a hard worker, and you're loyal to a fault.
• Ты сообразительна, работяга и упряма.	• You're smart, hardworking, bullheaded.
• Противно смотреть, как глава серьезной компании ведет себя, как работяга.	• It's disgusting to see the head of a big company beingnoisier than his drivers.
• У нас тут... обычный работяга, на чью семью напали, а он за них вступился.	• We're talking about a... **a hardworking man** whose family was attacked, and he-he stood up for them.
• Что за работяга, что за Берд?	• What **working' man**, what Bird?
• Нет, но прими во внимание, что когда коп в отставке говорит, что он не чувствует личной связи с комиссаром, то это звучит, как если бы работяга с конвейера сказал, что не чувствует личной связи с президентом компании.	• No, but if you take into account that when a retiring cop says he didn't feel a personal connection with the PC, it's kind of like an assembly line worker saying he didn't feel a personal connection with the company's president.
• Все в порядке, мистер Работяга.	• It's okay, **Mr. Sweaters**.
• Простой работяга, которому не привыкать.	• **Working class lad**, gets the old shake down.
• Ты толстый, ленивый, сквернословящий ирландский католик работяга, чрезмерно выпивающий и едва обеспечивающий свою семью.	• You are a fat, lazy, abusive, blue-collar Irish Catholic **dad** who drinks way too much and barely makes enough money to support his family.
• Работяга из Маунт-Киско выступает в роли Золушки	• The blue collar kid from Mount Kisco is trying to wear Cinderella's slipper

Рассмотрим более подробно основные разделы предлагаемого билингвального словаря русских производных слов синкретичной семантики. Как отмечалось выше, информация, используемая в словаре, уже была опубликована авторами ранее в формате статей, прошедших научное рецензирование, что может служить показателем ее достоверности.

Предлагается организовать словарь в виде гипертекстового приложения к параллельному корпусу текстов на русском и английском языках, содержащих производные имена синкретичной семантики в естественных речевых контекстах. Каждый контекст будет связан гиперссылкой с основной словарной статьей, содержащей структурированную информацию о структурной и семантической характеристике производного имени, семантической специфике синкретичных СТ, семантической характеристике суффиксов, семантике производных слов синкретичной зоны, а также о текстовой актуализации семантических компонентов синкретичных дериватов, организованную в виде нескольких уровней, представляющих собой страницы, последовательно связанные гипертекстовыми ссылками.

Уровень 1. Основная словарная статья

Учитывая тот факт, что мы предлагаем билингвальный словарь, основная словарная статья включает все возможные варианты перевода синкретичных производных на материале анализа переводных вариантов контекстов, содержащих русские именные производные синкретичной семантики. Результаты детального анализа англоязычных эквивалентов синкретичных производных в контекстах выявляют большое разнообразие возможных соответствий, что требует объяснения как для изучающих русский язык, так и для переводчиков, работающих в языковой паре русский–английский.

Так, например, словарная статья предлагаемого билингвального словаря русских производных имен синкретичной семантики для производного имени ***чудак*** может содержать следующий список из 73 соответствий: *a prank, weirdies / weirdos, an odd duck (2 раза), an odd one, an odd fellow (2 раза), an odd'un, that bloke, an odd man, What odd chaps, this odd personage, goat, codger, a freak (5 раз), the fool (2 раза), crank (6 раз), faddist, a nut, bizarre hero, silly, crazy, a crazy bastard, a crazy man, a queer man, a queer lot, a queer fellow (8 раз), a queer person, you queer soul, a queer bitch, a queer character (2 раза) of a callant, queer ducks (2 раза), a queer customer, a queer fish (7 раз), the queer creature (2 раза), Thou art a queer fellow, crackpots, It's sort of funny, with funny fancies, a sad, screwed-up type guy, a fellow, What a marvel! (2 раза), an eccentric (7 раз) loner / fellow, an eccentric (11 раз), an eccentric sort of person, those originals (an original), a leg puller, such a character, a strange one, a stranger, a strange fellow, a strange being, a strange creature, The funny fellow (4 раза), a rum fellow! (2 раза), Wot a rum chap!, was hopelessly 'rum-ti-too', gink, the geezer, As bad as the intruders, they're a cranky lot, so droll, the awkward, you funny beggar, that man over there, the most extraordinary lad, to be original and genuine crank, all manner of*

cranks, absurd fellow, is so droll, is rather peculiar (2 раза), 'You're a soft customer, an old ghost, an old picter-card born, odd-looking men, old fogey.

Необходимо пояснить, что данный список взят не из существующих билингвальных словарей, а является результатом проведенного анализа переводов контекстов Параллельного подкорпуса НКРЯ [7], содержащих производную единицу ***чудак***, т.е. представляет собой результат интерпретационной деятельности переводчика, что объясняет наличие таких вариантов перевода, как *It's sort of funny, that man over there, a fellow* и т.д.

Такое разнообразие вариантов перевода и их структурная неоднозначность вызваны спецификой семантического наполнения синкретичного производного и особенностями его функционирования. Соответственно, с главной страницы словаря возможен переход на страницы, содержащие информацию о структурной и семантической специфике производного слова.

Принципиальной установкой содержания предлагаемого словаря является то, что при представлении значения русского производного имени и предлагаемого иноязычного эквивалента необходимо создавать ***гипертекстовую ссылку*** на подробную информацию о семантике всех компонентов производного имени (общая семантическая характеристика словообразовательного типа, характеристика семантики суффикса и производящего слова).

Уровень 2. Структурная и семантическая характеристика производного имени

Структурная и семантическая характеристика производного имени ***чудак*** включает лексическое значение производящего слова, лексико-семантический разряд производящего слова, значение словообразовательного типа, лексическое значение производного имени, которые могут быть представлены в следующем виде (табл. 2).

Производное имя ***чудак***, будучи синкретичным производным, обозначает понятие, которое также является синкретичным, так как расположено на границе пересечения таких категорий, как «странность», «чуждость», «свой / чужой», «необычность», что и делает производную единицу ***чудак*** с потенциально активными компонентами пропозициональной структуры достаточно контекстоемкой. Основная пропозиция производного ***чудак*** организуется предикатом, в данном случае прилагательным, выражающим качество лица, а зависимая отражает факт отклонения от нормы, некую концентрацию признака: ***чудной – чудак*** «тот, кто характеризуется признаком “чудаковатости” больше нормы».

Таблица 2

Структурная и семантическая характеристика производного имени *чудак*

Лексическое значение производящего слова	ЛСР производящего слова	Значение СТ основа прилагательного + суф. *-ак*	Лексическое значение производного имени
чудной «разг. странный, удивляющий своей необычностью»	Прилагательные, обозначающие признаки человека, интеллектуальные свойства и состояния личности, черты характера человека	Существительные с суф. *-ак* (орфогр. также *-як*) / *-чак* называют предмет (одушевленный или неодушевленный), характеризующийся признаком, названным мотивирующим словом. Тип проявляет продуктивность в разг. речи и просторечии (более подробно о словообразовательных типах)	чуд'ак – тот, кто **часто** ведет себя странно, чудно

Уровень 3. Семантическая специфика синкретичных словообразовательных типов

В содержании таблицы «Структурная и семантическая характеристика производного имени *чудак*» предполагается активная гиперссылка «***(более подробно о словообразовательных типах)***» для более глубокого изучения словообразовательных механизмов в русском языке. Активируя данную ссылку, пользователь попадает на страницу, содержащую развернутый комментарий о синкретичных словообразовательных типах русского языка.

Цель синкретичной словообразовательной зоны русского языка – именовать человека во всем многообразии его характеристик и выразить отношение говорящего к тому, насколько данный человек вписывается в существующую нормативную картину и как на это реагирует говорящий. Каждое синкретичное производное ориентировано на объективацию конкретной характеристики человека. Соответственно, исследование всего спектра значений, выражаемых в рамках синкретичных СТ, позволяет эксплицировать своеобразие носителя русского языка в наборе параметров характеристики человека, значимых в русской картине мира.

С одной стороны, производные данных СТ имеют общую логическую основу – пропозицию характеризующего типа. На основе пропозиции этого типа осуществляется именование предмета / лица через установление его отношений с окружающими явлениями и приписывание ему признаков: ***кривляка*** «тот, кто кривляется» (отглагольный СТ), ***пошляк*** «тот, кто ведет себя пошло» (отадъективный СТ), ***пузан*** «тот, у

кого пузо» (отсубстантивный СТ). С другой стороны, специфичностью данной пропозиции в рамках синкретичного деривата является наличие ограничительного характеризующего содержания. Схематично данное свойство можно представить следующим образом: X имеет отношение к Y, при этом Y характеризуется признаком A. Синкретичные дериваты характеризуются как структуры полипропозитивные [8].

Словообразовательное значение (СЗ) синкретичных типов, будучи структурой полипропозитивной, включает в себя как пропозицию, содержащую объективную информацию, не зависящую от ситуации речевого общения и ее участников, так и пропозицию, отражающую разноплановые отношения субъекта речи, рационально-эмоциональную оценку. Именно зависимая пропозиция в процессе словообразовательного акта формирует модальную рамку. Рациональная оценка, фиксирующая отклонения от нормы, является основой возникновения субъективной оценки. Следовательно, мотивационная формула семантики синкретичных типов включает «схему пропозиционального отношения (S – P) (S – P) и модальную рамку Mod (obj и subj)».

В семантическом фокусе синкретичных имен находится факт отклонения от стандарта, нормы по данному признаку: ***болтун*** «тот, кто болтает больше нормы, любит это делать», ***космач*** «тот, кто очень косматый, что превышает установленную социумом норму», ***носач*** «тот, кто имеет нос, но говорящий считает, что он превышает норму по размеру».

Спецификой русского языка является не только обилие оценочной лексики вследствие склонности русского характера к моралистике (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Ш. Балли, Вежбицка, В.В. Виноградов, Е.М. Вольф, В.Г. Гак, В.Д. Девкин, Г.Г. Кошель, Н.А. Лукьянова, Э. Сепир, В.Н. Телия, С.С. Хидекель и т.д.), но и то, что русский язык имеет исключительно богатый арсенал именно словообразовательных средств для придания оценочности межличностным отношениям. Учитывая, что в русском языке все три сферы словообразования (мутационная, синтаксическая и модификационная) связаны не только с логическим мышлением, но и с другими сферами сознания, в том числе и с эмоциональной, синкретизм словообразовательной семантики, т.е. ее ориентация на выражение как диктумных, так и модусных смыслов, с акцентом на эмоциональную составляющую, может рассматриваться как культурный код оценочного поведения в русской лингвокультуре. Разнообразие словообразовательных средств для выражения оценки и их активное использование свидетельствуют в пользу высокой контекстуальности русской культуры, так как словообразовательные средства позволяют носителю русского языка не выражать оценку дискретно, а упаковать ее в структурно и коммуникативно емкий производный знак. Суффиксу в данном процессе отводится главенствующая роль. Так, модификационная сфера русского суффиксального словообразования,

ориентированная на производство оценочных наименований, дает возможность говорящему использовать уменьшительно-ласкательные модели для выражения негативного отношения (*человечек, работёнка, умишко и т.п.*), а усилительно-увеличительные модели – для положительной оценки (*умище, голосище и т.п.*). В научной литературе достаточно подробно изучены русские уменьшительно-ласкательные суффиксы [8–10] и усилительно-увеличительные (аугментативы) в рамках модификационной зоны [11] как ядерной зоны русского оценочного словообразования.

В зависимости от задачи поиска на странице также содержится информация о запрашиваемой единице, в данном случае это слово ***чудак***, приводится его мотивационная формула: «Некто S2 полагает, что S1 характеризуется P чудной, при этом P=//=N (M1ql), и S1 чудной P всегда, часто, характеризуется, следовательно, чудной P'>N (M2qn) => и это вызывает реакцию (M3), в данном случае в спектре от "положительного" до "отрицательного"».

Далее предлагается дополнительная активная ссылка ***«(более подробно о синкретичных словообразовательных суффиксах)»*** для тех, кому интересна детальная информация о суффиксах, входящих в состав синкретичных типов.

Уровень 4. Семантическая характеристика суффиксов, входящих в синкретичную зону русского словообразования

Суффиксы синкретичной зоны русского словообразования относятся к СТ, которые ориентированы на создание оценочных именований лица. Входящие в их состав суффиксы характеризуются либо всеми тремя аспектами коннотативного значения (стилевой, оценочный и экспрессивный), либо двумя, либо каким-то одним. Соответственно, мы можем утверждать, что все они являются оценочно и эмоционально нагруженными с разным уровнем интенсивности этой нагрузки. Для разграничения уровня интенсивности данной нагрузки мы при их классификации используем термины ***«более эмоциональные суффиксы» и «менее эмоциональные суффиксы»***.

Все анализируемые суффиксы, входящие в состав синкретичных СТ, классифицируются на две группы в соответствии с их оценочной валентностью, т.е. способностью присоединяться к оценочно-нейтральным (Тип 1) и оценочным мотивирующим (Тип 2).

Семантические свойства суффиксов определяются тремя основными параметрами: стилевыми (сфера употребления языка), оценочными (выражение положительного или отрицательного отношения к предмету речи) и экспрессивными (указание на силу эмоционального воздействия, заключенную в слове). Общая характеристика данных па-

раметров каждого суффикса в составе СТ представлена в Русской грамматике (РГ) [12]. Например, рассмотрим описание суффикса *-ышк(а)* в составе СТ (прилагательное + *-ышк(а)*): «Существительные общ. р. с суф. *-ышк(а)* называют лицо, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом, с дополнительным ***оттенком невзрослости и ласкательной окраской***: *голышка, дурнышка, коротышка, малышка, худышка*. Тип проявляет ***продуктивность в разг. речи***» [Там же. С. 175]. Как мы видим, в РГ указаны сфера употребления производных с данным суффиксом (в разг. речи), его экспрессивность и оценочный компонент (оттенок невзрослости и ласкательная окраска). Причем оценочный компонент включает в себя как стилистическую, так и экспрессивную характеристики: разговорная речь чаще характеризуется как ненорма и оценивается как отрицательная, как и оттенок невзрослости, а ласкательная окраска больше характерна для положительного отношения. Необходимо оговориться, что в нашей работе оценка осмысляется и как положительная или отрицательная характеристика объекта, и как признание или непризнание его соответствия или несоответствия каким-либо ценностным критериям. В фокусе внимания находится выяснение факта отклонения от обычного (нормативного) стереотипа-представления и роль каждого компонента СТ в выражении данного факта.

Стилевой и экспрессивный параметр семантики суффикса может быть эксплицирован (маркирован) или не эксплицирован (не маркирован) в РГ [Там же. С. 152], например, значение СТ с суффиксом *-х(а)* описано следующим образом: «Существительные общ. и жен. р. с суф. *-х(а)*/*-ох(а)* называют лицо, производящее действие, названное мотивирующим словом (***с оттенком неодобрения***). Тип обнаруживает продуктивность в ***разг. речи и просторечии***» [Там же]. Значение СТ с суффиксом *-ок* в данной грамматике характеризуется так: «Слова с суф. *-ок* имеют общее значение “лицо или предмет, характеризующийся действием, названным мотивирующим словом”» [Там же. С. 146]. Как мы видим, при характеристике СТ с суффиксом *-ок* в РГ не отмечается стилистическая и экспрессивная маркированность, между тем, производные с данным суффиксом обозначают лицо, которое ***имеет склонность к названному действию*** или делает это ***часто***, что в свою очередь вызывает оценку со стороны окружающих. Последнее может выражаться в использовании оценочного прилагательного. Рассмотрим, например, употребление производного слова *ходок*, которое может употребляться в двух значениях: *человек, который много ходит*, что может оцениваться как хорошо (здесь и далее примеры взяты из НКРЯ): *Хороший* ***ходок****, художник, он исходил и запечатлел в акварелях каждый уголок Коктебельской долины* [Юрий Черниченко. Небесная глина (1968) // Юность. 1969], и во втором значении *ходок – это*

человек, который имеет интимные отношения со многими женщинами, что в социуме оценивается как плохо (так как отсутствие качества *не ходок* оценивается хорошо: *Хоть одной женщине повезло*): *– Она зашла чуть вперед и с улыбкой заглянула ему в лицо. – А?.. – Нет, – помотал головой Медведев. – Не ходок. – Хоть одной женщине повезло. – Она убрала в сумочку помаду и зеркальце. – Вообще, приятно, когда мужчина о своей жене плохо не говорит* [Дмитрий Каралис. Роман с героиней // Звезда. 2001], но в то же время может и вызывать восхищение: *Кажись бы, маленький, да приземистый, и слабенек, и жиденек, что ивовый прут, поглядеть, кажись, не на что, а по женской части ух какой ходок* [П.И. Мельников-Печерский. На горах. Книга вторая (1875–1881)].

Соответственно, в связи с тем, что оценочность и экспрессивная маркированность у производных с суффиксом *-ок* проявляются только в контексте, мы классифицируем данный суффикс, как и подобные ему, как ***менее эмоционально-оценочный***, а суффикс *-х(а)/-ох(а)* – как ***более эмоционально-оценочный***. Таким образом, мы классифицируем входящие в состав синкретичных СТ суффиксы на основе стилистических и экспрессивных помет, зарегистрированных в РГ [12], а в некоторых случаях (см. ниже для суффиксов *-ка, -ач, -ан*) – на основе помет в толковых словарях для значений производных, содержащих эти суффиксы, но при условии отсутствия оценочного компонента значения у мотивирующей единицы (например, *рифмач, политикан*). Предлагаемая нами классификация используется, прежде всего, для того, чтобы эксплицировать словообразовательные механизмы создания оценочного наименования, т.е. выявить природу оценки и ее знака: наследуется ли она от мотивирующей единицы либо же именно суффикс вносит оценочную и эмоциональную коннотацию.

В соответствии с РГ, среди суффиксов, участвующих в создании синкретичных производных наименований лица, к ***более эмоционально-оценочным*** мы отнесли 13, а к ***менее эмоционально-оценочным*** суффиксам – 5. Значения суффиксов даются по РГ (табл. 3).

Как представлено в табл. 3, только три суффикса из анализируемых занимают серединное положение (показано стрелками). Это объясняется тем, что, как мы уже отмечали, в РГ либо нет четкого указания на параметры коннотации, т.е. нет помет (суффикс *-к(а)*), либо помета дается только для отдельных производных слов, образованных в рамках данного СТ, например, «с оттенком неодобрения» для конкретных производных *рифмач* (суф. *-ач*) или *критикан* (суф. *-ан*), но не для *голован*, *ушан* и т.д. Соответственно, мы классифицируем данные суффиксы по количественному превосходству производных со стилистическими и экспрессивными пометами в словарях.

Таблица 3

Классификация суффиксов синкретичной семантики по степени интенсивности оценочного значения интенсивности

Более эмоционально-оценочные суффиксы (маркированные)	Зона перехода	Менее эмоционально-оценочные суффиксы (немаркированные)
Суф. *-ак(а)* – «*с оттенком неодобрения или иронии» / в разг. речи и просторечии*		Суф. *-ун*, орфогр. также *-юн*
Суффикс *-|а|г(а) – «имеет фамильярную окраску» / разг. речи и просторечии*		Суф. *-ок*
Суффикс *-ух(а)*, орфогр. также *-юх(а)* – «*с оттенком неодобрения» / в разг. речи и просторечии*		Суф. *-ец / -нец*
Суф. *-ш(а)/-уш(а)*, орфогр. также *-юш(а) – «с оттенком неодобрения / с оттенком ласкательности» / в разг. речи*		
Суф. *-ушк(а)* – «*с оттенком неодобрения / с оттенком ласкательности» / в разг. речи и просторечии*		
← Суффикс *-к(а) / в разг. речи*		
	Суф. *-ач – в разг. речи и просторечии* → Суф. *-ан*	
Суффикс *-л- – «с экспрессией неодобрения» / устар. и прост.*		
Суффикс *-ул(я)*, орфогр. также *-юл(я) «с элементом значения невзрослости (детск. речь)» / в разг. речи*		
Существительные с суф. *-иш*, орфогр. также *-ыш – «с экспрессивной окраской – ласкательной или пренебрежительной» / в разг. речи*		
Суф. *-ышк(а) – «с дополнительным оттенком невзрослости и ласкательной окраской» / в разг. речи*		
Суф. *-|у|г(а)*, орфогр. *-юг(а) – «имеет фамильярную окраску» / в разг. речи и просторечии*		
Суф. *-юк(а) – «с уничижительной окраской» / в разг. речи и просторечии*		
Суф. *-х(а)/-ох(а) – «с оттенком неодобрения» / в разг. речи и просторечии*		

Суффикс *-к(а)* относится к более эмоционально-оценочным, так как в зоне синкретичного словообразования он имеет тенденцию соединяться с суф. *-уш / -аш* (*болтушка, хохотушка, говорушка, неваляшка* и т.д.), а также присоединяться к оценочными мотивирующими (*лакомка, притворяшка, зазнайка, выскочка* и т.д.).

Суффиксы *-ач* и *-ан* мы относим к менее эмоционально-оценочным по ряду причин. Во-первых, суф *-ач* отмечается только стилистической пометой («разг.», «простореч.»), но не экспрессивной («с оттенком неодобрения», «уничижения»). Во-вторых, несмотря на то что мы анализируем такие оценочные наименования лица, как *носач, головач, волосач* и т.д., данные наименования являются более распространенными при характеризации животных, где оценивается характерный / интенсивный телесный признак, но не актуализируется эмоциональность (ср. ***голова́ч*** *м. Птица, обитающая в лесах Центральной и Южной Америки,* ***борода́ч*** *м. Большая хищная горная птица семейства соколиных, имеющая щетинистые перья под клювом*). Наиболее частотные именований человека с этим суффиксом (*усач* и *бородач*) также чаще используются с неактивной эмоциональной оценкой (*Усач подошел к дверям – не тем, на которых белела надпись «Не прислоняться!»* [Алесь Пашкевич. Сим победиши // Сибирские огни. 2013]); – *сияя, отозвался усач, ставя на стекло прилавка чашечку кофе и блюдце с чуррос, кручеными трубочками из жареного теста* [Дина Рубина. Белая голубка Кордовы (2008–2009)]; *На решке был изображен какой-то местный бородач, а по кругу русскими буквами написано: «ЛЕПТА»* [Дина Рубина. Окна. 2011]; *Бородач в оранжевом спасательном жилете рассказывает о чем-то, стоя на надувном плоту.* [Мариам Петросян. Дом, в котором... (2009)]. Аналогично суф. *-ан* используется для создания наименований животных (*Уш'ан, -а, м. Летучая мышь с большими ушами. Лоба́н, рыба семейства кефалей. Длина до 90 см, масса до 6,7 кг)*, но этот же суффикс используется в таких оценочных наименованиях, как *интриган, политикан, критикан* и *смутьян*, в которых актуализирован оттенок неодобрения. При этом важно отметить, что в такого рода наименованиях эмоциональная оценка порождается, скорее всего, мотивирующей единицей (*интрига, критика, смута*), а в случае с производным *политикан* природа эмоциональной оценки в семантике остается открытой.

Для более подробной информации о производящих единицах синкретичной зоны вообще и о производящей единицы интересующего пользователя производного слова ***чудак*** в частности необходимо перейти по ссылке «***(более подробно о производящих словах)***».

Уровень 5. Семантическая характеристики производных слов синкретичной зоны

Производящей базой для СТ «осн. прилаг. + суф. *-ак*»; «осн. прилаг. + суф. *-ул(я)*»; «осн. прилаг. + суф *-уш(а)*»; «осн. прилаг. + суф. *-аг(а)*»; «осн. прилаг. + суф. *-иш, -ышк(а)*»; «осн. прилаг.+ суф. *-уг(а)*»; «осн. прилаг.+ суф. *-ук(а)*»; «осн. прилаг. + суф. *-ух(а)*» выступают прилагательные, обозначающие интеллектуальные свойства и состояния лич-

ности, черты характера человека, не соответствующие нормативным представлениям (например, *капризный* «своенравный, своевольный, с постоянными капризами»), и прилагательные, обозначающие ненормативные признаки человека, определяемые его физической природой (например, *крохотный* «разг. совсем маленький»); прилагательные, которые выражают оценку (например, *дорогой* «любезный, милый, любимый»); прилагательные, обозначающие ненормативный социальный статус, образ жизни человека (например, *холостой* «неженатый, одинокий, не вступивший в брак»).

Производные СТ «осн. гл. + суф. *-яг(а)*» имеют в качестве мотивирующего глагола глаголы социальной деятельности. Сюда же входят глаголы осуществления с семантикой «совершать, выполнять какое-либо дело, работу». Эмотивный спектр в данном случае варьирует от «одобрения» *работать* «выполнять к.-л. деятельность» – *работяга* «тот, кто хорошо, старательно работает», *трудиться* «заниматься каким-л. трудом, проводить время в работе» – *трудяга* «тот, кто отличается трудолюбием» до «осуждения»: *делать* «действовать, проявлять деятельность, заниматься, быть занятым чем-либо» – *деляга* разг. фам. «тот, кто ловко устраивает свои дела, не стесняется в средствах для достижения своих корыстных целей». Производные СТ «осн. гл. + суф. *-уш(а)*»; «осн. гл. + суф. *-ушк(а)*» и «осн. гл. + суф. *-ух(а)*» имеют в качестве мотивирующего глагола глагол речевого общения с типовой семантикой «разговаривать друг с другом о чем-либо, обмениваясь своими мнениями, суждениями». Эмотивный модус тяготеет к выражению «ласкательного» отношения: *говорить* «выражать устной речью какие-нибудь мысли, устно сообщать что-нибудь» – *говоруша* «охочий говорить болтун, краснобай, рассказчик» за счет соответствующей маркированности суффикса *-уш(а)* и «с оттенком неодобрения» для *суф. -ух(а)* и двойной маркированности суф. *-ушк(а)*.

В качестве производящей единицы для производных СТ «осн. гл. + суф. *-ун*»; «осн. гл. + суф. *-ач*»; «осн. гл. + суф. *-ец*»; «осн. гл. + суф. *-ан*» выступают оценочные глаголы звучания, которые передают нестандартное звучание человека (например, *визжать*). Как утверждает Н.А. Мишанкина [13], звучание (и вообще всякое проявление человека, все, относящееся к нему) оценивается и переживается. В данных глаголах представлен акустический параметр звучания, а именно отклонения от нормативной шкалы акустических параметров: шумность, хаотичность, излишняя интенсивность, резкость, глухость, излишняя протяжность звучания, что оценивается негативно. Также в качестве мотивирующей единицы для данных СТ могут выступать глаголы владения, отражающие владение в обход закона, норм ведения дел в сфере общественных и деловых отношений, в том числе глаголы получения в свое распоряжение с типовой семантикой «получать что-либо, приобретая, занимая, добиваясь чего-либо различными способами», где конкретизируется эмотивно-

оценочное отношение «осуждения», отражающее оценку действий как идущих (например, *нести* «воровать что-либо с места работы»); глаголы ненормативного поступка и поведения (например, *капризничать*).

Производящей базой для СТ «осн. прилаг. + суф. *-ач*» выступают прилагательные, обозначающие неординарные интеллектуальные свойства, способности и состояния личности, черты характера человека (например, *меткий*); прилагательные, обозначающие ненормативные признаки социального статуса, образа жизни человека (например, *богатый*); прилагательные, обозначающие ненормативные признаки человека, определяемые его физической природой (например, *сильный*). Спектр эмоционального отношения, направленный на проявление признака больше нормы, в данном случае также варьирует в пределах группы прилагательных от положительного «одобрительно», «восхищение» и т.д. до отрицательного «осуждение»: *ловкий* «изворотливый, хитрый», *меткий* «обладающий способностью попадать в цель», *лихой* «удалой, молодецкий, быстрый, стремительный».

Производящей базой для СТ «осн. прилаг. + суф. *-ок*» выступает прилагательное, которое выражает оценку: *милый* «располагающий к себе, хороший». Мотивирующую основу СТ «осн. сущ. + суф. *-ан*» составляют существительные, обозначающие части тела ненормативных размеров (например, *пузо*), и существительные, обозначающие ненормативные социальные явления (например, *интрига*).

В качестве мотивирующих основ СТ «осн. гл. + суф. *-к(а)*»; «осн. гл. + суф. *-ак (а)*»; «осн. гл. + суф. *-ла*»; «осн. гл. + суф. *-яг(а)*»; «осн. гл. + суф. *-уг(а)*»; «осн. гл. + суф. *-ух(а)*»; «осн. гл. + суф. *-ох(а) ух(а)*»; «осн. гл. + суф. *-ул(я)*» и «осн. гл. + суф. *-уша, -ш(а)*»; «осн. гл. + суф. *-шк(а)*» выступают глаголы ненормативного физиологического действия (например, *лакомится*); глаголы ненормативного поступка и поведения (например, *зазнаваться*); глаголы характеризованной речевой деятельности (например, *тараторить*); глаголы звучания с типовой семантикой отклонения от нормы (например, *орать*); глаголы ненормативного образа жизни (например, *объесть* «съев много, причинить кому-л. ущерб»); глаголы ненормативных межличностных отношений (например, прилипнуть «перен. неотступно следовать за кем-л.»); глаголы ненормативной интеллектуальной деятельности (например, *зубрить*); глаголы владения, куда входят глаголы получения в свое распоряжение с семантикой получения нечестным, ненормативным путем (например, *обдирать* «перен. разг. обирать, разорять, брать с кого-л. непомерно высокую цену»).

Уровень 6. Текстовая актуализации семантических компонентов синкретичных дериватов

Данная ссылка открывает доступ к информации об особенностях текстового функционирования русских синкретичных производных,

которая ориентирована на то, чтобы объяснить возможность использования широкого спектра английских соответствий для русских производных синкретичной семантики.

Анализируемая производная лексика синкретичных словообразовательных типов именует человека посредством обозначения одного из его признаков, относясь, таким образом, к именам ***качественным***. Для качественных имен первична функция предиката в высказываниях с логическим отношением качественной характеризации, так как они фиксируют некоторый признак лица как его постоянное качество, свойство. Качественные имена, выполняя функцию предиката, формируют смысл высказываний с логическим отношением ***качественной характеризации*** [14. С. 54–61].

Двойственная ориентация при выражении смысла в рамках производного диктует свои правила текстового функционирования. В тексте в синкретичном деривате в зависимости от коммуникативного задания актуализируются либо пропозитивное (S, P), либо модальное содержание (M2, M3), что проявляется в процессах текстового согласования по признакам как объективной, так и субъективной модальности. Обнаруживается конкретизация разных элементов пропозициональной формулы и модальной рамки как элементов расчлененной структуры. Подробно данный аспект представлен в работе автора [5], где отмечается, что синкретичный дериват входит в высказывание не линейно, а радиально, как бы «цепляясь» каждым ответвлением своей семантики, каждым своим имплицитным модусом, за конкретное средство выражения для создания целостного высказывания. Каждый элемент этой расчлененной семантической структуры может характеризоваться определенным набором текстовых уточнителей и степенью активации.

Степень активации разных компонентов деривационной структуры синкретичного имени в данных позициях может быть эксплицирована согласованием с другими формальными синтаксическими средствами в высказывании. При этом в словообразовательной структуре синкретичного деривата активированным оказывается не только пропозитивный смысл качественной характеризации, но и смыслы субъективной модальности (рациональной и эмоциональной оценки). Так как признак, положенный в основу именования, оценивается говорящим как проявляемый больше или меньше нормы, именно при отклонении от нормы говорящий может использовать данную номинацию по отношению к некоторому человеку. Цель подобного именования – передать отношение говорящего к выделенному качеству человека, оценить его.

Во внутренней пропозитивной структуре производных фиксируется точка зрения говорящего, именующего субъекта, в виде смыслов субъективной модальности: рациональной и эмоциональной оценки. При использовании говорящим этих имен именно оценочная семантика находится в коммуникативном фокусе [15. С. 97]. Посредством синкре-

тичного деривата говорящий осуществляет особое коммуникативное намерение, ему необходимо выразить свое отношение к признаку, который, во-первых, фиксируется говорящим как проявляемый субъектом больше нормы (М2) и, во-вторых, оценивается как положительный или отрицательный для данного говорящего и данной ситуации.

Таким образом, расчлененная пропозитивная структура синкретичного деривата, осложненная модальностью, может быть активно использована при текстообразовании за счет взаимодействия элементов СЗ синкретичного имени с элементами текста. Каждый компонент пропозитивной структуры характеризуется определенным набором текстовых актуализаторов, выраженных различными языковыми средствами.

Активация предикатного компонента пропозициональной структуры деривата происходит посредством помещения синкретичного имени в однородный ряд сказуемых, его сочетанием с другими синкретичными наименованиями, в позиции деривата в определенном характеризующем ряду с противопоставлением или отрицанием *не*, сочетанием деривата с неопределенным местоимением и прилагательным и экпликацией его актантных связей.

Активация субъектного компонента пропозитивной структуры синкретичного деривата происходит за счет сочетания данного компонента с семантикой прилагательного.

Активация эмотивного модуса отмечается в том случае, если синкретичное имя употреблено в односоставном номинативном предложении, в конструкции эмфатических повторов с восклицанием и эмфатическими частицами. Актуализация эмотивного отношения происходит за счет взаимодействия эмотивного компонента синкретичного деривата с семантикой слов автора в предложения, выражающих его отношение, его соотношения с обобщенной оценкой положения дел и маркерами позиции говорящего, выраженными разными языковыми средствами.

Активность расчлененной структуры синкретичного деривата наглядно демонстрируется за счет одновременной актуализации предикатного компонента и модусных смыслов синкретичного имени в сочетании с общеоценочными и частнооценочными прилагательными и определенными местоимениями [5].

Таким образом, в зависимости от актуальности того или иного компонента пропозитивного содержания синкретичного имени возможны различные варианты его перевода. Так, в процессе перевода производного имени ***чудак*** переводчик может применять опущение, при этом извлекается не вся семантика слова, а именно его денотативный компонент, а эмотивный компонент сохраняется и передается совместными усилиями сразу несколькими эмоционально нагруженными средствами: Uh… But why?

Примеры:

Оригинал: А м е т и с т о в. Чего ж вы обиделись? Вот чудак человек! Между людьми одного круга... Да и что плохого в слове «маэстро»? (М. Булгаков. «Зойкина квартира»).

Перевод: But why? Among men of our breeding… uh… what's wrong with "maestro". (Translated from the Russian by Nickolas Saunders and Frank Dwyer). 1990. Zoya's apartment.

В следующем примере, наоборот, переводчик использует такой прием, как добавление, причем как в аспекте денотата, так и коннотата. Слово ***чудак***, во-первых, переводится развернутой дефиницией, для раскрытия объективного компонента семантики: behaves very oddly... а во-вторых, добавляется оценочное имя a laughingstock, отсутствующее в тексте оригинала, но непосредственно направленное на передачу именно эмотивного заряда семантики *чудак*.

Оригинал: Ганин в Александровске и крестьянин Жигулин в Дербинском. Последний, пришедший за женой и детьми, старик разыгрывает из себя чудака, похож на пьяного (Чехов).

Перевод: Zhigulin, who followed his wife and children, is an old man and behaves very oddly; he appears to be perpetually drunk and is the laughingstock of the whole street (Translated from Russian by Luba and Michael Terpak).

Что же касается эмотивного компонента, который является важной составляющей семантики производного, то он чаще всего в данных контекстах акцентируется посредством экспрессивного синтаксиса: восклицательные односложные предложения (Вот чудак!; Чудак!).

Оригинал: А с т р о в… Я берусь за самые трудные операции и делаю их прекрасно; я рисую самые широкие планы будущего; в это время я уже не кажусь себе чудаком и верю, что приношу человечеству громадную пользу... (Чехов).

В русском варианте диктумное содержание производного можно представить как странную склонность к какой-либо деятельности, причем эмотивный компонент актуализирован со знаком «–», что может быть доказано семантикой отрицания, которая указывает на то, что все эти качества отсутствуют и они были отрицательными, так как сейчас «делаю их прекрасно», «широкие планы на будущее», «приношу громадную пользу». В переводе используется оценочное слово freak – who is extremely interested in a particular subject, которое также акцентирует отклонение от нормы и несет отрицательный заряд.

Перевод: At such times I no longer think of myself as a freak and I believe I'm bringing humanity enormous benefits (Translated from Russian by Ronald Hingley).

Заключение

Таким образом, в рамках данной статьи предложена концепция билингвального словаря русской производной лексики синкретичной

семантики, состоящего из основной словарной статьи и пяти гиперпереходов. Планируется, что данный словарь будет максимально информативным за счет возможности включения в его состав неограниченного числа гиперактивных страниц, раскрывающих различные аспекты структурной и семантической специфики русских синкретичных производных и пополняющихся в результате получения новых результатов научных исследований. Помимо специфики выполнения своей основной функции билингвального словаря, а именно предоставления не только словарных, но и контекстуальных иноязычных соответствий, данный словарь выполняет эксплaноторную функцию, реализующуюся в том, что словарь не только отвечает на вопрос, как переводится конкретное русское слово на английский язык, но и объясняет, почему в том или ином случае оно переводится разными способами. Предлагая концепцию билингвального словаря-справочника в рамках данной статьи, авторы осознают дальнейшую необходимость редактирования информации, приведенной в качестве примера на каждой из гиперстраниц, как и необходимость предоставления ее англоязычной версии.

Предполагается, что словари предлагаемого формата способны в полном объеме раскрыть специфику национальной картины мира для не носителей языка, а также послужить базой для сопоставительных лингвистических, билингвальных и лингвокультурологических исследований.

Литература

1. ***Козырев В.А., Черняк В.Д.*** Современные ориентации отечественной лексикографии // Вопросы лексикографии. 2014. № 1 (5). С. 5–15.
2. ***Скляревская Г.Н.*** Антропоцентрическая лексикография: идеи и практика // Лексикография. Язык. Речь : сб. ст. памяти Анны Липовской. София, 2013. С. 95–104.
3. ***Нагель О.В.*** Актуализация компонентов семантики синкретичного производного имени «чудак» при структурной эквивалентности в переводе // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 31–48.
4. ***Нагель О.В., Кокшарова Н.Ф.*** Использование производных оценочных наименований лица как выражение культурного языкового кода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5 (4). С. 728–733.
5. ***Нагель О.В.*** Русские именные словообразовательные типы синкретичной семантики (когнитивно-функциональный аспект) : дис. … канд. филол. наук. Томск, 2005. 224 с.
6. ***Collins*** Reverso Dictionary. URL: http://dictionary.reverso.net/russian-english (access date: 08.05.2017).
7. ***Национальный*** корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru/search-para-en.html (дата обращения: 08.05.2017).
8. ***Резанова З.И.*** Функциональный аспект словообразования. Русское производное имя. Томск, 1996. 218 с.
9. ***Протасова Е.Ю.*** Роль диминутивов в современном русском языке // Russian language: system and functioning. Tartu, 2001. С. 72–88.
10. ***Резанова З.И.*** Именная деминутивная деривация в средствах выражения оценки // Картины русского мира. Аксиология в языке и тексте. Томск, 2005. С. 296–326.

11. ***Шейдаева С.Г.*** Категория субъективной оценки в русском языке: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Н. Новгород, 1998. 42 с.
12. ***Русская*** грамматика / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980. Т. 1. 783 с.
13. ***Мишанкина Н.А.*** Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры : дис. … кад. филол. наук. Томск, 2002. 279 с.
14. ***Арутюнова Н.Д.*** К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. М. : Наука, 1980. С. 156–249.
15. ***Шмелёев А.Д.*** Определенность–неопределенность в названиях лиц в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 219 с.

Сведения об авторах:
Нагель Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков, старший научный сотрудник лаборатории лингвистической антропологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: olna41@yandex.ru
Темникова Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков, старший научный сотрудник лаборатории лингвистической антропологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: irtemnikova@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE CONCEPT OF AN ONLINE BILINGUAL RUSSIAN-ENGLISH DERIVATIVE DICTIONARY INSTALLED INTO A PARALLEL CORPUS (BASED ON RUSSIAN DERIVATIVE PERSONAL NAMES WITH SYNCRETIC SEMANTICS AND THEIR ENGLISH EQUIVALENTS)

Nagel O.V., Ph.D., Associate Professor, English Philology Department, Senior Research Fellow, Laboratory of Linguistic Anthropology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olna41@yandex.ru
Temnikova I.G., Ph.D., Associate Professor, English Philology Department, Senior Research Fellow, Laboratory of Linguistic Anthropology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irtemnikova@mail.ru

Abstract. The paper focuses on the issue of word building being a cultural linguistic code of native speakers and discusses the urgency and the principles of developing a bilingual dictionary of Russian derivatives based on the Russian derivative words with syncretic semantics. The dictionary is going to be organized as a hypertext built into a parallel corpus. The derivative names of a person that belong to the syncretic zone of the Russian word formation are represented as culture-specific concepts requiring a special approach to the analysis of their semantics in the study of Russian as a foreign language and in the practice of translation. The authors chose the following word-building types to demonstrate the concept of the dictionary: 1) verbal nouns with the suffixes -un, -ok, -ach, -uh(a), -k(a), -ets, -ul(ya), -sh(a), -ush (a), -oh(a), -ax(a), -yag(a), -ak(a), -l(a), -yg(a); 2) adiectival nouns with the suffixes -ak, -ach, -к(a), -uh(a), -ets, -ush(a), -yshk(a), -ish, -ag(a), -yg(a), -yk(a), -ul(ya); 3) nounal nouns with the suffixes -ach, -an, -yag(a), -un, -yuh(a), -yush(a). The reason behind the choice of these word-building types was that they are in the transitional zone between the two main word-building spheres, mutational and modificational, and combine the semantic processes that take place in these spheres. The dictionary is planned to be organized in such a way that a basic dictionary entry has a number of hypertexts related to it and forming a hierarchy, which makes it possible to include maximum information revealing various aspects of structural and semantic specificity of Russian syncretic derivatives based on the results of state-of-the-art research. The dictionary is planned to fulfil the explanatory function, as it not only answers the question how a particular Russian word is translated into English but also explains the

reason for the word being translated in different ways. The dictionaries of the kind are capable of revealing the specificity of the national world picture for those who are not the native speakers of the language as well as serve as a basis for comparative linguistic, bilingual and cultural-linguistic research.
Keywords: derivative personal names with syncretic semantics; parallel corpus; bilingual dictionary; online dictionary.

References

1. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. (2014) Sovremennyye oriyentatsii otechestvennoy leksikografii [Modern orientations of the domestic lexicography]// Voprosy leksikografii. 1 (5). pp. 5-15.
2. Sklyarevskaya G.N. (2013) Antropotsentricheskaya leksikografiya: idei i praktika [Anthropocentric lexicography: ideas and practice]// Leksikografiya. Jazyk. Rech : sb. st. pamyati Anny Lipovskoy. Sofiya. pp. 95-104.
3. Nagel O.V. (2009) Aktualizatsiya komponentov semantiki sinkretichnogo proizvodnogo imeni “chudak” pri strukturnoy ekvivalentnosti v perevode [Actualization of the components of semantics of the syncretic derivative named “eccentric” with structural equivalence in translation] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 2 (6). pp. 31-48.
4. Nagel O.V., Koksharova N.F. (2015) Ispolzovaniye proizvodnykh otsenochnykh naimenovaniy litsa kak vyrazheniye kul’turnogo yazykovogo koda [The use of derivatives of evaluative person as an expression of cultural language code]// Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. 5 (4). pp. 728-733.
5. Nagel' O.V. (2005) Russkiye imennyye slovoobrazovatel'nyye tipy sinkretichnoy semantiki (kognitivno-funktsional'nyy aspekt) [Russian nominal word-formation types of syncretic semantics (cognitive-functional aspect)]. Philology cand. diss. Tomsk. 224 P.
6. Collins Reverso Dictionary. URL: http://dictionary.reverso.net/russian-english (Accessed: 08.05.2017).
7. The National Corpus of the Russian language. URL: http://www.ruscorpora.ru/search-para-en.html (Accessed: 08.05.2017).
8. Rezanova Z.I. (1996) Funktsional'niy aspekt slovoobrazovaniya. Russkoye proizvodnoye imya [Functional aspect of word formation. Russian derived name]. Tomsk. 218 P.
9. Protasova Ye.Yu. (2001) Rol' diminutivov v sovremennom russkom yazyke [The role of diminutives in the modern Russian language]// Russian language: system and functioning. Tartu. pp. 72-88.
10. Rezanova Z.I. (2005) Imennaya deminutivnaya derivatsiya v sredstvakh vyrazheniya otsenki [Nominal deminutive derivation in the means of evaluation of expression]// Kartiny russkogo mira. Aksiologiya v yazyke i tekste. Tomsk. pp. 296-326.
11. Sheydayeva S.G. (1998) Kategoriya subjektivnoy otsenki v russkom yazyke [Category of subjective evaluation in Russian]. Abstract of Philology doc. diss. N. Novgorod. 42 P.
12. Russkaya grammatika [Russian grammar] / gl. red. N.Yu. Shvedova (1980) M. Vol. 1. 783 P.
13. Mishankina N.A. (2002) Fenomen zvuchaniya v interpretatsii russkoy yazykovoy metafory [Phenomenon of sounding in the interpretation of the Russian language metaphor]. Philology cand. diss. Tomsk. 279 P.
14. Arutyunova N.D. (1980) K probleme funktsional'nykh tipov leksicheskogo znacheniya [On the problem of functional types of lexical meaning]// Aspekty semanticheskikh issledovaniy. M. : Nauka. pp. 156-249.
15. Shmelev A.D. (1984) Opredelennost'–neopredelennost' v nazvaniyakh lits v russkom yazyke [Certainty-uncertainty in the names of persons in Russian]. Philology cand. diss. M. 219 P.

Received 27 November 2017

УДК 81’42
DOI: 10.17223/19996195/40/7

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ КОНТЕКСТА В АДЕКВАТНОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова, А.В. Соболева

Статья выполнена при поддержке гранта НИР: 8.1.13.2017, реализуемого в рамках Программы повышения конкурентоспособности Томского государственного университета.

Аннотация. Рассмотрена роль контекста в устно-речевом иноязычном общении. Показано, что контекстуальные факторы оказывают значительное влияние на успешность восприятия реципиентом иноязычного высказывания. С позиции теории прагматики и социокогнитивного подхода (И. Кечкеш) контексту отводится значимая роль в адекватности межкультурной коммуникации. Описан эксперимент, в котором исследовалась адекватность восприятия и интерпретации устного иноязычного сообщения студентами бакалавриата (24 человека), изучающими английский язык как иностранный. Рассматривая динамику взаимодействия ситуативных контекстов говорящего, принадлежащего к одной лингвокультуре, и реципиента, относящегося к иному социуму, авторы выдвигают гипотезу о том, что процесс передачи иноязычной прямой речи и заложенного в высказывании имплицитного ядра в таком типе непрямой межкультурной коммуникации представляет собой сложную когнитивную задачу, поскольку зависит от способности воспринимающего информацию к процессу инференции в соответствии с ситуативным контекстом и реалиями коммуникативной ситуации. Инструментом оценки адекватности репрезентации иноязычного высказывания в непрямой коммуникации служит дискурс-анализ использованных языковых средств, характеризующих косвенную речь на английском языке. Выделены глаголы, которые имеют особое значение для передачи имплицитного ядра исходного высказывания. Проведен контент-анализ используемых глаголов в репрезентации иноязычного высказывания в косвенной речи участниками эксперимента. Выявлено, что кроме традиционных глаголов, обозначающих действие адресанта, *say, ask,* участники эксперимента употребили следующие: *advise, affirm, allow, beg, claim, confirm, declare, insist, mention, prevent, prohibit, refuse, suggest, suppose, tell, think, threaten, utter, want, warn, wonder*. Анализ приведенных примеров показывает, что контекстные допущения находятся в «динамичном развертывании», корректируясь в процессе интерпретации. Установлено, что в значительной степени это связано с личностным характером когнитивного процесса восприятия обучающимся иноязычной речи, его владением языковыми средствами, помогающими передать интенцию говорящего.

Ключевые слова: прагматика; непрямая коммуникация; контекст; иноязычное высказывание; восприятие речи; репрезентация; речевая деятельность; интерлингвальная косвенная речь; дискурс-анализ.

Введение

Роль контекста в адекватности восприятия иноязычной речи была убедительно показана в проведенных ранее исследованиях по восприятию аутентичного устно-речевого дискурса, осложненного культурно маркированной лексикой [1–3]. Показано, что за счет подключения контекстуальных факторов у реципиента дискурса к системе переработки входящей информации на уровне языкового кода появляется дополнительное знание о конкретной коммуникативной ситуации, которая расширяет языковую информацию, поступающую в мозг непосредственно при восприятии, задействуя когнитивные процессы переработки всего комплекса входящей информации [4–6]. Кроме того, предъявление аутентичных высказываний в ситуативном контексте способствует оптимизации процессов анализа и синтеза всех свойств слова как материального языкового средства и его окружения, составляющих актуальный ситуативный контекст.

Языковые явления рассматриваются в единстве выполняемых когнитивной и коммуникативной функций, а также в совокупности с человеческим фактором, проявляющимся в личностном контексте коммуникации. Иноязычный разговорный дискурс может быть представлен и интерпретирован в виде различных моделей в зависимости от функционирования когнитивного механизма восприятия и передачи информации. В данной работе дискурс рассматривается как языковая форма коммуникативного содержания иноязычного высказывания, трансформируемого в процессе интерпретации в косвенной речи коммуникантом, относящимся к иному лингвосоциуму. В этом случае интеракция между собеседниками, компонентом которой выступает контекст, относится к непрямой коммуникации.

Важная роль контекста может быть экстраполирована на исследование адекватности восприятия прямой речи коммуниканта и ее передачи с помощью косвенной речи третьему лицу, когда адресант и адресат являются представителями разных лингвокультур. Это объясняется тем, что основу процесса такой непрямой коммуникации составляют определенные интенции говорящего в контексте конкретной коммуникативной ситуации, определяемой ее социокультурным фоном и особенностями коммуникативной реализации.

Постановка проблемы

Современные теории прагматики постулируют ведущую роль контекста, формирующего смысл высказывания и значения лексических единиц в любом акте речевой деятельности, в том числе и при передаче чужих высказываний с помощью косвенной речи. Как отмечает

М. Даскал [7], прагматика является отраслью языкознания, имеющей дело с влиянием контекста на порождение, структуру и интерпретацию высказываний. Зарубежные авторы отмечают «чувствительность» косвенной речи к контексту, или условиям употребления слова, позволяющим уточнить его значение. По словам М. Даскала, чем шире представлен диапазон факторов, связанных с оригинальным высказыванием, тем больше возможностей для его трансформации при передаче третьему лицу [Там же]. С позиции социокогнитивного подхода, предложенного И. Кечкешем [8], помещая лексические единицы в актуальный ситуативный контекст, говорящий руководствуется не только намерением донести до слушающего смысл слов (т.е. становится участником кооперации), но и отмеченными значениями этих слов в сознании говорящего, которые подсознательно влияют на построение речевого высказывания (влияние эгоцентризма) под воздействием предыдущего языкового опыта индивидуума.

Речевая деятельность в целом и в каждом отдельном ее акте вплетена в разнообразные контексты, формирующие смысл высказывания и значения каждого слова и, как подчеркивал М. Даскал, при изучении языка контекст не может быть проигнорирован, и нельзя отрицать, что прагматика является ветвью языкознания, изучающей влияние контекста на порождение, структуру и интерпретацию высказываний [7. С. 153]. Автор разделяет контекст на лингвистическое окружение высказывания и нелингвистическую ситуацию высказывания. Той же позиции, с различными вариациями в терминологии, придерживаются и отечественные исследователи. Так, И.Г. Торсуева выделяет собственно лингвистический и экстралингвистический контексты [9. С. 238], Н.Н. Трошина – узкий и широкий контексты соответственно [10. С. 84]. По мнению Н.Н. Трошиной, узкий (вербальный) контекст реализуется в языковых единицах и конструкциях, которые говорящий использует для выражения своей интенции. Широкий контекст автор характеризует как прагмастилистический, поскольку «в его формировании участвуют прагматические факторы (культурные, исторические, психологические, ситуативные, аксиологические), релевантные в плане использования продуктов коммуникации, т.е. текстов» [Там же. С. 82–83]. С позиции Н.Н. Трошиной также следует различать несколько уровней понимания: восприятие языкового знака; декодирование языкового знака (синтаксическое, семантическое, стилистическое, функциональное). При этом восприятие языкового знака, его синтаксическое и семантическое декодирование основываются на знании языковой системы, поскольку они реализуются в основном с опорой на вербальный контекст, а стилистическое и функциональное декодирование основывается на фоновых знаниях коммуникантов, т.е. с опорой на прагмастилистический контекст [Там же. С. 85–86].

Речь столь же многообразна, сколь многообразно социальное бытие носителей языка. Различные ситуации общения предполагают использование неодинаковых способов разворачивания мысли в слово. Разные цели, задачи коммуникации требуют от говорящего изменения стратегии речевого поведения, речевой деятельности, поэтому, перечисляя существенные для контекста черты, исследователи сходятся в необходимости учитывать: роли и статус коммуникантов; пространственную и временную локацию; способ общения (устная или письменная речь); уровень общения; предмет разговора; предметную сферу, определяющую соответствующий регистр речи [11–14].

При передаче смысла аутентичной речи говорящего в виде косвенной речи огромное значение приобретает личностный контекст высказывания, который закодирован в лексических единицах, оформлен в высказывании и произносится коммуникантом в актуальном ситуационном контексте. Результат этого процесса – высказывание, имеющее актуальное коммуникативное значение. Наиболее отмеченное значение слов [15, 16] или языковых единиц можно определить как самое вероятное из всех возможных значений. В процессе интерпретации, независимо от контекста, это значение автоматически выдвигается на передний план.

Рассмотрим ситуацию, когда говорящий передает высказывание, акцентируя внимание не на точности передачи его содержания, а на том смысле, которое является для него «отмеченным» [17]:

Molly: I don't want to tell you what I think about Tom.

R1: Molly has a secret.

R2: Molly has no comment about Tom.

В некоторых случаях косвенное высказывание строится на основе инференции, выводных данных, полученных в процессе обработки информации и построения умозаключения. Рассмотрим пример:

A: I didn't fail any students.

B: Professor A said Maryanne passed her exam.

В случае, когда говорящему (B) известно то, что Марианна является студенткой профессора (A), можно признать способ передачи оригинального высказывания уместным в данной ситуации. Замена кореферентных терминов и парафраз, осуществленная на основе инференции, в данном случае отражает цель высказывания. Косвенная речь была направлена не на воссоздание оригинального высказывания и не на передачу его смысла. Целью говорящего (B) была передача информации, основанной на оригинальном высказывании, релевантной новому ситуативному контексту.

Акт косвенной речи обладает рядом характеристик:

– способностью влиять на суждения и действия коммуникантов;

– кооперативностью речевой деятельности двух коммуникантов: говорящего и слушающего, что влияет на лингвистический выбор, отражаемый в трансформациях исходного высказывания;

– репрезентативностью.

В то время как прямая речь, как правило, передает высказывание и коммуникативную интенцию одного лица, сохраняя лексический состав, грамматическую структуру и стилистические особенности речи адресанта, косвенная речь обычно воспроизводит содержание высказывания, меняя его структуру под влиянием личностного контекста адресата. Под личностным контекстом мы понимаем способность коммуниканта адекватно воспринять и интерпретировать иноязычное высказывание в соответствии с уровнем его иноязычной компетенции и когнитивными способностями. В данном случае определяющими для выбора способа ее репрезентации в непрямой коммуникации становятся импликатуры говорящего – имплицитная информация, которую закладывает адресант, и инференции – информация, которую извлекает и передает адресат.

Таким образом, речевая деятельность в процессе коммуникации предполагает наличие одновременно двух планов восприятия: со стороны говорящего – того, кто порождает высказывание, и со стороны слушающего. Говорящий, создавая высказывание, осуществляет контроль над тем, что и как он говорит, как оформляет свои мысли. Слушающий интерпретирует высказывание говорящего, и его интерпретация может не совпадать с содержанием, заложенным в данном высказывании говорящим, что скажется на содержании высказывания при его передаче третьему лицу. Иноязычный контекст коммуникации накладывает дополнительные языковые, экстралингвистические и прагматические сложности на процесс интерпретации высказывания [18]. Исследование процесса передачи иноязычной речи, в частности построения косвенных высказываний, направлено на изучение широкого круга явлений, связанных как с их грамматической природой [19], так и с прагматической нагрузкой [20].

Исходя из вышесказанного, гипотезой исследования выступило предположение о том, что процесс передачи иноязычной прямой речи и заложенного в высказывании имплицитного ядра представляет собой сложную когнитивную задачу в ситуации межкультурного общения, поскольку зависит от способности воспринимающего информацию к процессу инференции в соответствии с ситуативным контекстом и реалиями коммуникативной ситуации. Задача исследования – установить, какими языковыми средствами передано семантическое ядро исходного иноязычного высказывания; какую роль играет контекст, характерный для прямой речи носителя языка, в его репрезентации носителем другого языка в косвенной речи; какие факторы могут послужить причиной сбоев в межкультурной коммуникации.

Методология

В данном исследовании мы использовали контент-анализ результатов устной и письменной интерлингвальной передачи в косвенной речи аутентичных речевых высказываний англоговорящих носителей языка при их аудиальной перцепции студентами, изучающими английский язык как иностранный, а также сравнительный метод численных значений полученных результатов.

Модель акта непрямой коммуникации между носителями разных языков и культур можно представить в виде следующих компонентов:

1) исходный речевой акт;

2) восприятие чужой иноязычной речи и интерпретация реципиентом исходного высказывания в форме косвенного повествования.

На рис. 1 схематично представлена динамика взаимодействия контекстов коммуникантов, которая раскрывает роль разных типов контекста при непрямой коммуникации. Личностный контекст адресанта (коммуникант 1) определяет ситуативный контекст исходного высказывания (ситуативный контекст 1), задавая его различные характеристики и влияя на личностный контекст адресата (коммуникант 2). Результат восприятия и интерпретации исходного сообщения предназначается третьему лицу, участвующему в непрямой коммуникации (коммуникант 3). В этом случае до третьего коммуниканта доходит результат восприятия исходного сообщения реципиентом (коммуникант 2), образуя ситуативный контекст 2.

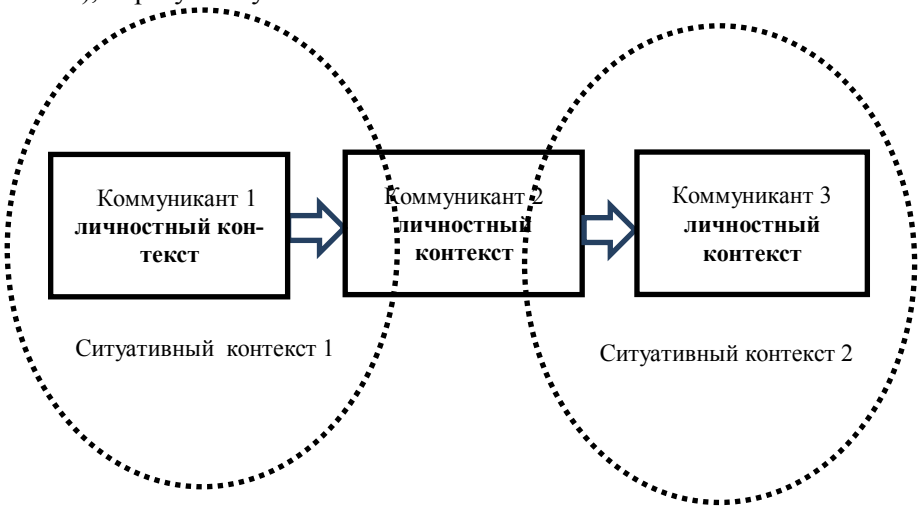

Рис. 1. Схема взаимодействия контекстов при непрямой коммуникации

Проведено экспериментальное исследование когнитивных процессов интерпретации аутентичного высказывания на английском язы-

ке в косвенной речи, которые влияют на адекватность передачи смысла исходного сообщения. Под адекватностью репрезентации в данном исследовании понимается соответствие исходной формы подачи информации форме ее репрезентации в косвенной речи обучающихся.

В исследовании приняли участие 24 студента второго курса бакалавриата, из которых 50% обучаются по естественнонаучным направлениям подготовки, для них английский язык является непрофильным предметом. Другая половина представлена студентами, для которых английский язык является профильной дисциплиной. Две подгруппы участников эксперимента выбраны с целью выявления влияния личностного контекста на успешность интерпретации иноязычного высказывания.

Процедура эксперимента

Для проведения эксперимента из корпуса современного английского языка были выбраны устные речевые высказывания разных типов. При составлении видеоряда с этим материалом были привлечены два носителя английского языка – мужчина и женщина. Запись видеоряда сделана в естественном темпе, характерном для разговорной речи. Из 12 реплик половина произносилась каждым из говорящих.

Студентам были разъяснены цели и задачи эксперимента. С каждым из участников эксперимента был подписан договор о добровольном участии. Экспериментальная процедура заключалась в организации коммуникативной ситуации, приближенной к аутентичной. Студентам при помощи видеоряда последовательно дважды предъявлялись высказывания (стимулы), подлежащие передаче третьему лицу в письменной форме в косвенной речи.

Комплекс стимулов, предъявляемых студентам, включал в себя три типа предложений, дифференцируемых по типу высказываний, а именно повествовательные, вопросительные и побудительные. Каждому участнику эксперимента был выдан бланк, в который студенты вносили свои ответы. Пример бланка выглядит следующим образом:

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

Prompts by John

1) _____

2) _____

……

Prompts by Mary

1) _____

2) _____

……

Перед началом эксперимента со студентами была проведена определенная работа по повторению темы «Трансформация прямой речи в косвенную».

При анализе результатов эксперимента принимали участие четыре носителя языка и преподаватели английского языка, входящие в исследовательскую группу. Носители языка выявляли языковые и смысловые отклонения в репрезентациях студентов, а преподаватели исследовательской группы анализировали полученные результаты.

Результаты эксперимента и их обсуждение

Инструментом оценки адекватности репрезентации иноязычного высказывания в непрямой коммуникации является дискурс-анализ использованных языковых средств, характеризующих косвенную речь на английском языке. Особое значение для передачи имплицитного ядра исходного высказывания имеют глаголы, передающие интенцию адресанта. Обычно при производстве косвенной речи на английском языке используются глаголы сообщения, коммуникации, сознания и др. В связи с этим был проведен анализ используемых глаголов в репрезентации иноязычного высказывания участниками эксперимента.

Общее количество вариантов репрезентации иноязычных высказываний составило 237 из 288 возможных. Некоторые обучающиеся не представили варианты интерпретации, что можно объяснить непониманием контекста высказывания или неспособностью трансформировать его в косвенную речь. В данном исследовании выявлено, что кроме традиционных глаголов, обозначающих действие адресанта, *say, ask*, участники эксперимента употребили другие глаголы: *advise, affirm, allow, beg, claim, confirm, declare, insist, mention, prevent, prohibit, refuse, suggest, suppose, tell, think, threaten, utter, want, warn, wonder.* Причем употребление глаголов *say, ask* составило 65,8% от всей массы использованных глаголов, что вполне согласуется с правилом употребления их в косвенной речи. Однако доля иных глаголов из представленного списка равна 34,2%, что свидетельствует о работе когнитивных процессов у обучающихся по поиску адекватных языковых средств для передачи имплицитного ядра высказывания. Следует отметить, что студенты-лингвисты использовали больше разнообразных глаголов, чем студенты нелингвистических направлений подготовки.

В соответствии с представленной моделью непрямой коммуникации, включающей исходное высказывание и его репрезентацию реципиентом, был собран и представлен материал для анализа. Например, модель коммуникации, представленная разными типами исходного высказывания и вариантами его репрезентации, выглядит следующим образом:

1) **Исходное высказывание** (утверждение):
– I wonder why you look so happy.
2) Варианты интерпретации в косвенной речи:
– He **said** that he looked so happy.
– He **wondered** why I was so happy.
– He **wonders** why you look so happy.
– He **told** that he wants to know why he looks so happy.
– John **wondered** why I was looking so happy.
– John **asked** me why I looked so happy.
1) **Исходное высказывание** (просьба):
– Don't open the window, please. It is chilly here.
2) Варианты интерпретации в косвенной речи:
– He **asked** me not to open the window.
– He **asks** not to open the window because it's chilly.
– He **didn't allow** me to open the window because it was chilly.
– John **prohibited** me to open the window as it was chilly.
– John **begs** me not to open the window.
– He **claims**, it's chilly in the room and prevents me from opening the window.
– He **told** me not to open the window because it's chilly.
1) **Исходное высказывание** (вопрос):
– How much money can I spend on the trip?
2) Варианты интерпретации в косвенной речи:
– She **wanted** to know how much she could spend on her trip.
– She **wondered** what amount of money she could spend on the trip.
– She **asked** me how much money the trip cost.
– Mary **thinks** how much money she can spend on her trip.
– Mary **asks** how much money she can spend on the trip.

Как видно из представленных примеров, участники эксперимента пытались не только передать вербальный контекст высказывания, сохраняя его некоторые языковые единицы (*so happy, open the window, it is chilly, how much, spend on the trip*), но и вводили новые языковые средства в виде глаголов коммуникации для передачи интенции говорящего. Разнообразие использованных глаголов говорит о разнице в восприятии исходного сообщения и способности репрезентировать имплицитное ядро речи говорящего.

В адекватности репрезентации иноязычной речи в непрямой коммуникации особое значение приобретает также, как мы видим, употребление местоимений, обозначающих адресата высказывания. Например, местоимение *you* в первом исходном высказывании было интерпретировано как *you, I* и *he*. Такие варианты интерпретации говорят о том, что реципиенты речи не всегда соотносили себя с адресатами высказывания. Следует отметить, что абсолютно в 100% случаев обу-

чающиеся правильно интерпретировали референтов речи, обозначив их *Mary* или *she, John* или *he*.

Анализ данных примеров показывает, что контекстные допущения находятся в «динамичном развертывании», корректируясь в процессе интерпретации. В значительной степени это связано с личностным характером когнитивного процесса восприятия обучающимся иноязычной речи, его владением языковыми средствами, помогающими передать интенцию говорящего. Эта способность основывается на лексических, грамматических знаниях, речевых навыках и коммуникативных умениях.

Заключение

Проведенное исследование вносит определенный вклад в изучение проблемы контекстной обусловленности значений слов. Выявлено, что семантическое ядро исходного иноязычного высказывания при его трансформации в косвенную речь передается не только теми же вербальными составляющими, которыми оно представлено в исходном высказывании, но и широким спектром новых элементов (в частности, глаголов коммуникации).

Контекст говорящего, характеризующийся аутентичностью речи, мыслеформой адресанта, вступает во взаимодействие с личностным контекстом реципиента, являющимся представителем иной лингвокультуры, вызывая динамические трансформации в репрезентации исходного высказывания. Желание передать сообщение приводит реципиента к использованию имеющихся у него языковых средств. Достижение адекватности в передаче семантического ядра сообщения, как показало наше исследование, определяется личностным контекстом реципиента, характеризующегося уровнем владения иноязычной речью. Специфика личностного восприятия иноязычного высказывания в аудитивном модусе проявляется в выборе того или иного глагола, позволяющего наиболее точно, по мнению реципиента, репрезентировать услышанное. Студенты-лингвисты имели возможность более точно передать интенции говорящего за счет использования большего разнообразия глаголов, используемых для передачи косвенной речи.

Исследование выявило значительные различия в способности передачи чужой речи в зависимости от уровня владения иностранным языком в целом. Качественный анализ ответов студентов-нелингвистов, чей уровень иноязычной коммуникативной компетенции сравнительно невысокий, показал их сдержанность в трансформациях как на лингвистическом, так и на прагматическом уровне, не позволяющую им сохранить содержание оригинального высказывания и адекватно передать его имплицитный замысел. Излагая услышанное, они дублировали лек-

сико-грамматические средства, использованные в стимулах, пытаясь максимально сохранить формальную структуру высказывания адресанта.

Литература

1. ***Kecskes I.*** On My Mind: Thoughts about Salience, Context, and Figurative Language from a Second Language Perspective // Second Language Research. 2006. Vol. 22, № 2. P. 219–237.
2. ***Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.*** Исследование роли контекста в интерпретации социокультурно маркированного дискурса на основе когнитивно-дискурсивного подхода // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 38–45. DOI: 10.17223/15617793/413/6.
3. ***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. DOI: 10.17223/19996195/37/14.
4. ***Obdalova O.A.*** Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 64–72. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.10.113. URL: http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/154
5. ***Soboleva A.V., Obdalova O.A.*** Strategies in Interpretation of Culture-Specific Units by Russian EFL Students // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 69–76. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.016. URL: http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/200
6. ***Соболева А.В.*** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
7. ***Dascal M.*** Contextualism // Possibilities and Limitations of Pragmatics. Amsterdam : Benjamins, 1981. P. 153–177.
8. ***Kecskes I.*** Intercultural pragmatics. Oxford : Oxford University Press, 2013.
9. ***Торсуева И.Г.*** Контекст // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 238–239.
10. ***Трошина Н.Н.*** Прагмастилистический контекст и восприятие текста // Прагматика и семантика. М., 1991. С. 82–92.
11. ***Hymes D.*** Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. London, 1977. 248 p.
12. ***Lyons J.*** Language and Linguistics: An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. 366 p.
13. ***Halliday M.A.K.*** Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning. London : Arnold, 1978. 256 p.
14. ***Кувинова Н.Б.*** Ситуативно-обусловленная вариативность употребления лексических единиц // СНТ МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1987. № 288. С. 112–120.
15. ***Giora R.*** On our mind: Salience context and figurative language. N.Y. : Oxford University Press, 2003.
16. ***Wieland N.*** Indirect reports and pragmatics // Perspectives on pragmatics and philosophy. Heidelberg : Springer, 2013. P. 389–411.
17. ***Kecskes I.*** Indirect Reporting in Bilingual Language Production // Indirect Reports and Pragmatics, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology 5. Heidelberg : Springer, 2010. P. 9–29.
18. ***Гураль С.К., Митчелл Л.А.*** О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.
19. ***Савельева Г.К.*** Алгоритм образования стандарта для замены прямой речи косвенной // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (10). С. 141–144. URL: http://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2011_3_42.pdf

20. ***Anderson L.*** When Reporting Others Backfires // Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology. 2016. Vol. 5. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-21395-8_13.

Сведения об авторах:
Обдалова Ольга Андреевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, кафедры английской филологии, лаборатория социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: O.Obdalova@mail.ru
Минакова Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: ludmila_jurievna@mail.ru
Соболева Александра Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: alex_art@sibmail.com

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

A STUDY OF THE ROLE OF THE CONTEXT IN THE ADEQUACY OF THE REPRESENTATION OF FOREIGN SPEECH IN INDIRECT COMMUNICATION

Obdalova O.A., Dr. Sc. (Edu.), Associate Professor, the Department of English for the Faculties of Natural Sciences, Physics, and Mathematics, the Department of English Philology, Laboratory of sociolinguistics and teaching foreign language discourse, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: O.Obdalova@mail.ru
Minakova L.Yu., Ph.D (Edu.), Associate Professor, the Department of English for the Faculties of Natural Sciences, Physics, and Mathematics, Laboratory of sociolinguistics and teaching foreign language discourse, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ludmila_jurievna@mail.ru
Soboleva A.V., Ph.D (Edu.), Associate Professor, the Department of English for the Faculties of Natural Sciences, Physics, and Mathematics, Laboratory of sociolinguistics and teaching foreign language discourse, Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: alex_art@sibmail.com

DOI: 10.17223/19996195/40/7

Abstract. This article is devoted to the consideration of the role of context in oral-speech foreign-language communication. It is shown that contextual factors have a significant influence on the success of the recipient's perception of a foreign speech. From the perspective of the theory of pragmatics and the sociocognitive approach (I. Kecskes), the context has a significant role in the adequacy of intercultural communication. The article describes an experiment in which the adequacy of the perception and interpretation of an oral foreign language message by bachelor students (24 people) studying English as a foreign language was studied. Considering the dynamics of interaction between the situational contexts of the speaker, belonging to one linguistic culture and the recipient belonging to a different society, the authors hypothesize that the process of the transmission of foreign direct speech and the implicit nucleus embedded in the utterance in this type of indirect intercultural communication is a complex cognitive task, because it depends on the ability of the person who perceives information to the process in accordance with the situational context and the realities of the communicative situation. A tool for assessing the adequacy of the representation of a foreign language

expression in indirect communication is the discourse analysis of the linguistic means used to characterize indirect speech in English. Verbs that are of particular importance for the transmission of the implicit core of the original utterance are distinguished. A content analysis of the verbs used in the representation of a foreign direct speech in indirect speech by the participants of the experiment was conducted. It was revealed that, in addition to the traditional verbs, denoting the action of the addressee, such as *say, ask*, the participants of the experiment used the following range of verbs: *advise, affirm, allow, beg, claim, confirm, declare, insist, mention, prevent, prohibit, refuse, suggest, suppose, tell , think, threaten, utter, want, warn, wonder*. An analysis of the examples given shows that the contextual assumptions are in a "dynamic deployment", corrected in the process of interpretation. The authors establish that, largely, this is due to the personal character of the cognitive process of perception of foreign speech by the learner, his possession of language tools that help to convey the speaker's intension.

Keywords: pragmatics; indirect communication; context; foreign language utterance; speech perception; representation; speech activity; interlingual indirect speech; discourse analysis.

References

1. Kecskes I. (2006) On My Mind: Thoughts about Salience, Context, and Figurative Language from a Second Language Perspective // Second Language Research. Vol. 22 (2). pp. 219-237.
2. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2016) Issledovaniye roli konteksta v interpretatsii sotsiokul'turno markirovannogo diskursa na osnove kognitivno-diskursivnogo podkhoda [Study of the role of context in the interpretation of socioculturally marked discourse on the basis of a cognitive-discursive approach] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 413. pp. 38-45. DOI: 10.17223/15617793/413/6
3. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinitsa kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and speech and cognitive process in the communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 205-228. DOI: 10.17223/19996195/37/14.
4. Obdalova O.A. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 64-72. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.10.113. URL: http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/154
5. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Strategies in Interpretation of Culture-Specific Units by Russian EFL Students // Procedia Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 69-76. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.016. URL: http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/200
6. Soboleva A.V. (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.
7. Dascal M. (1981) Contextualism // Possibilities and Limitations of Pragmatics. Amsterdam : Benjamins. pp. 153-177.
8. Kecskes I. (2013) Intercultural pragmatics. Oxford : Oxford University Press.
9. Torsuyeva I.G. (1990) Kontekst [Context] // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. Moscow. : Sov. entsiklopedia. pp. 238-239.
10. Troshina N.N. (1991) Pragmastilisticheskiy kontekst i vospriyatiye teksta [Pragmastilistic context and perception of the text] // Pragmatika i semantika. Moscow. pp. 82-92.
11. Hymes D. (1977) Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. London. 248 P.

12. Lyons J. (1982) Language and Linguistics: An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press. 366 P.
13. Halliday M.A.K. (1978) Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning. London : Arnold. 256 P.
14. Kuvinova N.B. (1987) Situativno-obuslovlennaya variativnost' upotrebleniya leksicheskikh jedinits [Situationally-caused variability in the use of lexical units] // SNT MGPIIYA im. M. Toreza. Moscow. 288. pp. 112-120.
15. Giora R. (2003) On our mind: Salience context and figurative language. N.Y. : Oxford University Press.
16. Wieland N. (2013) Indirect reports and pragmatics // Perspectives on pragmatics and philosophy. Heidelberg : Springer. pp. 389-411.
17. Kecskes I. (2010) Indirect Reporting in Bilingual Language Production // Indirect Reports and Pragmatics, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology 5. Heidelberg : Springer. pp. 9-29.
18. Gural' S.K., Mitchell L.A. (2015) O svoystve grammaticheskoy autentichnosti rechi obuchayemykh [On the property of grammatical authenticity of students' speech] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 173-181.
19. Savel'yeva G.K. (2011) Algoritm obrazovaniya standarta dlya zameny pryamoy rechi kosvennoy [Algorithm for the formation of a standard for replacement of direct speech by reported speech] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 3 (10). pp. 141-144. URL: http://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2011_3_42.pdf
20. Anderson L. (2016) When Reporting Others Backfires // Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology. Vol. 5. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-21395-8_13

Received 27 November 2017

УДК 378.016:811.11
DOI: 10.17223/19996195/40/8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ ФРАЗЕОЛОГИИ БИБЛЕЙСКОЙ ЭТИМОЛОГИИ

Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности у студентов филологов, религиоведов, культурологов, которая, по нашему мнению, предполагает не только передачу филологических знаний и знаний о ценностях и идеалах общечеловеческой и национальной культуры, но и: а) формирование у студента социально значимых качеств, как-то: чувство долга, толерантности, отзывчивости, милосердия, сострадания, веры в доброе начало человека; б) формирование у студента его социальной позиции, воспитание патриотизма, гражданственности, ответственности; в) привитие умений и навыков межличностного общения, социально одобряемого и социально активного поведения. В этой работе большую роль может сыграть библейская фразеология изучаемого иностранного языка. Причину такой действенности этих языковых единиц видим в том, что библеизмы представляют собой сокровищницу моральных и духовных ценностей, проверенных социальным опытом, т.е. уроками, извлеченными эмпирическим путем из жизни ряда поколений. Формирование филологических компетенций осуществляется в процессе обучения, состоящего из трех уровней: ознакомительного, репродуктивного и продуктивного, которые вместе с общекультурными компетенциями составляют профессиональную компетентность студентов. Особое внимание уделяется такому качеству современного образования, как результативность, в связи с чем подчеркивается необходимость перехода к организации учебного процесса в русле личностно ориентированной и компетентностно ориентированной парадигмы. При этом образование нацеливается на получение ожидаемых результатов в виде компетенций, перечень которых приводится в работе, позволяющих их применять в течение всей жизни. Указывается на насущную необходимость восстановления приоритета воспитания в образовании, что отвечает современному пониманию качества образования, так как имеет принципиальное значение для развития общества. В исследовательском разделе эксплицируется понимание воспитательного потенциала библейской фразеологии. Автор аргументирует конкретными контекстуальными иллюстрациями мысль о том, что этическая ценность, эмоциональная насыщенность и образность библейской фразеологии способствовали ее становлению как неотъемлемой части ряда функциональных стилей современных европейских языков, помогли приобрести неоспоримую дискурсивную валидность и несомненную нравственную значимость в обучении иностранному языку будущих учителей, совершенствовании их лингвистических компетенций. При этом автор обращает внимание на коннотативную асимметрию библейской фразеологии, значимую для выбора фразеологической единицы в дискурсе, делится опытом работы со студентами Гуманитарного института. Предложен проспект специального курса по изучению библейской

фразеологии, в котором указывается распределение часов на лекции, практические и семинарские занятия, а также дозируется время для аудиторных и самостоятельных занятий студентов. В работе лектор найдет рекомендации сосредоточиться на важнейших, связанных с формированием необходимых компетенций темах, затрагивающих источники пополнения фразеологического фонда современного английского языка; проблемах фразеологической номинации, системности во фразеологии, классификации библейской фразеологии, символического переосмысления и вариантности библейских фразеологизмов; вопросах структурно-семантической и тематической рубрикации библейских фразеологизмов, культурологического фона и нравственно-этического потенциала английской фразеологии библейского происхождения. Памятуя о том, что количество компетенций в научной литературе варьирует от нескольких единиц до полутора сотен, автор сосредоточивает свое внимание на формировании собственно профессиональных, или филологических, компетенций, которые в результате лингводидактического анализа подвергаются следующей рубрикации: структурные компетенции, вариантностные компетенции, семантические компетенции, стилистические компетенции, функциональные компетенции. Излагаются результаты экспериментального исследования и формулируются выводы, полученные в ходе работы: а) о лингводидактической востребованности воспитательного потенциала фразеологии библейской этимологии; б) об эффективности дидактического модуля обучения английской фразеологии библейской этимологии, основанного на трех уровнях, как средства формирования профессиональных компетенций специалистов по филологии, религиоведов и культурологов; в) о дискурсивно-коммуникативном потенциале фразеологии библейской этимологии как неисчерпаемом источнике интенсификации формирования компетенций у студентов-гуманитариев.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональная компетентность; фразеологические единицы библейской этимологии.

Введение

Целью данной статьи является предложение и обоснование нового спецкурса по работе с английской фразеологией библейского происхождения, направленного на формирование профессиональной компетентности у филологов, религиоведов, культурологов и других студентов гуманитарного направления.

Материалом исследования послужили фразеологические единицы библейского происхождения, функционирующие в современном английском языке и зафиксированные как единицы языка в толковых словарях современных английских идиом [1] и в переводных фразеологических словарях [2].

В работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ педагогических идей, изучение продуктов деятельности студентов, методы дидактического моделирования [3. С. 63], метод количественного подсчета, метод проектирования [4. С. 74].

Результативность – новое качество современного образования

Происходящие в настоящее время кардинальные реформы в образовательной системе не могут не сказаться на уточнении целей и содержания образования. Вступивший в силу 1 сентября 2013 г. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации», а также созданные на его основе ФГОС для общего и профессионального образования определили новый подход к регламентации предусматриваемых образовательных результатов обучения. Эти документы призваны обеспечить окончательный переход к организации учебного процесса в русле личностно и компетентностно ориентированной парадигмы. Это означает, что каждый учебный предмет должен способствовать достижению трех групп образовательных результатов: личностных, предметных и метапредметных [5. С. 23]. Новым качеством современного образования является необходимость формирования компетентности обучающегося, т.е. компетентностный тип образования в контексте новых технологий и новой организации учебного труда [6. С. 120].

Тем не менее переход на модель компетентностного образования, ориентированного на результат, требует признания того, что достижение целей должно рассматриваться с точки зрения качества образования. Проблема качества образования становится одной из наиболее обсуждаемых педагогических проблем [7. С. 24; 8. С. 69]. Образование нацеливается на получение ожидаемых результатов в виде компетенций, позволяющих их применять в течение всей жизни. К числу таких компетенций теоретики педагогической науки относят: возрастание влияния человеческого фактора в становлении цивилизации XX в.; стремительное ускорение темпов развития цивилизации; смену миров, объектов, процессов; растущую взаимосвязь и взаимозависимость техногенных, социальных, научных, духовных составляющих человечества; возрастание внимания к ноосферным идеям; признание синергетического характера современной картины мира и невидимой материальности духовного мира; совершенствование духовного зрения, одухотворенного сознания; рост значимости функции культурного наследия, культурологической направленности развития общества, заботу о сохранении целостности культурно-духовной ментальности; принятие информации как фундаментальной категории миропонимания [9. С. 31].

Приоритет воспитания в образовании

«Современное толкование качества образования восстанавливает приоритет воспитания в образовании, и это имеет принципиальное значение для развития общества» [9. С. 33]. Наряду с когнитивным развитием обучающихся в число целевых ориентиров образования, в соот-

ветствии с подписанными в 2000 г. международными обязательствами, включается «их творческое и эмоциональное развитие, их приверженность целям мира, гражданской ответственности и безопасности, готовность содействовать равноправию и передаче глобальных и местных ценностей будущим поколениям» [9. С. 33].

Исследование

Воспитательный потенциал библейской фразеологии. Несомненно, большую роль в деле воспитания душевных и духовных качеств может сыграть спецкурс по библейской фразеологии. Благодаря своей этической ценности, эмоциональной насыщенности и экспрессивности библейская фразеология стала неотъемлемой частью разных функциональных стилей современных европейских языков [10. С. 5], приобрела неоспоримую дискурсивную валидность [11. С. 15] и бесспорную этическую значимость в обучении иностранному языку будущих учителей, совершенствовании их лингвистической компетенции.

В качестве объекта исследования библеизмы вызывают интерес не только у лингвистов, но и у философов, историков, культурологов, педагогов и других специалистов вследствие своего неисчерпаемого философского, морально-этического, эстетического и педагогического потенциала. Так, знакомясь с фразеологией библейского происхождения, мы учимся быть терпимыми к недостаткам других людей, стараемся не проявлять торопливости в осуждении ближнего своего и уж ни в коем случае не класть камня в протянутую за хлебом руку: *the mote in somebody's eye* – бревно в глазу у кого-л. – о преувеличенном представлении чьих-л. отрицательных качеств, поступков; *cast the first stone at somebody* – бросать камнем в кого-л. – осуждать, обвинять, чернить, порочить кого-л.; *ask for bread and be given a stone* – попросить хлеба, а получить камень.

Известно, что библейские сюжеты послужили источником возникновения целого ряда фразеологизмов, используемых для обозначения денег, золота, причем указанный вид номинации сопровождается ярко выраженной отрицательной коннотацией, подчеркивающей пагубное влияние называемого предмета: *filthy lucre* – презренный металл; *worship the golden calf* – почитать златого тельца, власть денег, золота; *the root of all evil* – корень зла (обыкн. в деньгах); *the mammon (of unrighteousness)* – маммона (неправедности), деньги, богатство. Не одобряя поклонение золотому тельцу и воспитывая философское отношение к богатству, деньгам, библейская фразеология обращает наше внимание на приоритет духовных ценностей в жизни по отношению к материальным, прославляет честность помыслов и чистоту побуждений, готовность к самопожертвованию: *man shall not / cannot live by*

bread alone – не хлебом единым жив человек; *have clean hands* – чист на руку (о человеке добросовестном, не склонном к воровству); *lay down one's life* – отдать жизнь за кого-л., что-л. – погибать, умирать за кого-л., во имя чего-л.

Ожесточенность, озлобленность, агрессивность и любые формы их проявления, как явные, так и скрытые, тайные, являются постоянным предметом осуждения в библейской фразеологии: *dig a pit for somebody* – рыть яму кому-л. – строить козни, причинять неприятности, вредить; *spread the net for somebody* – расставить сети кому-л. – стараться обмануть, поймать, перехитрить кого-либо; *sow tares among somebody's wheat – книжн.* посеять плевелы среди пшеницы, т.е. тайно навредить кому-л.; *steel one's heart* – стать бесчувственным, бессердечным, ожесточиться.

Высокомерие, самоуверенность, наглость – все эти пороки, свойственные человеку, находят постоянное порицание посредством фразеологических единиц библейской этимологии: *be a law into oneself* – закон не писан для кого-л.; *kick against the pricks* – лезть на рожон, действовать сгоряча, не считаясь ни с чем, не думая о последствиях для себя; *wax fat and kick – книжн.* зазнаваться, задирать нос. Помыслы людей хитрых и завистливых, вороватых и блудливых, обитателей греховных мест, в общем, людей ненадежных далеки от добрых намерений, а их поступки чреваты пагубными последствиями, что неоднократно подчеркивается в библейских сюжетах, рождающих соответствующие фразеологические единицы: *serpentine wisdom* – змеиная мудрость, благоразумие, не лишенное лукавства, хитрости; *the whore of Babylone* – вавилонская блудница – *книжн.* крайне развращенная, распутная женщина; *Sodom and Gomorrah* – разврат, пьянство и т.п., царящие где-л.; *Naboth's vineyard* – виноградник Навуфея, предмет зависти, вожделения; *reap where one has not sown* – пожинать плоды чужого труда; *a broken reed* – ненадежный человек, нечто, не внушающее доверия, и др.

Фразеология, почерпнутая из Библии, предупреждает, что заносчивость и спесь не приносят счастья, и если своевременно не усмирить гордыню и не покаяться в грехах, как содеянных, так и замышляемых, то возмездие будет жестоким: *pride goes before a fall* – гордыня до добра не доведет; *the prodigal son (returns)* – блудный сын – о непочтительном сыне, ушедшем из родительского дома и затем вернувшемся, а также вообще о человеке, раскаявшемся в чем-нибудь после постигших его неудач; *sow the wind and reap the whirlwind* – посеять ветер и пожать бурю, пострадать от собственной неосмотрительности, поплатиться за что-л.

Библейская мудрость, заключенная в фразеологизмах, обращает критический взор человека на самого себя, прилагая неустанные усилия к духовному самосовершенствованию и проявляя сострадание к окру-

жающим, оказывая им посильную помощь: *search one's soul* – заглянуть в душу – пытаться разобраться в себе; *lend an ear to someone* – внимательно слушать кого-л., прислушиваться, обращать внимание на то, что говорят; *strengthen somebody's hand* – оказать кому-либо помощь, поддержку, укрепить чьи-л. позиции.

Коннотативная асимметрия фразеологии библейской этимологии. Отметим, что фразеологические единицы, основанные на библейских сюжетах, могут быть разделены на две неравные группы, большая из которых направлена на порицание человеческих пороков, а меньшая прославляет добродетели человека разумного. Видимо, это неравенство обусловлено тем, что положительные черты воспринимаются нашей психикой как нечто само собой разумеющееся, а отрицательные характеристики, будучи нежелательными элементами действительности, вызывают более пристальное внимание, причем с позиции критики и осуждения.

Порицая недостатки и осуждая изъяны человеческой природы, библейские фразеологизмы направляют всю мощь своего образного представления картины мира на прославление достоинств человека, особенно таких черт, как надежность, жертвенность, альтруизм, добропорядочность и добросердечность: *the salt of the earth* – соль земли, самое главное, самое ценное, самое важное (о людях); *cast one's bread upon the waters* – отпускать свой хлеб по водам, делать добро, не ожидая благодарности; *a good Samaritan* – добрый самаритянин – отзывчивый, добросердечный человек.

Фразеологические единицы библейского происхождения призывают прежде всего к внутренней, духовной гармонии человека, миру с самим собой, единству слова и дела, советуя прислушиваться к голосу совести, голосу любви и соизмерять уровень притязаний со своими реальными возможностями, с одной стороны, а с другой – беречь и развивать собственные способности, дарованные человеку природой: *the still small voice* – голос совести; *in word and (in)* – словом и делом; *to hide one's light under a bushel* – зарывать свой талант в землю, губить свои способности, не использовать их, не давать им развиваться.

Проспект предлагаемого спецкурса. Данный спецкурс рассчитан на 72 ч (36 ч аудиторных и 36 ч самостоятельных занятий). Аудиторные занятия распределяются в следующей пропорции: 14 ч – лекции, 8 ч – практические занятия и 14 ч – семинарские занятия.

Внимание лектора может быть сосредоточено на следующих темах:

1. Библия как источник пополнения фразеологического фонда современного английского языка.

2. Фразеологические обороты как единицы номинации.

3. Фразеологическая единица библейского происхождения на пересечении лингводидактических проблем.

4. Проблема системности во фразеологии.

5. Виды классификаций библейских фразеологизмов в лингвистической литературе.

6. Особенности функционального пространства фразеологических единиц библейского происхождения.

7. Семантическая трансформация прототипа библейских фразеологизмов английского языка.

8. Символическое переосмысление библейских фразеологизмов английского языка.

9. Вариантность библейских фразеологизмов английского языка.

10. Принадлежность библейских фразеологизмов английского языка к структурно-семантическому классу.

11. Принадлежность библейских фразеологизмов английского языка к тематической группе.

12. Связи функционирования библейских фразеологизмов английского языка.

13. Культурологический фон библейских фразеологизмов английского языка.

14. Нравственно-этический потенциал английской фразеологии библейского происхождения.

15. Системность фразеологии библейской этимологии.

Напомним, что количество компетенций в научной литературе варьирует от нескольких единиц до полутора сотен [12]. Дифференцируя понятия *компетентности* и *компетенции* в том смысле, в котором они определяются Т.И. Тамбовкиной [13. С. 311], сосредоточимся на формировании собственно профессиональных, или филологических, компетенций, которые подвергаются следующей рубрикации:

Структурные компетенции:

1) структурные особенности библейских фразеологических единиц (БФЕ);

2) последовательность компонентов в английских БФЕ;

3) грамматическое структурирование английских БФЕ;

4) альтернант как компонент структуры английских БФЕ.

Вариантностные компетенции:

1) вариантность как репрезентация тождества английских БФЕ;

2) вариативность отдельного компонента английских БФЕ;

3) комплексная вариативность английских БФЕ;

4) типы зависимости компонентов английских БФЕ.

Семантические компетенции:

1) полное переосмысление английских БФЕ;

2) частичное переосмысление английских БФЕ;

3) основные механизмы переосмысления английских БФЕ;

4) синонимия английских БФЕ;

5) полисемия английских БФЕ.

Стилистические компетенции:

1) стилистическая окраска английских БФЕ;
2) принадлежность английских БФЕ к стилистическому уровню;
3) коннотативные возможности английских БФЕ;
4) дискурсивно-коммуникативный потенциал БФЕ;
5) стилистико-прагматический потенциал БФЕ.

Функциональные компетенции:

1) функции субстантивных английских БФЕ;
2) функции адъективных английских БФЕ;
3) функции адвербиальных английских БФЕ;
4) функции глагольных английских БФЕ;
5) функции модальных английских БФЕ;
6) функции коммуникативных английских БФЕ.

Три уровня формирования филологических компетенций. Собственно формирование филологических компетенций осуществляется в процессе обучения, состоящего из трех уровней: ознакомительного, репродуктивного и продуктивного [14. С. 126]. На ознакомительном уровне дидактические модули строятся с целью формирования структурных и вариантностных компетенций, на репродуктивном – семантических и стилистических компетенций и на продуктивном уровне – функциональных компетенций.

Результаты исследования

Внедрение спецкурса нацелено на формирование следующих основных профессиональных компетенций:

а) владение системой филологических знаний, включающей знание основных особенностей английской фразеологии библейского происхождения и закономерностей их функционирования;

б) представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в иноязычном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия;

в) владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия);

г) умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные фразеологические единицы с целью выделения релевантной информации;

д) владение основными особенностями официальных, нейтральных и неофициальных регистров общения;

е) владение необходимыми интеракциональными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур;

ж) умение моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов.

Наряду с филологическими компетенциями в результате освоения данной дисциплины должны быть сформированы следующие общекультурные компетенции:

а) владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;

б) владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи;

в) готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

Заключение

Полученные в ходе работы результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Воспитательный потенциал фразеологии библейской этимологии должен быть востребован.

2. Дидактический модуль обучения английской фразеологии библейской этимологии, основанный на трех уровнях, является эффективным средством формирования профессиональных компетенций специалистов по филологии, религиоведов, культурологов.

3. Дискурсивно-коммуникативный потенциал фразеологии библейской этимологии – неисчерпаемый источник интенсификации формирования компетенций у студентов-гуманитариев.

Литература

1. ***Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R.*** Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford : Oxford University Press, 2000. 685 p.
2. ***Кунин А.В.*** Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1998. 944 с.
3. ***Перминова Л.М.*** Дидактическая модель обучения: методология, структура // Инновации в образовании. 2016. № 2. С. 58–69.
4. ***Беликова Л.Ф., Пермякова Т.В.*** Проектирование компетентностной модели магистров профессионального обучения // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 4 (43), т. 2. С. 74–81.
5. ***Колесников А.А.*** Обоснование теоретической модели иноязычной профориентационной компетенции и ее формирования в системе непрерывного филологического образования // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 22–35.
6. ***Камаева Т.П., Казаева Н.Н., Золотова М.В., Ганюшкина Е.В.*** Формирование профессиональной иноязычной компетентности как неотъемлемой части культуры но-

вого поколения российских предпринимателей // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 120–132.
7. ***Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Рудаков А.М.*** Инновационная кластерная лаборатория как эффективная форма повышения качества образовательных комплексов на региональном и муниципальном уровнях // Инновации в образовании. 2016. № 1. С. 23–34.
8. ***Седых И.Ю.*** Проблема оценки качества образования // Инновации в образовании. 2016. № 1. С. 69–78.
9. ***Давлеткалиева Е.С., Мулдашева Б.К.*** Оценка результатов технологизации обучения как педагогическая научно-практическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 29–35.
10. ***Fedulenkova T.N., Martushova E.V., Bönnemark M.*** English-German-Swedish Dictionary of Biblical Phraseology. Arkhangelsk, 2008. 167 p.
11. ***Fedulenkova T.N.*** Discourse value of biblical proverbial idioms in English // Textual Secrets: The Message of the Medium : Book of Abstracts of 21st PALA Conference / British Council. Budapest, 2001. P. 15.
12. ***Аргунова П.Г.*** Формирование ключевых компетенций в образовании // Научный аспект. 2012. № 2. С. 1–12.
13. ***Тамбовкина Т.И.*** Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы. Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. 321 с.
14. ***Головина Л.С.*** Формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся образовательных учреждений среднего профессионального образования на различных уровнях усвоения знаний // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 6 (45), т. 2. С. 126–131.

Сведения об авторе:
Федуленкова Татьяна Николаевна – член Российского профессорского собрания, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия). E-mail: fedulenkova@list.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

PROFESSIONAL COMPETENCE SHAPING OF STUDENTS THROUGH PHRASEOLOGY OF BIBLICAL ETYMOLOGY

Fedulenkova T.N., Member of the Russian Professorial Assembly, Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/8

Abstract. The paper deals with the issues of development of professional competence with the students of philology, religious and cultural studies, which in our opinion, suggests not only the transference of philological knowledge to the students and knowledge about the values and ideals of all-human and national culture but also: a) development of socially important features such as the sense of duty, tolerance, kind-heartedness, mercy, compassion, belief in good-naturedness of a person; b) development of the social position of the student, patriotism, sense of personal and collective responsibility; c) development of skills of interpersonal communication, of socially accepted and socially active behaviour. Biblical phraseology of the language under study may play an active and essential part in this respect. The reason for that effect is seen in the fact that biblicisms, having accumulated people's wisdom, present the treasure of moral and spiritual values, which have been tested by the social experience, i.e. by the lessons extracted from the lives of many generations through the empirical

way. Shaping of philological competence takes place in the process of teaching that consists of three levels: informational, reproductive and productive ones, which together with general and cultural competences makes up professional competence of students. In Introduction, alongside with the indication of the purpose, material and methods of the research, the author's attention is paid to such quality of modern education as effectiveness, and in this connection the need of transition to the organization of educational process in line with the personal focused and competence-based focused paradigm is emphasized. At the same time education aims at obtaining the expected results in the form of competences – the list of which is provided in work – allowing to apply them during the whole life of the specialist. On the other hand, the author points out to the urgent need of restoration of a priority of upbringing for education that answers modern conception of quality of education as it has basic value for the development of society. In the research section the understanding of educational potential of biblical phraseology is made explicit. The author reasons – with the concrete contextual illustrations – the thought that ethical value, the emotional saturation and figurativeness of biblical phraseology have promoted its formation as an integral part of a number of functional styles of modern European languages, and have helped to gain indisputable discourse validity and the undoubted moral importance in training would-be teachers in a foreign language, and in improvement of their linguistic competences. At the same time, the author pays attention to the connotative asymmetry of biblical phraseology, which is significant for the choice of phraseological units in a discourse. Imparting experience with students of the Humanitarian institute, the author offers the project of a special course on studying of biblical phraseology in which distribution of hours to lectures, a practical training and seminar occupations is specified and time for classroom and independent occupations of students is dosed. The university lecturer will find recommendations to focus on the major themes, connected with formation of the necessary competences, such as: sources of replenishment of phraseological fund of modern English, a problem of the phraseological nomination, a systemacity problem in phraseology, problems of classification of biblical phraseology, a problem of symbolical reconsideration and variability of biblical phraseological units, issues of a structural-semantic and thematic outline of biblical phraseological units, a cultural background and moral and ethical potential of the English phraseology of biblical origin in work. Bearing in mind that amount of competences in scientific literature varies from several units to one and a half hundred, the author focuses the attention on formation actually professional, or philological, competences which as a result of the lingual-didactic analysis are exposed to the following rubrication: structural competences, variability competences, semantic competences, stylistic competences, functional competences. At the end of article results of pilot study are stated and the conclusions received during the work are formulated: a) about lingual-didactic demand of educational potential of phraseology of biblical etymology, b) about efficiency of the didactic module of the training of the English phraseology of biblical etymology based on the three levels as means of formation of professional competences of experts in philology, religious studies and cultural studies, c) about the discourse-communicative potential of phraseology of biblical etymology as an inexhaustible source for the intensification of formation of competences with students of Arts and Humanities.

Keywords: higher education; professional competence; phraseological units of biblical origin.

References

1. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. (2000) Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford: Oxford University Press.
2. Kunin A.V. (1998) Anglo-Russkiy frazeologicheskiy slovar' [Anglo-Russian Phraseological Dictionary]. Ed. M.D. Litvinova. M.: Russkiy yazyk.
3. Perminova L.M. (2016) Didakticheskaya model' obucheniya [Didactic model of teaching] // Innovatsii v obrazovanii [Innovations in Education]. 2. pp. 58-69.

4. Belikova L.F., Perm'akova T.V. (2014) Proektirovanie kompetentnostnoy modeli magistrov professional'nogo obucheniya [Design of competence-based model of masters of vocational education] // Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. 4(43). Vol. 2. pp. 74-81.
5. Kolesnikov A.A. (2016) Obosnovaniye teoreticheskoy modeli inoyazychnoy proforientatsionnoy kompetentsii i ee formirovaniya v sisteme nepreryvnogo frazeologicheskogo obrazovaniya [Justification of theoretical model of foreign-language professional orientation competence and its formation in the system of continuous philological education] // Innovatsii v obrazovanii. 3. Pp. 22-35.
6. Kamaeva T.P., Kazaeva N.N., Zolotova M.V., Ganushkina E.V. (2016) Formirovanie professional'noy inoyazychnoy kompetentnosti kak neotyemlemoy chasti kultury novogo pokoleniya rossiyskikh predprinimateley [Formation of professional foreign-language competence as integral part of culture of new generation of the Russian businessmen] // Jazik i kul'tura – Language and Culture. 2 (34). pp. 120-132.
7. Gurov V.N., Mazitov R.G., Rudakov A.M. (2016) Innovatsionnaya klasternaya laboratoriya kak effektivnaya forma povysheniya kachestva obrazovatel'nykh komleksov na regional'nom i munitsipal'nom urovnyakx [Innovative cluster laboratory as an effective form of improvement of quality of educational complexes at the regional and municipal levels] // Innovatsii v obrazovanii. 1. pp. 23-34.
8. Sedykh I.U. (2016) Problema otsenki kachestva obrazovaniya [Problem of assessment of quality of education] // Innovatsii v obrazovanii [Innovations in Education]. 1. pp. 69-78.
9. Davletkalieva E.S., Muldasheva B.K. (2015) Otsenka rezul'tatov tekhnologizatsii obucheniya kak pedagogicheskaya nauchno-tekhnicheckaya problema [Assessment of results of technologization of training as a pedagogical scientific and practical problem] // Innovatsionnye proekty i programmy obrazovaniya [Innovative projects and programs in education]. 2. pp. 29-35.
10. Fedulenkova T.N., et al. (2008) English-German-Swedish Dictionary of Biblical Phraseology. Arkhangelsk.
11. Fedulenkova T.N. (2001) Discourse value of biblical proverbial idioms in English // Textual Secrets: The Message of the Medium: Book of Abstracts of 21st PALA Conference / British Council. Budapest. p. 15.
12. Argunova P.G. (2102) Formirovanie kluchevykh kompetentsiy v obrazovanii [Formation of key competences in education] // Nauchniy aspekt. 2. pp. 1-12.
13. Tambovkina T.I. (2007) Samoobuchenie inostrannym azykam: problemy i perspektivy : Monografiya [Self-training to foreign languages: problems and prospects: Monograph]. Kaliningrad: I. Kant University.
14. Golovina L.S. (2014) Formirovanie obshchikh i professional'nykh kompetentsiy obuchaushchikhs'a obrazovatel'nykh uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya na razlichnykh urovnyakh usvoeniya znaniy [Formation of the general and professional competences of the studying educational institutions of secondary professional education at various levels of assimilation of knowledge] // Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykx nauk. 6 (45). Vol. 2. pp. 126-131.

Received 27 November 2017

УДК 303
DOI: 10.17223/19996195/40/9

ПРОБЛЕМА «ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ» В СВЕТЕ СИСТЕМНО-ЭВОЛЮЦИОННОГО МЕТОДА

И.В. Черникова

Аннотация. Предпринимается эволюционный подход к языку, выстраиваемый на основе идеи глобального эволюционизма. Проблема, следует ли рассматривать язык и мышление, которые тесно связаны, как изначальную данность или как сформировавшиеся в ходе эволюции и специфические для человека функции существования, анализируется в контексте системно-эволюционной методологии. Когнитивная эволюция рассматривается как звено глобальной эволюции и как относительно автономный блок в архитектуре эволюции, исследуется роль языка как фактора когнитивной эволюции. Показано, что взаимодействие языка и мышления следует понимать как коэволюционный процесс двух саморазвивающихся систем, каждая из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия. Кроме того, получила развитие и сама концепция глобального эволюционизма. Показаны ее методологическая продуктивность, возможность выявить универсальные механизмы эволюции в саморазвивающихся системах разного рода: неживых, живых, когнитивных, социальных.
Ключевые слова: язык; мышление; культура; глобальный эволюционизм; коэволюция; когнитивная эволюция.

Введение

Наше понимание природы языка меняется от очевидного, что язык – система знаков, к столь сложному, как «язык – интерфейс между сознанием и мозгом, сознанием и миром» [1. С. 10]. Является язык средством общения или инструментом мышления? Рождается ли человек с врожденной способностью мышления, а речь – это внешнее проявление потока сознательных представлений? Или язык и мышление – продукт эволюции, порождение особого рода деятельности – общественной деятельности и культуры, понимаемой как социокод, своего рода внешняя память, обеспечивающая непрерывность социальной коммуникации? Попытаемся ответить на эти вопросы, анализируя язык и мышление не как изначальную способность, а в эволюционном аспекте.

Эволюционный подход к языку не столь традиционен, как в биологии. Еще менее принятым в лингвистике считалось применение к описанию языка методов естественных наук. Начиная с 70-х гг. XX в. в научном мировоззрении формируется новая научная парадигма, называемая эволюционно-синергетической, одной из фундаментальных идей которой является идея глобального эволюционизма. В отличие от классического эволюционизма, глобальный эволюционизм не противо-

поставляет изменчивость устойчивости. Он опирается на принципы историзма (становление, изменчивость) и системности (целостность, взаимообусловленность). На основе идеи глобального эволюционизма возникает образ мира как саморазвивающейся суперсистемы, в которой любой объект предстает как составляющая целостности, как событие и как система одновременно. Здесь любой объект рассматривается в системном качестве, а состояние не противопоставляется процессу. Процессуальность становится универсальной характеристикой, но важно и другое – учитывать целостность Универсума, в котором все составляющие сами являются системами, представляющими собой своего рода блоки эволюции, локальные устойчивости, целостности.

В данном случае в качестве такой целостности рассматривается язык. Говоря о целостности, надо иметь в виду среду, в которой система может развиваться, и учитывать, что среда тоже развивается. Среда потенциально содержит в себе разные виды локализации процессов. Среда есть некое единое начало, выступающее как носитель различных форм будущей организации, как поле неоднозначных путей развития.

Важно заметить, что в биологии, признанном лидере среди научных дисциплин в разработке эволюционной методологии, выделяют этапы развития эволюционистской парадигмы: трансформизм, классический эволюционизм (дарвинизм), синтетическая теория эволюции, глобальный эволюционизм. В эволюционном подходе, основанном на идее глобального эволюционизма, суть понимания эволюции выражается термином «коэволюция» – совместная эволюция системы и среды.

Исследование

В нашем исследовании, когда в качестве эволюционирующей системы рассматривается язык, средой являются культура и социум. Применение системно-эволюционного метода, разработанного в контексте глобального эволюционизма, позволяет пролить свет на проблему коэволюции языка и мышления. Одним из первых новую теорию языка изложил У. Матурана в работах «Биология языка. Эпистемология действительности», «Биология познания» и др. В теории аутопоэзиса У. Матураны мышление предстает как рекурсивный процесс, в котором информация не извлекается познающим субъектом из реальности, а конструируется им. Язык и культура играют роль среды, движение в которой определяет результат конструирования. Было отмечено, что принимаемое нами за сенсорный опыт конкретных сущностей есть состояния относительной активности между нейронами, которые порождают новые описания в языковой области в виде мыслей и последующих описаний. Процесс познания был представлен как процесс адаптации к окружающей среде, в котором решающую роль играет язык:

«...слова служат онтогенетически установившимися координаторами поведения» [2. С. 183].

Близкую позицию отстаивает Т. Дикон, отмечая, что язык – это не формальная вычислительная структура, а спонтанно возникающая эмерджентная адаптация, не выводимая ни из врожденных механизмов, ни из эксплицитно или имплицитно полученных инструкций. Это результат самоорганизации и селекции, и биологическая основа такой беспрецедентной адаптации не может быть локализована ни в какой неврологической структуре, равно как и не может быть результатом точечной мутации. Это коэволюция неврональной базы и социальной динамики [3].

Исследованием идеи глобального эволюционизма автор данной статьи занимается достаточно давно. Нами было показано, что идея глобального эволюционизма относится в структуре мировоззрения к философским основаниям современной научной картины мира, она обеспечивает интеграцию наук о природе и человеке на основе эволюции. Если в XX в. идея глобального эволюционизма служила основанием междисциплинарной интеграции естественных наук в рамках исследовательской программы самоорганизации, то сегодня на основе эволюционного подхода оказывается продуктивной интеграция естественных и гуманитарных наук. Например, социосинергетика ориентирована на выявление логики социального процесса как саморазвития, на поиск единых алгоритмов социального развития в его эволюционно-структурных циклах. Этап глобальной эволюции, связанный с эволюцией человека, разворачивается в двух основных взаимодополняющих плоскостях: как когнитивная эволюция и как социальная эволюция. Когнитивная эволюция характеризуется усложнением мышления, социальная – ростом культурного разнообразия. В данной статье обращается внимание на существование общего фактора, определяющего когнитивно-социальную эволюцию, таковым является язык. Вопрос в том, насколько продуктивным является системно-эволюционный подход, основанный на идее глобального эволюционизма, в исследовании когнитивной эволюции и эволюции языка?

Гипотеза, которую мы будем обосновывать, может быть сформулирована следующим образом: когнитивная эволюция и эволюция языка – два взаимодополняющих направления социальной динамики, изучаемой в рамках трансдисциплинарных исследований единого предмета – «язык–мышление–познание». Основанием такого подхода является корреляция представлений о мире, формируемых эволюционно-синергетической парадигмой, с представлениями о природе мышления и познания, развиваемыми современной когнитивной наукой.

Методология исследования

Методологией исследования когнитивной эволюции и эволюции языка в аспекте глобального эволюционизма является системно-

эволюционная методология. Аргументом в пользу системно-эволюционного подхода, основанного на идее глобального эволюционизма, являются выявленные учеными общие закономерности, характерные для биологической, когнитивной и социальной эволюции. Впервые связать биологическую эволюцию с эволюцией когнитивной системы организмов удалось в рамках эволюционной эпистемологии. Эволюционная эпистемология определяется как «теория познания, которая исходит из трактовки человека как продукта биологической и социальной эволюции» [4. P. 413].

К. Лоренц – один из основателей эволюционной эпистемологии, отмечал, что понимая познание как естественно-исторический процесс, мы вписываем когнитивный опыт в эволюционный процесс. Предметом эволюционной эпистемологии являются эволюция когнитивных структур, механизмы роста знания, познание, понимаемое как функция развития, функция жизни [5]. У. Матурана и Ф. Варела применили эволюционный подход к исследованию языка и его роли в эволюции человека и культуры [4]. На современном этапе когнитивная наука вписывает мышление в картину реальности, формируемую через системно-эволюционный подход. Когнитивная наука не осуществляет редукцию ментального к физическому, не сводит все поведенческие функции к когнитивным процессам, а создает более сложную модель познания посредством интеграции естественных и гуманитарных наук. Она демонстрирует стремление понять такие явления, как язык, свобода, мораль, познание, не только через исследование культуры и социальности, но и с использованием естественнонаучных аргументов.

Результаты исследования

В предлагаемом вниманию исследовании когнитивная эволюция рассматривается как звено глобальной эволюции и как относительно автономный блок в архитектуре эволюции; анализируется роль языка как фактора когнитивной эволюции. Когнитивная эволюция – эволюция познания, где среди множества пониманий познания будем придерживаться той трактовки, где познание – создание и переработка информации.

В классической гносеологии анализ познания начинался, как правило, с принятия познания как данности (врожденная способность, Божественный дар, исходная очевидность и т.д.). В неклассической гносеологии горизонт когнитивных практик гораздо богаче. Характеризуя когнитивные практики, выделяют не только модель познания как отражения, но и репрезентативную модель познания, проективно-конструктивную модель, герменевтическую практику познания, конструктивистские модели, модель познания, представленную эволюци-

онной эпистемологией. Наиболее адекватной эпистемологической схемой познания в аспекте эволюционно-информационного подхода считается эволюционная эпистемология, в которой познание трактуется как адаптационный процесс конструирования знаний.

В эволюционном подходе познание понимается не как исходная данность, а как звено и функция универсального эволюционного процесса. Познание рассматривается как два коэволюционирующих процесса: процесс эволюции мышления и процесс эволюции языка. Когнитивную систему рассматривают как системную целостность, включающую мозг, тело и внешнее окружение. В когнитивной эволюции выделяются как минимум два взаимно обусловливающих процесса: эволюция когнитивной системы субъекта познания и эволюция совокупного знания, в том числе научного. Когнитивную эволюцию на уровне индивида, или когнитивно-личностную эволюцию, можно было бы отследить на материале человеческого интеллекта. Известен также эффект, обозначаемый термином «цефализация», – отношение массы головного мозга к массе тела. Человек имеет самый большой индекс цефализации, и отмечается его незначительный рост. Разработанные еще в начале XX в. тесты позволяют отследить динамику интеллекта. Обнаружен эффект, названный именем его открывателя Дж. Флинна, фиксирующий стойкий рост интеллекта населения всех стран, где проводилось исследование.

Когнитивная эволюция на уровне мышления как признака человеческой эволюции в целом также имеет свои этапы. Первый этап антропологами характеризуется как этап мифологического мышления (К. Леви-Стросс), «архаического мышления» (М. Элиаде), «предлогического мышления» (Л. Леви-Брюль) и др. Для первобытного мышления характерны ассоциативность, неспособность к саморефлексии и логическим обобщениям. Сравнивая мышление современного человека и человека архаических обществ, Леви-Брюль отмечал, что мы смотрим на мир одними и теми же глазами, но видим его разным сознанием [6].

Суть мышления – в неразрывной связи с категоризацией, оперированием символами. Однако психологи, лингвисты, философы не сводят мышление к способности чисто логического оперирования абстрактными символами, а рассматривают его как процесс, неразрывно связанный с мыслящим существом, его телом, культурой, способом действия. Классическая теория представляла процесс категоризации как механическое оперирование абстрактными символами, отсюда сравнение разума с компьютером. Сегодня в лингвистике формируется новое понимание категоризации, оформленное в теории прототипов, согласно которой разум недостаточно понимать как зеркало природы или как оперирование абстрактными символами. Мышление связано с природой мыслящего организма, включая природу его тела, взаимодей-

ствие его с внешним окружением. В неклассической трактовке категоризация предстает как продукт человеческого опыта, воображения, восприятия, двигательной активности и культуры, с одной стороны, и метафоры, метонимии и ментальной образности в целом – с другой.

Вторая эволюционирующая система – язык, ее функционирование – общественная языковая деятельность. Язык возникает в результате кодирования явлений действительности языковыми объектами. Но, возникнув, он сам становится явлением действительности. Языковые объекты становятся важнейшими элементами общественной деятельности, они входят в жизнь человека подобно орудиям труда и домашней утвари. И как для изготовления и усовершенствования орудий труда человек создает новые орудия труда, он создает новые языковые объекты для описания действительности, которая уже содержит языковые объекты [7]. Самоорганизацию в человеческих системах можно соотнести с самоорганизацией в произвольных информационных системах, но люди, в отличие от молекул, обладают собственной интенциональностью. Поэтому распространение информации осуществляется не средствами механической имитации, а через коммуникацию. Отсюда специфика управления сложными социальными системами зависит от наличия эффективной коммуникационной сети.

Эволюционный подход к анализу языка и мышления позволяет выделить структуру этих феноменов, обозначить уровни их сложной организации. Эволюционный переход от одного уровня к другому В.Ф. Турчин описывает как «метасистемный переход» [Там же], а У. Матурана – как организацию новых «структурных сопряжений» [2]. На нулевом уровне язык передает элементарную управляющую информацию. Такое использование языка характерно для многих животных. На первом уровне языка понятия суть репрезентации, их можно представить как слепки нейронных моделей действительности. Это уже понятийный уровень, но характерный для обыденного, повседневного общения. На втором уровне языка используемые понятия суть конструкты. Здесь создаются модели явлений, которых нет в действительности, конструируются абстракции, идеальные модели в деятельности, имеющей социально-культурную размерность. Поэтому второй уровень языка можно назвать уровнем самоописания. Последний уровень сложности обусловливает взаимодействие только человека с миром. Этот уровень связан с социолингвистической деятельностью и саморефлексией. Формирование человеческого познания, специфика которого заключается в способности человека к самопознанию, шло через формирование новых когнитивных механизмов и слоев, среди которых логико-вербальное и символическое мышление, осуществляющееся посредством языка, традиции и морали. Культура как социокод – это новое средство трансляции информации, которое в значительной степени убыстрило

процесс когнитивной эволюции. В системе ценностей и универсалий культуры закодированы поведенческие стратегии индивида, относящиеся к овладению культурой, обучению. Р. Докинз [8] предложил теорию мемов (культур-гена) как условных единиц культурной информации. Этот механизм характеризует специфику социальной эволюции, его можно обозначить как механизм репликации с использованием культурных мемов.

Анализируя проблему мышления и языка в аспекте глобального эволюционизма, получаем два результата. Во-первых, показываем, что взаимодействие языка и мышления следует понимать как коэволюционный процесс двух саморазвивающихся систем, каждая из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия. Во-вторых, усиливаем и дополняем саму концепцию глобального эволюционизма, показывая ее методологическую продуктивность, возможность выявить универсальные механизмы эволюции в саморазвивающихся системах разного рода: неживых, живых, когнитивных, социальных.

Эволюционный процесс не является линейным однонаправленным непрерывным ростом прогрессивных изменений. В биологии, астрономии, геологии, накопивших опыт эволюционных исследований, выделено два взаимодополняющих способа описания эволюции. В биологии эти способы представлены в дарвинизме и номогенетической теории, в геологии – в субстративизме и униформизме. В астрономии классической теории, объясняющей образование космических объектов (планет, звезд) путем конденсации диффузного вещества, противостоит неклассическая, представленная бюраканской концепцией, объясняющей эволюцию звезд и планет как результат распада сверхплотных образований. В исследованиях автора было показано, что в субстративизме, номогенетической теории, неклассической космогонии эволюция описывается в целом одинаково независимо от субстрата эволюционирующей системы: преимущественно как прерывистый, скачкообразный, необратимый, направленный, закономерный процесс. Униформизм, селекционизм (дарвинизм), классическая концепция в космогонии, напротив, делают акцент на альтернативных свойствах развития, таких как непрерывность, повторяемость, разнонаправленность, случайность [9].

Представляется нетривиальным вывод, что отмеченная выше общность описания эволюции в астрономии, геологии, биологии распространяется и на описание эволюции языка как системы. Язык как саморазвивающаяся система описывается подобными взаимодополняющими подходами. Так, отмечается, что Р. Джекендорф и С.А. Пинкер стоят на позициях медленного развития предшествующих языку систем на основе вполне дарвиновской адаптации, тогда как М.Д. Хаузер, Н. Хомский, У.Т. Фитч склонны скорее к революционному сценарию, т.е. появлению языка в результате некоего события – мутации [1. С. 43].

Дискуссия

Рассматривая результаты проведенного исследования в сравнении с полученными другими авторами, можно заметить следующее. Эволюционный подход, применяемый в изучении биологических систем, не является традиционным в исследовании языка и мышления. В языкознании исследователи описывали язык как статичную систему с набором правил (Ф. де Соссюр, Р. Якобсон и др.) вплоть до Н. Хомского. Сегодня эволюционный подход к исследованию языка и мышления получает обоснование. Это, прежде всего, высказанная Н. Хомским идея универсальной грамматики. Разрабатывается тема организации ментального лексикона. Д. Деннет, используя эволюционный подход, называемый эволюционным когнитивизмом, отмечает, что развитие когнитивных и рефлексивных средств включено в информационные процессы эволюции, является частью этих процессов, результатом взаимодействия с ними. В противном случае человек не смог бы ориентироваться в среде [10, 11].

Т.В. Черниговская проанализировала принципы эволюции естественных языков, языков программирования и физиологических систем и пришла к выводу, что существуют достаточно обширные аналогии между ними: «Замеченные аналогии дают основание предположить, что существуют некоторые общие закономерности эволюции функциональных систем» [1. С. 100]. Сказанное подтверждает правомерность применения системно-эволюционной методологии для анализа проблемы «язык–мышление» и правомерность рассматривать эволюцию языка как звено процесса глобальной эволюции. При этом мышление характеризуется как формирование концептов и гипотез о характере, структуре и законах мира. Язык понимается как инструмент мышления. Согласно Т.В. Черниговской, язык – это особая способность мозга, дающая возможность строить и организовывать сложные коммуникационные сигналы, обеспечивая мышление [Там же. С. 67]. Близкую точку зрения высказывает T.W. Deacon, сформировав позицию, согласно которой мозг и язык коэволюционируют, но главную адаптационную работу выполняет язык [12].

Заключение

Дискуссия по поводу механизма эволюции языка и мышления выявила два оппозиционных подхода – врожденность языковой способности (Н. Хомский, С. Пинкер) или овладение языком через научение (Б. Скинер и его последователи). Анализ проблемы соотношения языка и мышления с позиций современного эволюционизма, основанного на идее глобального эволюционизма, предпринятый в данной работе, позволил нам вывести дискуссию на новый уровень концептуализации, рассматривая их как два коэволюционирующих процесса, про-

цессы эволюции мышления и эволюции языка, каждый из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия со средой.

Литература

1. ***Черниговская Т.В.*** Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. М. : Языки славянской культуры, 2013. 448 с.
2. ***Матурана У., Варела Ф.*** Древо познания. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 244 с.
3. ***Deacon T.W.*** Evolution of language systems in the human brain // Evolution of Nervous Systems. Vol. 5: The Evolution of Primate Nervous Systems. 2007.
4. ***Campbell D.T.*** Evolutionary epistemology // The philosophy of Carl Popper. Le Selle (Ill.) : Open court, 1974. P. 413.
5. ***Лоренц К.*** Кантовская концепция a priori // Эволюция. Язык. Познание. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 15–42.
6. ***Леви-Брюль Л.*** Сверхъестественное и природа первобытного мышления. М. : ОГИЗ, 1937. 533 с.
7. ***Турчин В.Ф.*** Феномен науки: кибернетический подход к эволюции. М. : ЭТС, 2000. 368 с.
8. ***Докинз Р.*** Эгоистичный ген. М. : Мир, 1993. 512 с.
9. ***Черникова И.В.*** Глобальный эволюционизм. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1987. 482 с.
10. ***Dennett D.*** Freedom Evolves. Viking Press, 2003.
11. ***Юлина Н.С.*** Философский натурализм: о книге Д. Деннета «Свобода эволюционирует». М. : Канон+, 2007. С. 72.
12. ***Deacon T.W.*** Heterochrony in brain evolution: cellular versus morphological analysis. Biology, Brains and Behaviour. Santa Fe : SAR Press, 2000.

Сведения об авторе:
Черникова Ирина Васильевна – профессор, доктор философских наук, заведующая кафедрой философии и методологии науки, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета, профессор кафедры социальных коммуникаций Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE PROBLEM OF “LANGUAGE AND THINKING” IN THE LIGHT OF THE SYSTEM EVOLUTIONARY METHOD

Chernikova I.V., D.Sc., Professor, Head of the Department of Philosophy and Methodology of Science, Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University, Professor of the Department of Social Communications, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/9

Abstract. The paper analyses language and thinking in the context of systemic-evolutionary approach. Language and thinking are examined not as elemental power, but as a product of evolution and a result of specific type of activity – social activity and culture, interpreted as social code, external memory, providing the continuity of social communication. Systemic-evolutionary approach applied in this research is based on the idea of global evolutionism. Evolution is interpreted as multilevel system and co-evolution of the system and environment. This enabled us to define the levels of cognitive evolution, levels of language evolution, and to reveal the recursive mechanism of interaction between language and thinking. It is high-

lighted that the language evolution does not contradict the general principles of the global process-system's evolution. It is reflected in common understanding of evolutionary processes in various sciences (astronomy, geology, biology and linguistics).
Keywords: language; thinking; global evolutionism; culture; coevolution.

References

1. Chernigovskaja T.V. (2013) Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznaniye [Cheshire smile of the Schrödinger cat: language and cognition]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury. pp. 10, 43, 67, 100.
2. Maturana U., Varela F. (2001) Drevo poznaniya [Tree of knowledge]. Moscow : Progress – Tradicija. p. 183.
3. Deacon T.W. (2007) Evolution of language systems in the human brain // Evolution of Nervous Systems. Vol. 5: The Evolution of Primate Nervous Systems.
4. Campbell D.T. (1974) Evolutionary epistemology // The philosophy of Carl Popper. – Le Selle (III.): Open court. p.4.
5. Lorenc K. (2000) Kantovskaya kontsepciya a priori [Kant's concept of a priori]. // Evolution. Language. Thinking. M.: Jazyki russkoj kul'tury. pp. 15-42.
6. Levi-Brjul' L. (1937) Sverkhjestestvennoye i priroda pervobytnogo myshleniya [Supernatural and nature of primitive thinking]. Moscow : OGIZ. 533 p.
7. Turchin V.F. (2000) Fenomen nauki: Kiberneticheskiy podkhod k evolyutsii [The phenomenon of science: Cybernetic approach to evolution]. Moscow : ETS. 368 p.
8. Dokinz R. (1993) Egoistichnyy gen [Egoistic gene]. Moscow : Mir. 512 p.
9. Chernikova I.V. (1987) Global'nyy evolyutsionizm [Global evolutionism]. Tomsk: TGU. p. 166.
10. Dennett D. (2003) Freedom Evolves. Viking Press.
11. Julina N.S. (2007) Filosofskiy naturalizm: o knige D. Denneta "Svoboda evolyutsioniruyet" [Philosophic naturalism: on the book Freedom Evolves by D. Dennet]. M.: Kanon+. p. 72.
12. Deacon T.W. (2000) Heterochrony in brain evolution: cellular versus morphological analysis. Biology, Brains and Behaviour. Santa Fe. SAR Press.

Received 27 November 2017

УДК 81'373.613 81’27
DOI: 10.17223/19996195/40/10

ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «МОДА» В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Л.Т. Ягафарова

Аннотация. Затрагивается проблема заимствования из других языков в процессе актуализации концепта «мода» в текстах современной массовой литературы. Иностранное происхождение многих вещей связано с культурными и историческими событиями, которые определили ориентир в зарождении и развитии модных образцов. В свою очередь, анализ иноязычного происхождения лексем сделал возможным зафиксировать доминирующее положение или участие той или иной страны в зарождении или распространении какого-то явления, в данном случае моды. Выбрав в качестве источников исследования тексты современной массовой литературы таких авторов, как А. Берсенева, Т. Веденская, Е. Вильмонт, И. Стогов, мы имеем возможность говорить о взаимосвязи тандема «язык–мода» или о способах обозначения предметов моды в сознании носителей нашей лингвокультуры. Интересным становится факт обнаружения того, что в вербализации концепта «мода» важную роль играют слова иноязычного происхождения, преимущественно французского и английского, что обусловлено лидирующим положением Франции и Англии в мире моды испокон веков. Так, галлицизмы и англицизмы, будучи средствами объективации концепта «мода» в современных массовых романах, определили характер языкового воплощения моды и этническую принадлежность. Исконно русским словам или пришедшим из древнерусского языка отведена небольшая роль в воплощении модного процесса на страницах романов, что говорит о коммуникативной невостребованности данной группы слов либо отсутствии необходимости в их употреблении по причине наличия иностранных эквивалентов, считающихся более экспрессивными и емкими по наполнению.
Ключевые слова: мода; этимология; массовая литература; вербализация; номинативная плотность; галлицизмы; англицизмы.

Введение

Социологизированность массовой литературы делает ее насыщенной обилием концептов, передающих дух времени. Мода является одной из самых интересных сфер в этом плане для всей массовой литературы в силу ее антропоцентрического характера. Несмотря на универсальность моды, мы остановимся на главной сфере ее распространения – внешнем виде. Костюму и одежде вообще уделяется так много внимания в текстах, что мода на внешний вид, на наш взгляд, может претендовать на статус важнейшего концепта массовой литературы.

Будучи важным явлением культуры, мода находит свое выражение в вербальных средствах, закрепленных в сознании носителей языка. Ис-

следование вербализации концептов, объективирующих моду на внешний вид, в художественных текстах способно воссоздать образ эпохи, представленной на страницах романов. Более того, освещая одну из социальных сфер современного героя – атрибутику внешнего вида, концепты, вербализующие моду, связаны с отражением ценностного принципа, лежащего в основе выбора и подбора одежды, обуви, аксессуаров и т.д. Не случайно именно моде принадлежит главенствующая позиция в установлении ценностных ориентиров, ведь, являясь фактом культуры, мода обладает огромным ценностно-формирующим потенциалом.

Кроме того, имея своим объектом элементы внешнего вида (одежда, обувь, аксессуары), мода служит показателем вкусовых пристрастий героев и в то же время указывает на разделение персонажей по социальному и классовому признакам. «Таким образом, мода является не только выражением, но и фактором социальной дифференциации» [1. С. 111].

Все это позволяет нам говорить о правомерности исследования художественных концептов, актуализирующих моду на внешний вид, в текстах массовой литературы, представляющих собой современный эпос, источник информации об общественных идеалах и ценностных показателях. В качестве источников исследования нами были выбраны тексты массовой литературы XX–XXI столетий (А. Берсенева, Т. Веденская, Е. Вильмонт, И. Стогов).

Целью нашего исследования является анализ лексем, актуализирующих концепт «мода» на страницах текстов массовой литературы, на предмет этимологии и выявления влияния доминирующего языка на функционирование концепта в текстах. Необходимо пояснить, что в нашей исследовательской работе объектом изучения становится именно мода на внешний вид, несмотря на универсальность и всеобъемлемость этого явления. В качестве методов исследования мы использовали метод этимологического анализа лексем, статистический метод, обеспечивающий точность в выявлении частотности концептов, функциональный метод, обращение к которому позволяет реализовать и репрезентировать концепты в текстах.

Исследование

Пользуясь разработанным лингвокультурологом В.А. Масловой понятием «ключевые концепты эпохи» [2], остановимся на одном из них – актуальном и значимом для лингвокультуры начала прошлого столетия концепте «мода».

Учитывая мнение Ю.С. Степанова, что концепту культуры определена роль принципа культуры [3. С. 84] («своеобразного правила, которым руководствуется лингвокультурная общность» [4. С. 13]), отметим,

что концепт «мода» для массовой литературы стал таким принципом культуры, определяющим мировидение и миропонимание героев. Этот факт доказывает целесообразность и важность лингвокультурного подхода в изучении данного концепта в массовых художественных текстах, являющихся показателями состояния реальной культуры.

Концепт «мода» является ключевым концептом современной массовой литературы, о чем свидетельствует количество лексем, вербализующих данный концепт в текстах (2 371 единица). Г.В. Токарев [4] отмечает, что показателем актуальности того или иного явления для лингвокультурного общества являются количественный и статистический аспекты репрезентации.

Имея полевую структуру, концепт «мода» состоит из ядра и периферии. Его **ядерная** часть вербализуется эксплицитным способом: 1) лексемы, совпадающие с именем концепта: *мода* (120), а также однокоренные лексемы: *модный* (132); 2) лексемы-синонимы: *фэшн* (21), *фэшенебельный* (7); 3) лексемы-синонимы (контекстуальные): *стиль* (35), *look* (6) (*«Она начала было закручивать волосы в модные “улитки”, но передумала и оставила прическу как есть»* [5. С. 95]; *«–Просто стильный мужчина – довольно строгое понятие, без выкрутасов... Пиджак – твидовый или замшевый. Цвет – черный со всеми оттенками, коричневый, песочный – приличный…»*) [6. С. 282].

В процессе анализа парадигматических связей и контекстной сочетаемости слова *мода* и его дериватов нами были выявлены лексемы, объективирующие главную сферу распространения моды и вошедшие в **периферию** концепта: ***одежда*** (*одежда* (97), *туалет* (17), *гардероб* (11), *платье* (194), *сарафан* (16), *рубашка* (73), *брюки* (56), *клеш* (10), *блуза* (36), *батник* (7), *туника* (6), *халат* (102), *пеньюар* (7), *костюм* (108), *юбка* (103), *мини* (19), *пальто* (99), *шинель* (2), *труакар* (2), *джинсы* (92), *трико* (12), *куртка* (87), *плащ* (63), *пончо* (20), *майка* (38), *футболка* (31), *топ* (15), *тишотка* (13), *кофта* (45), *свитер* (30), *пуловер* (11), *джемпер* (9), *шуба* (53), *пиджак* (34), *смокинг* (11), *жакет* (9), *болеро* (7), *френч* (5), *купальник* (23), *бикини* (12), *шорты* (15), *бермуды* (2)), ***обувь*** (*обувь* (13), *туфли* (87), *ботинки* (11), *ботильоны* (6), *гриндерсы* (5)), ***аксессуар*** (*аксессуар* (9), *сумка* (100), *рюкзак* (32), *бандана* (15), *галстук* (34), *кашне* (3), *палантин* (3), *боа* (2)), ***запах*** (*запах* (14), *одеколон* (10), *парфюм* (5)), ***белье*** (*белье* (35), *трусы* (31), *лифчик* (26), *бюстгальтер* (5), *бюстье* (2)). «С ее минимальной юбкой это выглядело здорово» [7. С. 76]; «Даже первые лица вечерами скидывают френчи и жакеты, чтобы помахать ногами в стиле ушу…» [8. С. 145]; «И вот, первого июля я докатила Зайницкую, укомплектованную… эротическим бельем» [9. С. 194]; «При любой возможности смотрела в зеркало и жутко нравилась себе в прелестном костюме цвета “пепел розы” от Донны Каран» [10. С. 212]; «Я лучше начну деньги зарабатывать… раз-

богатеем, я куплю себе все самое-самое шикарное, шубу какую-нибудь отпадную…» [11. С. 114]; «Он носил дорогие, но неброские… узкие галстуки» [12. С. 72].

Говоря об этимологии лексем, объективирующих концепт «мода» в текстах современной массовой литературы, необходимо отметить доминирующий пласт заимствованных из других языков слов. На основе Этимологического словаря русского языка М. Фасмера [13] и Словаря иностранных слов Н.Г. Комлева [14] мы определили языковое происхождение данных лексических единиц (табл. 1).

Таблица 1

Этимология лексем

Лексема	Этимология
Мода	из франц. mode от лат. modus «мера (предмета); правило, предписание; образ, способ»
Фэшн	из англ. fashion; происходит от лат. factionem, а затем и древнефранцузского facon
Стиль	из франц. style
Лук (look)	от древнеангл. locian, далее от герм. корня *lokon
Одежда	(одежа) исконно русск. форма при оде́жда. Заимств. из церк.-слав., ст.-слав. одежда
Туалет	из франц. toilette – то же. Первонач. «маленький холст», от toile «холст, полотно», лат. tēla «ткань»
Гардероб	из франц. garderobe
Платье	др.-русск. платиие «одежда», укр. пла́ття, блр. пла́цце, др.-польск. płacie «лоскут»
Сарафан	др.-русск. сарафанъ «длинный мужской кафтан»
Рубашка	др.-русск. рубити, укр. руби́ти, белор. руба́ць, болг. ръ́бя «подрубаю, делаю кайму»
Брюки	из нж.-нем. brôk или голл. broek, ср. д.-в.-н. bruoh, ср.-нж.-н. brôk «штаны», которое происходит из лат.-галльск. brāca
Клеш	из франц. cloche «колокол»
Блуза	из франц. blouse или нем. Bluse, вероятно, от ср.-лат. pelusia «одежда из Пелузия» – по египетскому городу Пелузию, где изготовлялись блузы
Батник	от англ. button «пуговица», далее из франц. bouton «почка; бутон; пуговица», от гл. bouter
Туника	от лат. tunica «туника»
Халат	тур. χilat «кафтан» из араб. ḫil'at «почетное платье»
Пеньюар	от фр. Peignoir, от глаг. peigner «расчесывать волосы»
Костюм	от франц. costume
Юбка	от франц. jupe из ит. giuppa «безрукавка»
Мини	от англ. mini «малый»
Пальто	из франц. paletot «пальто» от исп. palletoque «плащ с капюшоном», лат. palla «верхнее платье»
Шинель	из франц. chenille «мужской утренний костюм»
Труакар	франц., букв. «три четверти»
Джинсы	от франц. jean fustian, от англ. jeans, далее от названия города франц. Gênes «Генуя» от лат. Genua
Трико	из франц. tricot – то же

Лексема	Этимология
Куртка	укр. ку́ртка, ку́рта. Заимств. через польск. kurta, kurtka, то же – из лат. curtus «короткий»
Плащ	укр. плащ, ст.-слав. плашть
Пончо	исп. poncho < яз. амер. индейцев
Майка	от франц. maillot «футболка, майка»
Футболка	от англ. football букв. «ножной мяч», из foot «нога» + ball «мяч»
Топ	от англ. top «вершина; топ»
Тишотка	от англ. T-shirt < T – буква «Т» + shirt «рубашка»
Кофта	от шведск. kofta «верхнее короткое женское платье»
Свитер	от англ. sweater
Пуловер	от англ. pullover «пуловер», далее из pull «тянуть, тащить» + over «наверх, поверх»
Джемпер	из англ. jumper – то же
Шуба	др.-русск. шуба, укр., блр. шу́ба
Пиджак	из англ. pea-jacket «куртка, короткое пальто»
Смокинг	от англ. smoking «курить»; jacket, букв. пиджак, в котором курят
Жакет	из франц. jaquette, производного от jaque «куртка» араб. происхождения
Болеро	из франц. яз., где boléro < исп. bolero «танец»
Френч	из англ. french «французский»
Купальник	от гл. купать(ся), из праслав., от которого в числе прочего произошли: церк.-слав. кѫпати, русск. купать, укр. купати, белор. купаць, болг. къ́пя «купаю»
Бикини	от англ. bikini по названию острова Bikini в Тихом океане
Шорты	англ. shorts < short «короткий»
Бермуды	от фр. < нем. Bermudas «Бермудские острова» – разг. широкие длиною до колен брюки; шорты
Обувь	от русск.-церк.-слав. обувь ж. ὑπόδημα, чеш., слвц. obuv, польск. obuw ж., obuwie
Туфли	из ср.-нж.-нем. tuffele, нж.-нем. tuffel «башмак»
Ботинки	из франц. bottine – то же, от botte «сапог»
Ботильоны	от франц. bottillon «сапожок»
Гриндерсы	от названия английской фирмы «Grinders», букв. одно из знач. – дробилка, с ассоциациями как на драку, так и на грязную строительную работу, т.е. крепкая рабочая обувь
Аксессуар	от фр. accessoire, от лат. accedere «присоединять»
Сумка	из др.-русск. сума, сумъка
Рюкзак	от немецкого Rucksack «заплечный мешок; рюкзак», из Rücken «спина» + Sack «мешок»
Бандана	от хинд. Bāndhnū «платок»
Галстук	от голл. halsdoek «галстук»
Кашне	от фр. cache, от cacher «прятать», и nez «нос»
Палантин	от франц. palatine
Боа	от лат. boa, сокращ. bova, от bos, bovis «бык»). 1) змея удав, водящаяся в Африке, Ост-Индии и Америке; название получила благодаря своей величине; 2) длинный меховой шарф, носимый женщинами
Запах	от укр. па́хнути, блр. пах «запах», чеш. pach – то же, páchnouti «благоухать», слвц. páchnut', польск. pach «запах», pachnąć «пахнуть»
Одеколон	из франц. eau de Cologne, букв. «кёльнская вода»; получил название по изобретателю И.М. Фарина в Кёльне
Парфюм	от фр. parfum «аромат, благоухание»; «духи»

Лексема	Этимология
Белье	от др.-русск. бѣльѥ, образованного от др.-русск. бѣлъ с помощью собирательного суффикса др.-русск. -ьѥ, далее восходит к праслав. *bělъ
Трусы	из англ. trousers «брюки»
Лифчик	из нж.-нем. lîv или из голл. lijf «лиф, корсет»
Бюстгальтер	от немецкого Büstenhalter «бюстгальтер», из Büste «женская грудь» + Halter «держатель»
Бюстье	от франц. bustier «бюстгальтер без бретелек»

Как мы видим из этимологического анализа, большое количество слов имеет смешанное происхождение, т.е. вероятность прихода из разных языков; вместе с тем нам удалось классифицировать лексемы по основным группам языков.

Таким образом, 67 лексических единиц, вербализующих концепт «мода» в текстах массовой литературы, преимущественно имеют иноязычное происхождение, из них: галлицизмы (слова и выражения, заимствованные из французского языка или образованные по модели французских слов и выражений) – 26 единиц; англицизмы (слова и выражения, пришедшие из английского языка) – 17; исконно русские или пришедшие из древнерусского языка – 9; из других языков – 15 единиц.

Иными словами, определяющую роль в становлении и функционировании концепта «мода» сыграли заимствованные из других языков лексемы, преимущественно из французского и английского, а также из таких европейских языков, как немецкий, голландский, шведский, польский; немалый пласт занимают слова латинского происхождения.

Не менее важным аспектом является частотность употребления данных лексем в текстах (табл. 2).

Таблица 2

Частотность употребления лексем в текстах

Группа слов	Частотность словоупотреблений
Галлицизмы	891
Из других языков	660
Исконно русские или пришедшие из древнерусского языка	569
Англицизмы	251

Количественный анализ словоупотреблений в процессе вербализации текстового концепта «мода», раскрывая другую сторону релевантности концептов – частотность употребления авторами тех или иных лексем, а соответственно, и их коммуникативную востребованность, выявил доминирующее положение галлицизмов (38%) и слов, пришедших из других языков (28%), 24% исконно русских или пришедших из древнерусского языка слов и 10% англицизмов. Примечательным является то, что занявший последнее место пласт исконно рус-

ских или пришедших из древнерусского языка слов по номинативной плотности имеет большую частотность, например по сравнению с англицизмами, поскольку обладает нейтральной эмоциональной оценкой.

Заключение

Выявив лексическое наполнение текстового концепта «мода» и определив его этимологию, мы пришли к выводу, что беспрекословное лидерство Франции в процессе зарождения моды отложило свой отпечаток и на языковое воплощение этого феномена. Именно поэтому доминирующими в текстах современной массовой литературы являются галлицизмы и по количеству лексем (26 единиц), и по частотности словоупотреблений в романах (891). Англицизмы (17 лексем) также активно участвовали в вербализации моды, поскольку Англия наряду с Францией являлась законодательницей мод. Данные лексемы повторяются в текстах 251 раз. Пласт исконно русских слов или пришедших из древнерусского языка составляет меньшинство и по количественным характеристикам, и по частоте их употребления, что обусловлено культурологическими предпосылками.

Литература

1. ***Гофман А.Б.*** Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. М. : Наука, 1994. 160 с.
2. ***Маслова В.А.*** Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2004. 256 с.
3. ***Степанов Ю.С.*** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
4. ***Токарев Г.В.*** Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «труд» в русском языке). Волгоград : Перемена, 2003. 233 с.
5. ***Берсенева А.*** Нью-Йорк – Москва – Любовь : роман. М. : Эксмо, 2012. 416 с.
6. ***Берсенева А.*** Стильная жизнь : роман. М. : Эксмо, 2010. 480 с.
7. ***Вильмонт Е.Н.*** Гормон счастья и прочие глупости. М. : Астрель, АСТ, 2007. 301 с.
8. ***Стогов И.*** Таблоид. Учебник желтой журналистики. СПб. : Амфора, 2005. 304 с.
9. ***Веденская Т.*** Девушка с амбициями : сентиментальный роман. М. : Эксмо, 2007. 352 с.
10. ***Вильмонт Е.Н.*** Бред сивого кобеля. М. : Олимп: Астрель: АСТ, 2005. 252 с.
11. ***Вильмонт Е.Н.*** Нашла себе блондина! М. : АСТ, Астрель, 2004. 269 с.
12. ***Стогов И.*** Мачо не плачут. СПб. : Амфора, 2006. 400 с. (Серия: Проект Ильи Стогова)
13. URL: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-16486.htm
14. ***Комлев Н.Г.*** Словарь иностранных слов. М. : Эксмо-Пресс, 2000. 1308 с.

Сведения об авторе:
Ягафарова Лилия Талгатовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, заместитель декана по науке гуманитарного факультета Университета управления «ТИСБИ» (Казань, Россия). E-mail: yagafarovaliliya06@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE BORROWED LEXICON IN VERBALIZATION OF A CONCEPT FASHION IN THE MODERN POPULAR LITERATURE

Iagafarova L.T., Candidate of Philology, the associate professor of philology, the deputy dean on science of humanitarian faculty of University of management of TISBI (Kazan, Russia). E-mail: yagafarovaliliya06@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/10

Abstract. In this article the loan issue from other languages in the course of updating of a concept Fashion in texts of the modern popular literature is touched. The foreign origin of many things is connected with cultural and historical events which defined a reference point in origin and development of fashionable samples. In turn the analysis of a foreign-language origin of lexemes made possible to record a dominant position or participation of this or that country in origin or distribution of some phenomenon, in this case fashions. Having chosen texts of the modern popular literature of such authors as A. Berseneva, T. Vedenskaya, E. Vilmont, I. Stogov as research sources, we have opportunity to say about interrelation of a tandem "language fashion" or how fashion subjects in consciousness of carriers of our lingvokultura are designated. Interesting is a fact of detection of that in verbalization of a concept Fashion an important role is played by words of a foreign-language origin, mainly, French and English that is caused by a leading position of France and England in the world of fashion from time immemorial. So, Gallicisms and anglicisms, being means of an objectivization of a concept Fashion in modern mass novels, defined character of a language embodiment of fashion and an ethnic origin. The small part in an embodiment of fashionable process on pages of novels that speaks about a communicative not demand of this group of words or lack of need for their use because of existence of their foreign equivalents which are considered more expressional and capacious on the filling is assigned to primordially Russian words or come from Old Russian language.

Keywords: fashion; etymology; popular literature; verbalization; nominative density; gallicisms; anglicisms.

References

1. Gofman A. B. (1994) Moda i lyudi: Novaya teoriya mody i modnogo povedeniya (Fashion and people: New theory of fashion and fashionable behavior). Moscow: Nauka.160 p.
2. Maslova V. A. (2004) Kognitivnaya lingvistika: Uchebnoe posobie (Cognitive linguistics: Textbook). Mn.: TetraSistems. 256 p.
3. Stepanov Yu. S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoi kul'tury. Opyt issledovaniya (Constants. Dictionary of the Russian culture. Experience of research). Moscow: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury». 824 p.
4. Tokarev G. V. (2003) Koncept kak ob'ekt lingvokul'turologii (Na materiale reprezentacii koncepta 'trud' v russkom yazyke) (Concept as object of linguoculturology (On material of representations of a concept "labour" in Russian)): Monografiya. Volgograd: Peremena. 233 p.
5. Berseneva A. (2012) N'yu-jork - Moskva – Lyubov': Roman [New York – Moscow – Love: Novel]. Moscow: Eksmo. 416 p.
6. Berseneva A. (2010) Stil'naya zhizn': Roman [Stylish life: Novel]. Moscow: Eksmo. 480 p.
7. Vil'mont E. N. (2007) Gormon schast'ya i prochie gluposti (Hormone of happiness and other nonsenses). M.: Astrel', AST. 301 p.
8. Stogov I. (2005) Tabloid. Uchebnik zheltoi zhurnalistiki [Tabloid. Textbook of yellow journalism]. SPb.: Amfora. 304 p.

9. Vedenskaya T. (2007) Devushka s ambiciyami: Sentimental'nyi roman [The girl with ambitions: Sentimental novel]. Moscow: Eksmo. 352 p.
10. Vil'mont E.N. (2005) Bred sivogo kobelya [Nonsense of a gray dog]. Moscow: Olimp: Astrel': AST. 252 p.
11. Vil'mont E.N. (2004) Nashla sebe blondina! [I found to myself the blonde!] Moscow: AST, Astrel'. 269 p.
12. Stogov I. (2006) Macho ne plachut [Machoes don't cry]. SPb.: Amfora. 400 p.
13. http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-16486.htm
14. Komlev N.G. (2000) Slovar' inostrannyh slov [Dictionary of foreign words]. M.: Eksmo-Press. 1308 p.

Received 27 November 2017

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 377.031
DOI: 10.17223/19996195/40/11

ТРЕХСТАДИЙНАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАКА ТЕГОВ И КОНЦЕПТ-КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РАБОТЫ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

А.Ю. Антонов, А.А. Веряев, Т.А. Костюкова, В.А. Доманский

Аннотация. Представлено исследование по проблеме эффективного взаимодействия современных информационных технологий и образования. В частности, рассматриваются взаимодействие преподавания иностранного языка и использование для этого специально подобранного компьютерного программного обеспечения в качестве средства обучения. Предложена трехстадийная модель работы с иноязычными текстами, обоснована состоятельность гипотезы о повышении качества усвоения знаний учащимися старшего школьного возраста – студентами колледжа – на основе использования концепт-карт и программ, подсчитывающих частотность слов в текстах. Суть отмечаемых в названии статьи стадий состоит в последовательной работе над тезаурусом разговорной темы, затем над синтаксическими и семантическими связями между понятиями и, наконец, над построением высказываний по осваиваемой разговорной теме. Визуализация частотности реализуется в виде так называемого облака тегов для изучаемого и осваиваемого в учебном процессе текста. Облака тегов строятся с использованием сервисов Web 2.0, концепт-карты – с использованием программы CmapTools. У разработчиков программы CmapTools есть и соответствующий облачный сервис, но он пока не вполне удовлетворяет по своим функциональным возможностям, поэтому предпочтение при построении карт понятий отдается программному обеспечению, устанавливаемому на учебных и домашних персональных компьютерах. Предлагаемая модель может служить основой методики освоения иноязычных разговорных тем. В качестве учебного предмета выбран иностранный язык (английский), которому в школьной программе уделяется значительное количество времени. В стратегии развития системы образования предусматривается введение обязательного Единого государственного экзамена по английскому языку, что еще более актуализирует предлагаемую модель. Исследование проводится на основе методов теоретического анализа, педагогического эксперимента и ранжирования результатов. Результаты заключаются в апробировании методики использования концепт-карт в процессе освоения учащимися речевой темы. Дан анализ действенности методики построения концепт-карт, на основе которого сделаны выводы об эффективности педагогического эксперимента и возможности продолжения исследования по использованию концепт-карт в учебном процессе. Показана перспективность использования сервисов Web 2.0 в процессе работы учащихся над иноязычными текстами.

Ключевые слова: концепт-карты; облако тегов; трехстадийная модель работы с иноязычными текстами; информационно-коммуникационные технологии в образовании; визуализация знаний; английский язык; цифровые образовательные ресурсы.

Введение

Широкое распространение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и сети Интернет формирует у обучаемых новые стилевые особенности восприятия информации. К ним относятся, в частности, ориентация на визуальные способы ее получения, а также клиповость усвоения, означающая дозированность порций информационных единиц, зачастую не связанных между собой, что приводит к формированию лоскутного мировоззрения учащихся [1]. По этой причине в последнее время все чаще стали обсуждать необходимость проникновения инфографики в учебный процесс. Об этом говорится, например, в работах Люси Чемберс, Дэвида Маккэндлесса, Дэна Роэма и других исследователей. Отсюда в методике преподавания различных дисциплин возникает вопрос о том, как должна быть устроена учебная инфографика для того, чтобы, с одной стороны, она полнее отражала содержание предметного учебного материала, а с другой – соответствовала закономерностям когнитивных процессов, протекающих у обучаемых и связывающих воедино разрозненное содержание.

Цель настоящей статьи – обсуждение предложения по использованию трехстадийной модели организации учебного процесса, реализуемой на примере преподавания иностранного языка. Суть модели заключается в следующем. На первом этапе / стадии, используя средства ИКТ, ищется семантическое ядро, предлагаемое для усвоения текста, выявляются ключевые понятия. Причем в ядро входят не только новые для обучаемых понятия, но и те, которые необходимы для изложения всего текстового материала. Для этого используются сервисы Web 2.0, которые позволяют строить облака тегов для текстового материала. Для дисциплин, преподаваемых с использованием только естественного языка, это делается достаточно просто. Для дисциплин, в которых используется формульный или графический материал, возникают дополнительные проблемы перевода разных способов подачи материала в вербальный.

На втором этапе (второй стадии) облако тегов используется для построения так называемых концепт-карт. Концепт-карта представляет собой семантическую сеть, т.е. граф, в вершинах которого стоят понятия, а ребра графа фиксируют связи между ними. Компьютерные способы представления карт позволяют дополнительно снабжать понятия всплывающими текстовыми подсказами, определениями, графическими или видеоиллюстрациями, гиперссылками, отсылкой к тестам, дру-

гим концепт-картам. Фактически концепт-карта представляет собой гипертекст по определенной теме, для создания которого не нужно знать никаких языков гипертекстовой разметки. Чрезвычайно важно, что связи между понятиями на концепт-картах могут быть расклассифицированы по частоте использования, встречаемости в разговорном языке. Облака тегов и концепт карты на первых этапах их использования в учебном процессе готовятся педагогом, но постепенно учебная активность в построении концепт-карт передается обучаемым. Наконец, на третьем этапе (третьей стадии) осуществления модели концепт-карты используются для освоения разговорных тем.

Исследование

Проиллюстрируем все сказанное более детально. В настоящее время технологии визуализации знаний, их разнообразные модели и применение для повышения эффективности образовательного процесса являются широко обсуждаемыми темами. Детальное их рассмотрение педагогами и обучающимися становится возможным благодаря информатизации учебного процесса, о которой и идет речь в настоящей статье. Зарубежный и отечественный опыт говорят о том, что новые технологии будут все больше внедряться в систему образования. Актуальность рассмотрения проблемы также обусловлена внедрением федеральных государственных стандартов, которые, с одной стороны, в требованиях к предметным результатам предписывают необходимость владения умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений, т.е. речь идет об освоении обучаемыми различных литературных жанров. С другой стороны, приоритетным направлением являются формирование и использование ИКТ-насыщенной среды, где каждый обучающийся должен иметь возможность общения и использования информационных технологий в любом месте в любой части учебного процесса [2]. Последнее подчеркивают, приводя очевидную временну́ю формулу доступа к обучающим материалам: «365/7/24».

В данной работе мы концентрируем внимание на использовании технологии концепт-карт в процессе изучения иностранного языка. Концепт-карты – мощное средство в области визуализации информации и цифровых образовательных ресурсов. На проблему использования подобных средств обучения в последние годы обращается все большее внимание в педагогической литературе [3]. С их помощью можно не только изучать особенности личностного развития, мировосприятия и мышления обучающихся, они также выступают в качестве средства обучения, которое способно влиять на развитие и мышление студентов и школьников.

В эксперименте был использован свободно распространяемый программный продукт CmapTools, не локализованный на русский язык, что дополнительно обосновывает его использование в обучении английскому языку. Основное назначение программного пакета – стимулирование обмена мнениями и сотрудничества при создании моделей знаний. В его поздних версиях появилась возможность коллективной работы над концепт-картами. Следует отметить, что существует достаточно много и других программных продуктов и способов графической визуализации знаний: визуализация урока (вспомним конспекты Шаталова) [4], визуализация проекта собственной деятельности (ментальные карты) [5, 6], визуализация «плюсов и минусов» определенной деятельности (диаграммы Ишикавы), визуализации структуры понятий (фреймы и структурно-логические схемы) [7], диаграммы Венна–Эйлера [8], кольцевые диаграммы, лепестковые диаграммы и др. [9–12].

Рассмотрим, как можно использовать учебное пособие по освоению английского языка для первого курса колледжа, соответствующего программе 9–11-го классов общеобразовательной школы, под редакцией И.П. Агабекяна, и опишем фрагмент проведенной опытно-экспериментальной работы.

Учебное пособие соответствует государственному образовательному стандарту и требованиям программы по иностранным языкам для средних специальных учебных заведений. Пособие рассчитано на четыре семестра работы в колледжах и других средних специальных учебных заведениях. Оно может быть использовано на подготовительных курсах и факультетах дополнительного образования, а также для самостоятельного обучения. Цель пособия – развить у обучающихся навыки чтения и перевода, извлечения, обработки и передачи информации на английском языке, кроме того – подготовить к экзаменам по английскому языку. Пособие состоит из вводного урока, основного курса и приложений. Каждый урок основного курса содержит тексты для чтения и перевода и грамматический материал с закрепляющими упражнениями. Грамматические и словарные тесты помогут проверить усвоение пройденного материала и подготовиться к ЕГЭ. Тексты для дополнительного чтения можно использовать для аудиторных и внеаудиторных занятий по английскому языку, самостоятельного дополнительного чтения, развития навыков работы со словарем и передачи содержания на английском языке, а также для подготовки к экзаменам.

Методы исследования

Для подтверждения гипотезы об эффективности применения концепт-карт в рамках трехстадийной модели работы с иноязычными текстами действия осуществлялись в рамках учебной темы

«Travelling». Во-первых, нашей задачей было рассмотрение исходного текста по теме с тем, чтобы выявить наиболее значимые лексические единицы, которые предлагались студентам для усвоения и воспроизведения в дальнейших работах. Во-вторых, после разбора текста и выполнения условно-речевых упражнений осуществлялась организация письменного монологического высказывания студентов контрольной группы по пройденной теме. В-третьих, предпринята организация работы студентов экспериментальной группы с программным продуктом по созданию концепт-карт CmapTools, который может быть использован как цифровой образовательный ресурс. Финальным этапом исследования должны стать подведение итогов и выявление состоятельности / несостоятельности гипотезы об успешности использования концепт-карт в обучении иностранному языку по результатам сравнительного анализа студенческих работ.

Воспроизведение основной мысли напрямую зависит от усвоения лексических единиц и связности повествования, что и стало определяющим фактором эксперимента. Начнем с представления исходного текста.

Travelling

Modern life is impossible without travelling. Almost all people are fond of travelling. Thousands of tourists travel every day either on business or for pleasure. It is very interesting to see new places, other towns and countries. There are various means of travelling. Tourists can travel by air, by train, by sea or by road. Of course, travelling by air is the fastest and the most convenient way, but it is the most expensive, too. Travelling by train is slower than by plane, but it has its advantages. With a train you have speed comfort and pleasure combined. You can see much more interesting places of the country you are travelling through. Modern trains have comfortable seats. There are also sleeping cars and dining cars that make even the longest journey enjoyable. Speed, comfort, and safety are the main advantages of trains and planes. That is why many tourists prefer them for business trips to all other means of travelling. Travelling by sea or sea voyages are popular mostly as pleasure journeys . Large ships can visit foreign countries and different places of interest. Many tourists like to travel by car. It is interesting too, because you can see many places in a short time, you can stop anywhere you wish and spend as much time, as you like at any place. Nowadays a very popular method of travelling is hiking. It is travelling on foot. Walking tours are very interesting.

Про сервисы Web 2.0 сказано немало: некоторые критики считают, что Google и Twitter пользуются бесплатным трудом людей [13]; говорят о создании профилей пользователей сети Интернет, которые компании делают исключительно для продвижения товаров [14], и т.д.

Однако не все в этом отношении настроены критично. Авторы научных статей отмечают полезность Web 2.0, в частности в туризме: ведь люди могут обмениваться информацией в режиме онлайн, и эти мнения для удобства аккумулируются в одном месте [15–17].

Для большей наглядности нами был использован сервис Web 2.0 Word It Out, специализирующийся на создании облака тегов, о котором написано немало публикаций в зарубежных научных журналах [18–25]. Данная технология проста и эффективна: после того как текст загружен на сервер, программа разбивает его на отдельные слова и производит вычисление частотности их употребления.

Следует отметить, что в любом тексте на первом месте по частотности использования стоят так называемые стоп-слова, т.е. слова-связки, без которых невозможно построение полноценного смыслового текста. К ним относят артикли, союзы и союзные слова, местоимения, предлоги, частицы, междометия, указательные слова, цифры, знаки препинания, вводные слова и др. Их необходимо исключать из ключевых понятий, они в большей степени должны быть использованы при построении связей между понятиями. В англоязычных сервисах Web 2.0 это делается автоматически с опорой на соответствующие словари. Русскоязычные тексты анализировать сложнее, поскольку у каждого понятия может быть несколько словоформ. Результат использования сервиса по построению облака тегов проявляется в виде картинки, контур которой чаще всего выглядит как «облако», где крупным шрифтом выделены наиболее употребляемые слова, с градацией на уменьшение. Облака тегов отражают так называемые гиперболические ранговые распределения в текстах, впервые отмеченные в работах Ципфа.

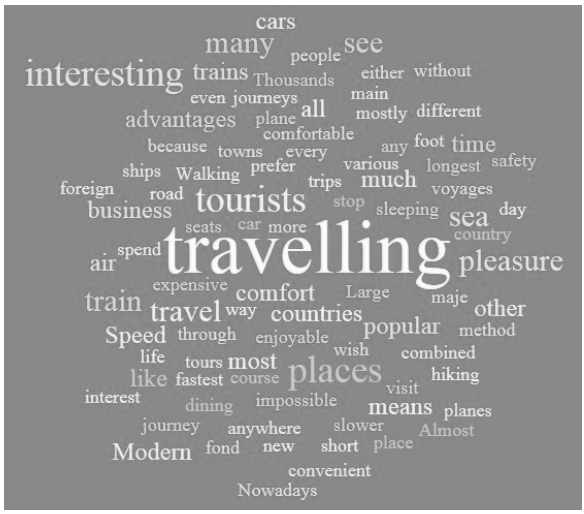

Рис. 1. Облако тегов учебного текста

Как видно из рис. 1, центральное место в тексте учебной темы занимают лексические единицы «travelling», «interesting», «places» и «tourists», остальные слова образуют периферию. Изучение новой темы неотрывно связано с отработкой лексического материала. Его студенты должны продемонстрировать в своих монологических высказываниях. Нами были проанализированы работы контрольной и экспериментальной групп: все они демонстрируют похожую тенденцию, для иллюстрации которой мы выбрали один из текстов.

Работа студента:

Travelling is one of the best activities a person can do. When you travel you get you experience, learn about new cultures and visit unique places around the whole world. Traveling is learning foreign languages, tasting local dishes and meeting new friends. My family and I travel quite a lot, we have already visited many places in Russia and abroad. But still have a dream about the perfect holiday I will have some day. I like beach holiday but at the same time I can't stay at one place for a long time. So usually when we go traveling we try to combine sightseeing and relaxing on the seaside. So my dream holiday is not an exception. I would like to go to luxurious five star hotel with delicious food no Russian people around. There should certainly be a swimming pool and it should be close to the sea. I like when they are young people in the hotel, because then it usually have parties every night, where you can dance and meet interesting people. My perfect holiday last for about 2 weeks- one week of relaxing on the beach and another one is for excursion and sightseeing. Most of people like traveling and different adventures. But everyone has their own requirements and preferences. And for each you can find and convenient solution. For people who appreciate time, there are vehicles moving at high speed. For example, the plane. The only thing that can cause problems is the price. If you need to reach quickly and not to spend all of your money – take the train. Some people believe that to get comfortable is more important than fast. In this case you can use the car. It's quite comfortable and affordable. Also, if you are not afraid of water you can take a trip on the ship, it is comfortable too. But there are people who are afraid of unusual vehicles and most importantly the journey for them-safety. The best option in this case – travel on foot. You will be safe and nobody can hurt you. Probably. It's pretty even quite comfortable. Will only be a minor problems with speed. From all the above we can conclude – everyone can travel, you just need to have a desire.

На этапе постановки целей и задач студенту объяснили, что нужно попытаться воспроизвести оригинальный текст из учебника. Следует отметить, что предварительно были выполнены речевые и условно-речевые упражнения, проведена работа с текстом. Тексты студентов также могут быть визуализированы. Снова обратимся к сервису Word It Out.

Рис. 2. Облако тегов текста, составленного обучаемым

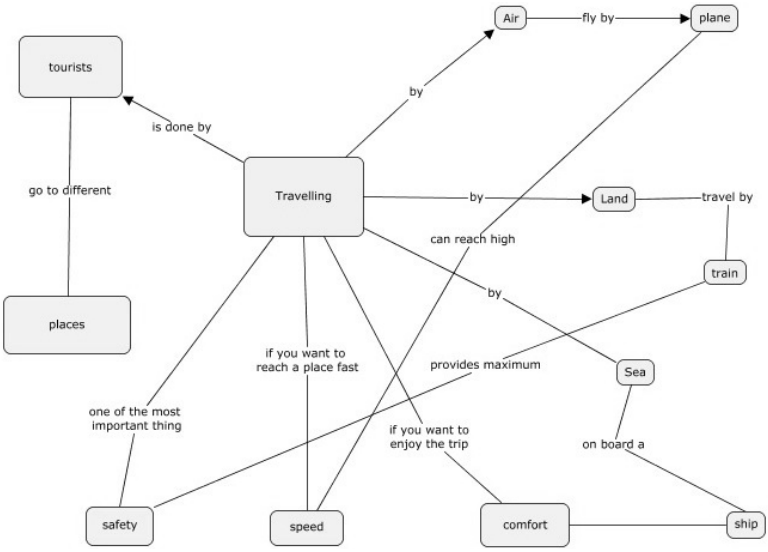

Рис 3. Концепт-карта, составленная обучаемым
для учебного текста

Анализ рис. 2 показывает, что в центре семантического поля – слова «people», «travelling», «comfortable» и «holiday», периферия же отличается от учебного текста еще сильнее. Согласно ФГОС, пункту 9.1 «Филология и иностранные языки», изучение предметной области «Иностранные языки» должно обеспечить сформированность уме-

ний написания текстов по изученной проблематике на иностранном языке. Несмотря на то что работа выполнена грамматически верно, цель была достигнута не в полной мере.

Теперь перейдем к обсуждению работ студентов экспериментальной группы, которые занимались составлением концепт-карт. Им была поставлена задача максимально точно восстановить суть учебного текста, работая в программе CmapTools. В данной статье не будем приводить все работы учащихся (они продемонстрировали примерно одинаковый результат), в качестве иллюстрации приведем лишь одну из построенных концепт-карт.

Рис. 3 показывает, что три из четырех лексических единиц, составляющих семантическое ядро исходного текста, студент выделил как наиболее важные, это «travelling», «places» и «tourists». Совпадает и периферия, а связующие звенья из глаголов и предлогов дают возможность строить монологическое высказывания с концепт-картой в качестве опоры.

Заключение

Таким образом, в настоящей статье представлена трехстадийная модель работы по освоению иноязычного учебного текста, базирующаяся на построении облака тегов, использовании концепт-карт и воспроизведении текста обучаемыми, доказавшая свою эффективность. На этом этапе мы намеренно опускаем возможности по творческому освоению учебного материала и концентрируемся на воспроизведении требуемых для освоения разговорных тем. Кроме того, в статье проиллюстрирована результативность использования модели при изучении разговорных тем на английском языке.

Литература

1. ***Моль А.*** Социодинамика культуры. М. : Прогресс, 1973. 408 с.
2. ***Войнова Н.А.*** Формирование ИКТ-компетентности учащихся начального профессионального образования в образовательной среде учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-ikt-kompetentnosti-uchashchikhsya-nachalnogo-professionalnogo-obrazo-vaniya-v-ob (дата обращения: 14.10.2017).
3. ***Муромцев Д.И.*** Концептуальное моделирование знаний в системе ConceptMap. СПб. : СПб ГУ ИТМО, 2009. 83 с.
4. ***Глазунов С.А.*** Опорные конспекты как средство повышения качества образования // Научные исследования в образовании. 2007. № 3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/opornye-konspekty-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya (дата обращения: 24.10.2017).
5. ***Manns J.R., Eichenbaum H.*** A cognitive map for object memory in the hippocampus // Learning & Memory. 2016. Vol. 10. P. 616–624. DOI: http://dx.doi.org/10.1101/lm.1484509.

6. ***Fiol C.M., Huff A.S.*** Maps for managers: Where are we? Where do we go from here? // Journal of Management Studies. № 29 (3). P. 267–285. DOI: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.1992.tb00665.x/abstract
7. ***Гофман И.*** Анализ фреймов : эссе об организации повседневного опыта / пер. с англ. ; под ред. Г.С. Батыгина, Л.А. Козловой ; вступ. ст. Г.С. Батыгина. М. : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
8. ***Кларк У.*** Графики Гантта. Учет и планирование работы. 5-е изд. М. : Техника управления, 1931.
9. ***Благовещенский Ю.*** Тайны корреляционных связей в статистике. М. : Научная книга; Инфра-М, 2009. 158 с.
10. ***Шмойлова Р.А.*** Теория статистики. М. : Финансы и статистика, 2002. 560 с.
11. ***Wilkinson L., Michael F.*** The History of the Cluster Heat Map // The American Statistician. 2009. URL: https://www.cs.uic.edu/~wilkinson/Publications/heatmap.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
12. ***Caraux S., Gilles S., Pinloche S.*** PermutMatrix: a graphical environment to arrange gene expression profiles in optimal linear order // Bioinformatics. 2017. Vol. 21. P. 1280–1281. URL: http://bioinformatics.oxfordjournals.org/content/21/7/1280 (дата обращения: 14.10.2017).
13. ***Terranova T.*** Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy // Social Text. 2000. Vol. 12. P. 33–58. DOI: https://doi.org/10.1215/01642472-18-2_63-33.
14. ***Gehl R.*** The Archive and the Processor: The Internal Logic of Web 2.0 // New Media and Society. 2001. Vol. 8. P. 1228–1244. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444811401735
15. ***Milano R., Baggio R., Piattelli R.*** Information and Communication Technologies in Tourism. Vienna : Springer, 2011. P. 471–483. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0503-0_38.
16. ***Buhalis D., Law R.*** Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet – The state of Tourism research // Tourism Management. 2011. Vol. 4. P. 609–623. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.01.005.
17. ***Park J., Oh I.-K.*** A Case Study of Social Media Marketing by Travel Agency: The Salience of Social Media Marketing in the Tourism Industry // International Journal of Tourism Sciences. 2012. Vol. 1. P. 93–106.
18. ***Kaser O., Lemire D.*** Tag-Cloud Drawing: Algorithms for Cloud Visualization // CoRR. 2007. URL: https://arxiv.org/abs/cs/0703109 (дата обращения: 14.10.2017).
19. ***Burch M., Lohmann S., Pompe D., Weiskopf D.*** Proceedings of the 17th International Conference on Information Visualisation // IEEE. 2013. P. 45–50. URL: http://www.vis.uni-stuttgart.de/uploads/tx_vispublications/PrefixTagClouds-IV2013.pdf
20. ***Knautz K., Soubusta S., Stock W.G.*** Tag clusters as information retrieval interfaces. IEEE. 2010. URL: http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Informationswissenschaft/stock/Knautz_Soubusta_Stock.pdf (дата обращения: 24.10.2017).
21. ***Lohmann S., Ziegler J., Tetzlaff L.*** Comparison of Tag Cloud Layouts: Task-Related Performance and Visual Exploration // INTERACT. 2009. P. 392–404.
22. ***Hassan-Montero Y., Herrero-Solana V.*** Improving Tag-Clouds as Visual Information Retrieval Interfaces // INTERACT. 2006. URL: http://www.yusef.es/improving_tagclouds.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
23. ***Marszałkowski J., Mokwa D., Drozdowski M., Rusiecki L., Narożny H.*** Fast algorithms for online construction of web tag clouds // Engineering Applications of Artificial Intelligence. 2017. Vol. 64. P. 378–390.
24. ***Tratter C., Lin Y., Parra D., Yue Z., Brusilovsky P.*** Evaluating Tag-Based Information Access in Image Collections. In Proceedings of the 23rd ACM Conference on Hypertext and Social Media. New York, USA, 2012.

25. ***Collins C., Viegas F., Wattenberg M.*** Parallel Tag Clouds to Explore and Analyze Faceted Text Corpora // Proceedings of the IEEE Symposium on Visual Analytics Science and Technology. 2009. P. 91–98.

Сведения об авторах:
Антонов Александр Юрьевич – аспирант кафедры информационных технологий Алтайского государственного педагогического университета (Баранул, Россия). E-mail: sanya.a23@mail.ru
Веряев Анатолий Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий Алтайского государственного педагогического университета (Баранул, Россия). E-mail: veryaev_aa@mail.ru
Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru
Доманский Валерий Анатольевич – доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурных коммуникаций Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THREE-STAGE MODEL OF USING THE TAGS CLOUD AND CONCEPT MAPS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF WORKING WITH ENGLISH TEXTS

Antonov A.Yu., Post-graduate Student, Department of Information Technologies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: sanya.a23@mail.ru
Veryaev A.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Information Technologies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: veryaev_aa@mail.ru
Kostykova T.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostykova@inbox.ru
Domansky V.A., Doctor of Philology, Professor of the Department of Intercultural Communications, Università statale della Marina e Flotta del fiume intitolato all'ammiraglio S.O. Makarova (St. Petersburg, Russia). E-mail: valerii_domanski@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/11

Abstract. The article focuses on the issue of efficiency of interconnection of the lead pedagogical technologies and education. The aim of the article is to prove that concept-mapping helps high-school students to learn better. The English language has been chosen to be a subject under analysis due to its importance in the studying process and according to future plans of making it an obligatory State exam. Major methods described in the article are experiment, theoretical analysis and ranking. Concept mapping is marked as a useful method for learning a topic of the given discipline. The results are the testing of the methodology for using concept maps in the process of learning the topic for speaking. The essence of the stages mentioned in the title of the article consists in the gradual work on the thesaurus of the studying topic, then on the syntactic and semantic links between the concepts, and, finally, on the construction of the utterances. The topic that has been chosen for conducting an experiment is headlined “Travelling”, which is a great opportunity for students to share their thoughts with a teacher. This topic is included in all students’ books, and can be found practically at every stage of education: in primary school, in high school and even during university course, which gives room for further analysis in the next articles. Web 2.0. service “tags cloud” in combination with concept-maps management software “CmapTools” is a powerful tool for both, studying and teaching language subjects, the major perk being

visualization. The developers of the CmapTools program have the corresponding cloud ser-service, but it still doesn't fit the needs of a user, due to its reduced functions. Taking this fact into consideration, the preferable software for concept-maps building is installed on personal computers at home and in schools. It is crucial to see the result on a display, so that we can monitor the progress of a student, point out the most important lexical units, plan correction work. Semantic field analysis is a proper base for studying the aspects not only of one isolated text, but the whole topic. The concept-maps building can be divided into several stages, during the first one we focus on the key question that becomes the center of the semantic field. During the second stage the context is chosen, we pick out the words that organize semantic periphery. Thirdly, the connections are drawn: the concepts form sentences because of the verbs between them. Finally, ranking and supervising, when we decide, what concepts are more important and closer to the center, and what are more distant, supervising means checking the concept-map one more time, adding links, etc. To illustrate the concepts, bookmarks and hyperlinks can be added into the map, allowing students and teachers to get to know the subject better. In the end of the course, the statistics can be taken into consideration, and the plan can be altered for the next group of students, depending on the outcome. During the pedagogical experiment, two groups of students demonstrate entirely different results: the one, working with the concept-maps understands the topic more deeply, while the representatives of the second group, where the additional tasks from the students' book were given to even the odds, isn't that successful. As for conclusions, we can speak about the effectiveness of the pedagogical experiment and the possibility of further studies with the help of concept maps in the process of learning. We also see the perspectives of using Web 2.0 services in the work of students over foreign texts.

Keywords: concept-maps; tags cloud; three-stage model of foreign language texts processing; information and communication technologies in education; knowledge visualization; the English language; digital educational resources.

References

1. Mol' A. (1973) Sociodinamika kul'tury. [Sociodynamics of Culture]. Moscow: Progress. P. 408.
2. Vojnova N.A. (2009) Formirovanie IKT-kompetentnosti uchashhihsja nachal'nogo professional'nogo obrazovanija v obrazovatel'noj srede uchebnogo zavedenij. [Formation of ICT competence of students of primary professional education in the studying environment of an education institution]. Pedagogics cand. cdiss. Krasnoyarsk.
3. Muromcev D.I. (2009) Konceptual'noe modelirovanie znanij v sisteme ConceptMap. [Conceptual modeling of knowledge in ConceptMap sysem]. Spb: GU ITMO. P. 83.
4. Glazunov S.A. (2007) Opornye konspekty kak sredstvo povyshenija kachestva obrazovanija. [Reference notes as a means of improving the quality of education]. Scientific research in education. 3. Avaliable from: http://cyberleninka.ru/article/n/opornye-konspekty-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya. (Accessed: 24.10.2017). (In Russian)
5. Manns J.R., Eichenbaum H. (2016) A cognitive map for object memory in the hippocampus // Learning & Memory. Vol. 10. pp. 616-624. DOI: http://dx.doi.org/10.1101/lm.1484509.
6. Fiol C.M., Huff A.S. Maps for managers: Where are we? Where do we go from here? // Journal of Management Studies. 29 (3). pp. 267–285. DOI: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.1992.tb00665.x/abstract
7. Gofman I. (2003) Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta. [Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience]. Moscow: Sociological institute of RAS. P. 752.

8. Klark U. (2009) Grafiki Gantta. Uchjot i planirovanie raboty. 5-e izdanie. [Graphs of Gantt. Accounting and work planning. 5th edition]. Moscow: Management technology.
9. Blagoveshhenskij Ju. (2009) Tajny korreljacionnyh svjazej v statistike. [Secrets of correlational relationship in statistics]. Moscow: Nauchnaya kniga. P. 158.
10. Shmojlova R. (2002) Teorija statistiki [Theory of statistics]. Moscow: Finances and statistics. P. 560.
11. Wilkinson L., Michael F. (2009) The History of the Cluster Heat Map // The American Statistician. URL: https://www.cs.uic.edu/~wilkinson/Publications/heatmap.pdf
12. Caraux S., Gilles S., Pinloche S. (2017) PermutMatrix: a graphical environment to arrange gene expression profiles in optimal linear order. Bioinformatics. Vol. 21. pp. 1280-1281. URL: http://bioinformatics.oxfordjournals.org/content/21/7/1280
13. Terranova T. (2000) Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy. Social Text. Vol. 12. P. 33-58. DOI: https://doi.org/10.1215/01642472-18-2_63-33.
14. Gehl R. (2001) The Archive and the Processor: The Internal Logic of Web 2.0. // New Media and Society. Vol. 8. P.1228-1244. DOI:https://doi.org/10.1177/1461444811401735
15. Milano R., Baggio R, Piattelli R. (2011) Information and Communication Technologies in Tourism. Springer, Vienna. pp. 471-483. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0503-0_38
16. Buhalis D., Law R. (2011) Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet – The state of eTourism research. Tourism Management. Vol. 4. pp. 609-623. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.01.005
17. Park J., Oh I-K. (2012) A Case Study of Social Media Marketing by Travel Agency: The Salience of Social Media Marketing in the Tourism Industry. International Journal of Tourism Sciences . Vol. 1. pp. 93-106.
18. Kaser O., Lemire D. (2007) Tag-Cloud Drawing: Algorithms for Cloud Visualization. CoRR. URL: https://arxiv.org/abs/cs/0703109
19. Burch M., Lohmann S., Pompe D., Weiskopf D. (2013) Proceedings of the 17th International Conference on Information Visualisation // IEEE. pp. 45-50. - URL: http://www.vis.uni-stuttgart.de/uploads/tx_vispublications/PrefixTagClouds-IV2013.pdf
20. Knautz K., Soubusta S., Stock W.G. (2010) Tag clusters as information retrieval interfaces. IEEE. URL: http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Informationswissenschaft/stock/Knautz_Soubusta_Stock.pdf (Accessed: 24.10.2017)
21. Lohmann S., Ziegler J., Tetzlaff L. (2009) Comparison of Tag Cloud Layouts: Task-Related Performance and Visual Exploration . INTERACT. pp. 392-404.
22. Hassan-Montero Y., Herrero-Solana V. (2006) Improving Tag-Clouds as Visual Information Retrieval Interfaces. INTERACT. URL: http://www.yusef.es/improving_tagclouds.pdf
23. Marszałkowski J., Mokwa D., Drozdowski M., Rusiecki L., Narożny H. (2017) Fast Algorithms for Online Construction of Web Tag Clouds. Engineering Applications of Artificial Intelligence. Vol. 64. pp. 378-390.
24. Tratter C., Lin Y., Parra D., Yue Z., Brusilovsky P. (2012) Evaluating Tag-Based Information Access in Image Collections. In Proceedings of the 23rd ACM Conference on Hypertext and Social Media, New York, USA.
25. Collins C., Viegas F., Wattenberg M. (2009) Parallel Tag Clouds to Explore and Analyze Faceted Text Corpora. Proceedings of the IEEE Symposium on Visual Analytics Science and Technology. pp. 91-98.

Received 27 November 2017

УДК 378.147:811.111
DOI: 10.17223/19996195/40/12

КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КЕЙСЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

М.А. Ариян, М.И. Клюева

Аннотация. Рассматриваются дидактические возможности метода кейсов для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся по направлению подготовки «Туризм» (профиль «Международный и деловой туризм»). Сделан обзор исследований, посвященных методу кейсов. Выявлены трудности, которые возникают при применении данного метода для обучения студентов 1–2-х курсов неязыковых специальностей. Приводится пример разработанного авторами коммуникативно-познавательного кейса, адаптированного к раннему этапу профессиональной подготовки в вузе и помогающего объединить изучение иностранного языка на 1–2-м курсах с развитием профессиональной компетенции. Под коммуникативно-познавательными кейсами понимаются динамично организованные, профессионально ориентированные иноязычные учебные тексты, которые содержат набор коммуникативно-познавательных задач, отобранных с учетом формируемых компетенций, а также представляют алгоритмы и различные варианты решения наиболее типичных производственных задач. По структуре коммуникативно-познавательные кейсы содержат сюжетную, информационную, методическую, резюмирующую, рефлексивную и тренинговую части. Описывается процесс профессионально ориентиро-ванного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов 1–2-х курсов, обучающихся по направлению подготовки «Туризм» (профиль «Международный и деловой туризм»). Данный процесс включает три модуля: подготовительный, переходный и заключительный. Вышеуказанные модули соотносятся с тремя видами коммуникативно-познавательных кейсов, которые различаются по степени проявления самостоятельной творческой активности обучающихся. В основу уровневой градации кейсов по степени сформированности самостоятельной творческой активности обучающихся была положена классификация, которая включает три уровня развития познавательной самостоятельности обучающихся. Предложены методические рекомендации для каждого этапа работы над кейсом. Разработана система требований к составлению кейсов.

Ключевые слова: метод кейсов; иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция; коммуникативно-познавательные кейсы; социальное и профессиональное развитие личности; познавательная самостоятельность обучающихся.

Введение

Создание совместных международных туристических компаний и установление партнерских отношений обусловливают потребность в

специалистах, владеющих иностранными языками, и тем самым вызывают необходимость существенных изменений в области иноязычного профессионально направленного образования в сфере подготовки специалистов туристского профиля. Согласно ФГОС ВО третьего поколения, обучение иностранному языку является важным компонентом профессиональной подготовки обучающихся в современном вузе и должно направляться на приобретение различных коммуникативных стратегий, форм профессионального и социального поведения, т.е. на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Для формирования названной компетенции применяется широкий спектр как традиционных, так и современных методов обучения и педагогических технологий (ролевые и деловые игры, проекты, метод кейсов).

Как известно, в настоящее время метод кейсов широко используется для подготовки студентов в университетах и бизнес-школах всего мира. В докладе «Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research» отмечается большой потенциал этого метода [4. P. 371]. Указывается, что он помогает раскрывать и устанавливать взаимоотношения между предметами, учит понимать причины происходящих событий, представляет описание конкретной реально существовавшей производственной проблемной ситуации «живым» интересным языком, что ведет к более глубокому пониманию данной ситуации [4–9]. При всей значимости и глубине многочисленных работ, посвященных методу кейсов, его классификациям, технологии написания, компонентному составу [10–12], исследовательский поиск в этом направлении следует продолжить. В частности, в существующих классификациях не учитывается его целевая направленность, не исследуются трудности, которые возникают у обучающихся младших курсов вследствие недостаточной сформированности иноязычных лексико-грамматических навыков и речевых умений, профессиональных знаний, навыков и умений в сфере их будущей туристической производственной деятельности.

Целью настоящей статьи является раскрытие дидактического потенциала коммуникативно-познавательных кейсов, адаптированных к этапу ранней подготовки в вузе и объединяющих краткосрочное изучение иностранного языка с развитием профессиональной компетенции у студентов неязыкового вуза.

Исследование

Детерминация понятия «метод кейсов»

Среди эффективных педагогических технологий особое место занимает так называемый метод кейсов. В настоящее время данный ме-

тод используется при обучении студентов различных направлений и, по мнению многих исследователей, способствует развитию способности отыскивать творческое решение проблем и на основе компетентного анализа ситуации принимать самостоятельные решения. Как отмечает С.К. Гураль, «язык… самоорганизующаяся коммуникативная система, развитие которой подобно развитию живого организма. Недостаточно изучать язык как замкнутую систему значений, для более глубокого понимания его природы необходимо включать в рассмотрение не только семиотические параметры, но и онтологические, коммуникативные, социокультурные» [13. С. 85]. Метод кейсов позволяет развивать целый спектр важнейших навыков и умений (аналитических, практических, творческих, коммуникативных, самоанализа и рефлексии), а также таких качеств личности, как коммуникативная состоятельность, социальная ответственность, стремление к познанию и самосовершенствованию. Последние являются основой для социального развития студентов, т.е. процесса формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и чужой культур, обеспечивающего возможность эффективной и эмоционально окрашенной деятельности в социальной сфере [1, 2].

Метод кейсов позволяет решать одну из основных задач, стоящих перед современным языковым образованием и методикой обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе. А.В. Соболева и О.А. Обдалова отмечают, что данной задачей становится развитие у обучающихся способностей и качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с представителями изучаемой иноязычной культуры [14. С. 150]. Контекст, который создается с помощью метода кейсов и в котором взаимодействуют обучающиеся, характеризуется межкультурной направленностью, способствует развитию способности обучающихся осознавать и анализировать межкультурные отличия, прививает толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям.

Согласно исследованиям ученых, метод кейсов также помогает решать основные задачи профессионального образования: приобщение студентов к условиям практической производственной деятельности; подготовка энергичных специалистов, ориентированных на успех; поощрение конструктивного и критического мышления; ознакомление обучающихся с практической деятельностью предприятий; получение студентами практических навыков и развитие лидерских и коммуникационных способностей; наращивание и активизация человеческого, интеллектуального и социального капиталов; формирование системы профессиональных, общечеловеческих, моральных, культурных и иных ценностей [3, 4, 10–12].

Вместе с тем использование метода кейсов в практике преподавания иностранных языков требует решения целого ряда проблем. Во-первых, не существует единого, всеми признанного термина для обозначения данного явления. В отечественной и зарубежной методической литературе встречаются термины «кейс», «метод case-study», «case-study», «casemethod», «ситуация», «кейс-метод», «учебная ситуация», «метод анализа конкретных ситуаций» [3, 5, 15]. Во-вторых, нет единого определения самого названного понятия. Кейс-метод трактуется как «метод обучения, когда студенты и преподаватели участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям бизнеса [3. С. 230]; «средство достижения активного участия студентов в групповой работе на едином проблемном поле; при использовании структурированной информации и принципов проблемного обучения для создания новых продуктивных стереотипов деятельности; выработки навыков простейших обобщений» [6. P. 180]; технология, основанная на использовании на занятиях коротких жизненных ситуаций, требующих малого количества времени для их разрешения [16. С. 124]. А.А. Вербицкий, А.М. Новиков относят метод кейсов к методам, позволяющим моделировать в учебном процессе различного рода отношения и условия реальной жизни [3; 11. С. 150].

Рассмотрев множество подходов к трактовке данного понятия, мы пришли к выводу, что под методом кейсов следует понимать *активный, проблемный метод обучения, основывающийся на описании и системном анализе реальных событий (ситуаций) из жизни компаний, нацеленный на успешную социализацию личности, совершенствование коммуникативных и профессиональных навыков через создание и погружение обучающихся в контекст бизнес-процессов.*

Как показал анализ, место данного понятия в системе педагогических категорий также не определено. Различные авторы говорят о кейсах как о: 1) методе обучения («метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [3. С. 98]; 2) педагогической технологии («технология обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций; обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них») [Там же. С. 70]; 3) методике (совокупность «приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры… факторов, тенденций развития и т.п.») [17. С. 111]. Часто можно встретить определения кейсов как содержательной компоненты образовательного процесса («описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некую проблему, требующую разрешения» [3. С. 89]; «учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического мате-

риала с целью последующего разбора на учебных занятиях» [3. С. 89] и др.). В рамках нашего исследования представляется целесообразным использовать метод кейсов для решения определенных задач на определенном содержании конкретной дисциплины (курса), например формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся по направлению подготовки «Туризм» (профиль «Международный и деловой туризм») с помощью метода кейсов.

Несмотря на все преимущества, метод кейсов, по нашим наблюдениям, используется в основном на старших курсах вузов. Представляется, что это связано с особенностями самого метода. Во-первых, вследствие ограниченного количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, становится невозможным обеспечить качественную подготовку и решение кейса. Во-вторых, для успешной работы над кейсом преподавателю и обучающимся необходимо иметь глубокие знания и опыт в области языка и профессии. Следовательно, обучающиеся 1–2-х курсов испытывают трудности при работе с кейсами из-за недостаточности профессионально значимых знаний, навыков и опыта.

Чтобы решить данные проблемы, мы обратились к разработке коммуникативно-познавательных кейсов, которые помогают объединить изучение иностранного языка на 1–2-м курсах с развитием профессиональной компетенции, а также предусматривают использование новых оперативных возможностей управления учебным процессом через информационно-коммуникационные средства обучения. Таким образом, воссоздается новая педагогическая образовательная среда, представляющая собой пространство и технологическую основу для интеграции разнообразных средств обучения иностранным языкам в соответствии с интересами самого обучаемого, уровнем его подготовки и временем, выделенным для работы на основе активизации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности студентов [18]. *Под коммуникативно-познавательными кейсами мы предлагаем понимать динамично организованные, профессионально ориентированные иноязычные учебные тексты, которые, с одной стороны, содержат набор коммуникативно-познавательных задач, отобранных с учетом формируемых компетенций, а с другой – представляют алгоритмы и различные варианты решения наиболее типичных производственных задач.*

Модульный подход как основа организации учебного процесса с использованием коммуникативно-познавательных кейсов

Построение обучения на основе комплекса логически связанных модулей обеспечивало последовательное моделирование в учебном процессе целостного содержания, форм и условий будущей профессио-

нальной деятельности студентов, а также единство обучения и воспитания профессионала; непрерывное взаимодействие обучающихся с информационной иноязычной средой позволяло выявлять взаимосвязи различных контекстов в процессе обучения, способствовало поэтапному формированию творческой познавательной самостоятельности.

Организация модулей производилась по двум направлениям – горизонтальному и вертикальному. Горизонтальная организация модулей детерминируется учебными и профессиональными потребностями обучающихся и обусловливает количество и порядок их развертывания. В условиях обучения студентов профессионально направленному иностранному языку модули располагались в соответствии с логикой дисциплин специализации, т.е. на основе принципа учета междисциплинарных связей, принципа поэтапного погружения в профессиональную деятельность и развития творческой самостоятельности студентов. При таком порядке развертывания модулей стало возможным активизировать и задействовать все доступные студентам в рамках их образования источники знаний, интегрировать занятия по иностранному языку в профессиональный цикл дисциплин, тем самым достигая кумулятивного эффекта обучения, а также развить творческую самостоятельную активность обучающихся.

Процесс обучения профессионально ориентированному иностранному языку, направленный на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Туризм» (профиль «Международный и деловой туризм»), включал три основных модуля: подготовительный, переходный и заключительный, или основной. Вышеуказанные модули соотносятся с тремя видами коммуникативно-познавательных кейсов, которые различаются по степени проявления самостоятельной творческой активности обучающихся.

Вопрос о разработке критериев сформированности познавательной самостоятельности неоднократно рассматривался в педагогической литературе. В основу уровневой градации кейсов по степени сформированности самостоятельной творческой активности обучающихся была положена классификация, которая включает три уровня развития их познавательной самостоятельности.

На первом уровне – копирующая самостоятельность – обучающийся овладевает образцами всех типичных форм познавательной деятельности по предмету. В основном здесь подразумевается овладение алгоритмическими действиями (по аналогии, по заранее представленному плану и т.п.), приводящими всех студентов при одинаковых исходных данных к одинаковому результату. Второй уровень – воспроизводяще-выборочная (репродуцирующая) самостоятельность – характеризуется самостоятельным воспроизведением основных методов при-

обретения знаний, навыков и умений, соответствующих ступени обучения студента, способностью к выбору и использованию нужного метода. Третий уровень – творческая самостоятельность обучающихся – состоит, прежде всего, в уяснении конструктивного подхода к творчеству, создании новых методов познавательной самостоятельности на основе усвоенных.

Повышение степени самостоятельности и творческой активности обучающихся в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции достигалось за счет перехода от репродуктивно-объяснительных к продуктивно-тренировочным и далее к независимым исследовательским кейсам, которые являются разновидностями коммуникативно-познавательных кейсов. Представим подробное описание модулей и содержание соответствующих видов коммуникативно-познавательных кейсов на рис. 1.

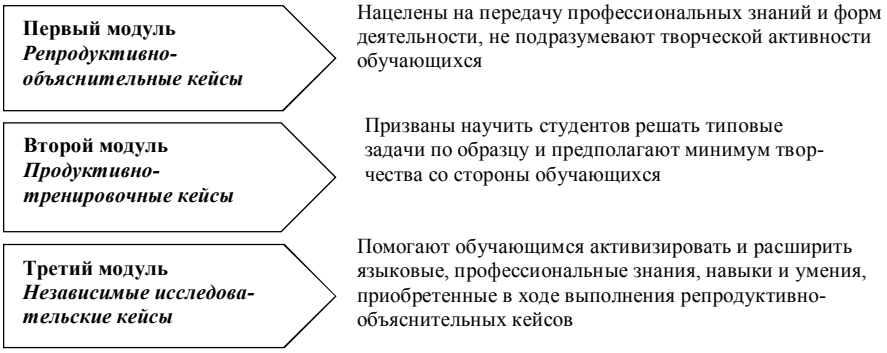

Рис. 1. Модульная организация профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе коммуникативно-познавательных кейсов

Структура и функции коммуникативно-познавательных кейсов

Разработанные нами коммуникативно-познавательные кейсы содержат следующие части: сюжетную (общее описание ситуации, включающее письма, аудио- или видеоматериалы, фрагменты монологов, диалогов или полилогов), информационную (статистические данные о состоянии рынка, компании, воздействующие на проблему), методическую (рекомендации для преподавателя и обучающихся по разбору кейса), резюмирующую (описание действий по разрешению проблемы, оценка последствий принятого решения), рефлексивную (блок вопросов, помогающих обучающимся оценить их прогресс) и тренинговую (рис. 2).

Рис. 2. Структура коммуникативно-познавательных кейсов

На процесс создания и работы над кейсом оказывают влияние такие факторы, как требования системы образования, социальный заказ, творческие и профессиональные способности разработчика кейса, психолого-возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, объем профессиональных и языковых знаний, навыков, умений. Согласно О.Г. Смоляниновой [12], хороший кейс должен соответствовать следующим требованиям: отвечать четко поставленной цели создания, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать типичные ситуации из реальной жизни, не устаревать слишком быстро, иметь национальную окраску, провоцировать дискуссию, служить стимулом для развития аналитического мышления. Помимо этого, качественный кейс должен отображать конфликтную профессиональную ситуацию, содержащую привлекательное описание характеров персонажей и условий, включать скрытую проблему, допускающую многовариантность действий по ее решению и требующую применения определенной концепции. Также качественный кейс должен отличаться информативностью, краткостью и передавать опыт выполнения определенной деятельности [15. С. 143].

Экспериментальная апробация коммуникативно-познавательного кейса при обучении студентов направления подготовки «Туризм»

Работа над коммуникативно-познавательными кейсами предусматривает включение в нее всех субъектов учебного процесса, а также заданий, требующих обращения к различным ресурсам и формам получения и переработки информации. На разных этапах работы с коммуникативно-познавательными кейсами мы обращались к различным сайтам, которые обеспечивают комплекс возможностей для саморазвития субъектов образовательного процесса и создают психолого-педагогические условия для стимулирования познавательной активно-

сти, способствующей полноценному становлению высокообразованной, эрудированной, квалифицированной личности. Обучающимся предлагалось использовать потенциал сайтов Disques, Vialogue, дающих возможность участвовать в дискуссии по профессиональным проблемным вопросам с представителями как своей, так и зарубежной культуры. Студенты также могли инициировать обсуждение интересующих их вопросов самостоятельно. Мы использовали возможности программы EYEJOT, в которой обучающиеся могли самостоятельно создавать и выкладывать созданные ими видеоматериалы на профессиональную тематику (например, виртуальные экскурсии) в сети Интернет. Приведем пример и рассмотрим схему работы над коммуникативно-познавательными кейсами.

В ходе моделирующей фазы преподаватель и обучающиеся обсуждали интересующие их профессиональные темы: how to deal with customers, increase a company's profitability, design a tour, develop a new destination, etc. После этого преподаватель с помощью экспертов турфирмы подбирал список проблемных ситуаций, которые могли заинтересовать обучающихся: helping a client at the airport, finding a way to increase the number of clients, finding a way with "problematic" clients. Затем список предлагался обучающимся, и они выбирали ситуацию для будущего кейса. Тема кейса – Customer Relations. Целью кейса является составление диалога по проблемной ситуации – урегулирование конфликта с клиентом.

Затем преподаватель определял задачи кейса и приступал к его написанию. Задачи данного кейса включали: изучение и закрепление нового лексического материала по теме; развитие аналитических навыков работы с информацией; развитие навыков самокоррекции и самооценки; развитие профессиональных навыков общения с клиентами, коммуникативной состоятельности; развитие навыков работы в команде; развитие социальной ответственности.

Время, отводимое для работы с кейсом, – 4 академических часа. Следует отметить, что обучающиеся не являются «потребителями» готовых кейсов. Уже на этапе составления кейса они принимают активное участие в сборе информации для кейса, что помогает облегчить работу преподавателя и повышает ответственность, самостоятельность и мотивацию обучающихся.

На этапе решения кейса обучающимся предлагается ознакомиться с профессионально заостренной проблемной ситуацией. ***Background***: Britannia's Airlines is one of the world's leading companies. It is an international airline company of the complete cycle, offering low fares throughout the year, and an extensive network of destinations around the world, including Central Airport. The number of the staff they employ is over 100,000. They support a number of sporting, cultural and charitable activities around

the world. They offer divers services: on board training activities concerning the principles of safety.

Problem*:** Nowadays the company faces a big decrease in the number of their customers. ***Exposition: The board of directors wants to create a consulting group which is going to study the problem and to identify possible reasons that might have led to it. You were asked to listen to the interview with one of their clients Melanie Flower.

Затем обучающиеся приступают к выполнению кейс-погружающих упражнений, содержащих профессионально ориентированные условно-речевые упражнения. Приведем примеры данных упражнений.

Challenge 1. You will hear Melanie Flowers talking about a flight she made from London to Dallas. Decide if these statements are true or false. Correct false statements.

a. They were late checking in.

b. The airline staff tried to hide from the passengers.

c. The couple were given preferential treatment because of their children.

d. They were content to be able to go to Houston.

e. The hotel in Houston turned out to be much better than they'd expected.

f. In San Francisco the airline staff were extremely rude.

g. Melanie has learnt to be firm without being rude.

Challenge 2. Listen again and tick the problems that Melanie Flowers has mentioned.

Problems	
1. They were confronted with the problem of a long delay of their flight	
2. They were mislead by the managers. Nobody hurried to solve their problem and to provide them with seats for another plane	
3. They took them to the wrong direction	
4. The problem they faced was connected with the company's being overbooked	
5. They had to go to the other airport	
6. They were not given a compensation	

Challenge 3. Do you find these problems serious? Have you ever faced similar problems? Discuss them with your partner. These are some helpful phrases that you can use: *It seems to be a very serious problem…; It is likely to be very unpleasant when…; It undoubtedly can cause misunderstanding…; It is sure to lead to some aggression and confrontation…; I find this problem minor / pretty….*

Challenge 4. You could have heard these useful phrases in the interview. Complete these phrases using the words: *furious, impatient, economy,*

time, eyed us all up and down, seats, delay, on our own, allocate, late, leave, hanging around.

1. We arrived at Heathrow in ……. for our scheduled flight for Dallas.
2. A couple of in suits appeared and ……. It was very unpleasant.
3. The staff apologized for our ……. and explained they were overbooked on …… class.
4. We would be given the ……. on the flight.
5. We were left standing ……
6. It would be possible to ……. five seats.
7. The plane would …… in two hours direct to Dallas.
8. We were ……. And were getting …….. but there was very little we could do.
9. We arrived …… at night.
10. We had to keep …… while waiting for a flight.

Изучив социально-профессиональный контекст, обучающиеся приступали к поиску дополнительной информации, планированию предметно-практической стороны деятельности по решению кейса.

Challenge 5. Study the following article for more information about different measures that can be taken to improve the situation. This article describes how Gatwick Airport in the UK has made travelling easier for business passengers. Decide which of the extracts A–G match the numbered gaps in the text. There is one additional extract which does not belong in any of the gaps.

A. Looking at what London Gatwick Airport has done, the solution now, in hindsight, seems obvious.

B. But Fast Track has other benefits for the business traveler.

C. The best ideas in business are quite often the most obvious.

D. Even at the busiest times of the day, it now takes business passengers only a minute or two to pass through the barriers to go airside.

E. Many airlines offer attractive incentives such as free limousine and helicopter transfers, advance seat reservations and priority baggage handling.

F. For the busy executive, it is not so much that time means money, rather that he or she usually cuts it fine when getting to the airport.

G. This system, called Fast Track, enables First and Business Class passengers from all airlines using North and South Terminals to use a special dedicated route through passport control and security checks.

1 = c For example, business travelers passing through Europe's airports have constantly bemoaned the fact that however much their ticket cost, or however much they were pampered in-flight the real hold-ups always came when passing through passport control and security, or waiting in duty free.

2……That last-minute report to finish, or taking just one more phone call, has spelt disaster for many business travelers suddenly finding them-

selves at passport control behind a plane-load of holidaymakers who are quite happy to take their time – after all they are going on holiday. *3*……..However, it is a simple fact that no other airport appeared to have tackled the problem successfully until London Gatwick became the first airport in the UK or Europe to implement a “red carpet” priority system especially for First and Business Class travelers.

4……..A pass is given to eligible passengers at check-in. *5*…….The special entry gates to the departure lounges, however, only operate up until 2 p.m. The airport’s research has shown that the bulk of business travel flights were before this time, with only a handful afterwards when the regular control points had no queues. However, it is a position that is regularly reviewed by the airport.

6…….For instance, those who have hurried to the airport without the time to pick up any foreign currency can collect preordered currency from a special Fast Track desk at the airport’s bureaux de change. Or if they travel to the airport via the Gatwick Express, they can use the credit-card phone on the train to order the currency on the way from Victoria. Forgotten to buy a present for that important contact you are going to meet on arrival? Instead of queuing up with the leisure travelers at the duty free counters, Fast Track pass-holders can take advantages of their own check-out. Not surprisingly, Fast Track has been a smash hit with London Gatwick passengers (numbers using it have increased from 40,000 a month when it first started, to 65,000 a month at present). Perhaps the fact that other European airports are looking at emulating the Fast Track idea shows how big a step forward it is in taking the hassle out of business travel [19. P. 59].

Challenge 8. Now listen to Terry Lee, Britannia’s ”Advance Planning Manager, talking about how he plans and executes the company’s summer flight programme. Decide if these statements are true or false. Correct the false statements.

a. Britannia and Thomson decide how many planes will be in use.

b. They have to fill 26,000 slots in a twenty-four-week program.

c. They don't expect to change their flight plans.

d. The computer system can help the user to predict potential flight disasters.

e. The computer system is fast but has not yet led to direct savings in expenditure [Ibid. P. 60].

Затем обучающиеся работали в команде, формулировали проблему кейса, обсуждали ее и предлагали свои решения, исходя из собственного опыта, подкрепленного общими теоретическими знаниями из смежных дисциплин, и самостоятельно собранной информации, полученной в ходе выполнения кейс-погружающих упражнений. Приведем примеры упражнений, которые могут входить в тренинговую часть кейса.

Part 2. Challenge 1. Read the article below and decide if these statements are true or false.

a. A dissatisfied customer who makes a complaint will usually fly again with British Airways.

b. About one sixth of BA's satisfied customers defect to other airlines.

c. Both satisfied and dissatisfied customers will fly with BA again in about the same proportions.

d. BA gives money to customers if they complain.

e. Customers are anxious to find out who was responsible for things going wrong.

f. It is not a good idea to admit to being in the wrong.

Challenge 2. Study the article again. It discloses some secrets of dealing with displeased customers. What tips do you find useful? What else can you add?

When it pays to complain

A dissatisfied customer who complains is just as likely to remain loyal as a completely satisfied customer. This surprising state of affairs has been observed by British Airways, which has turned the handling of complaints into something of a science.

Charles Weiser, BA's head of customer relations, calculates that about 13 per cent of customers who are completely satisfied with BA's service may not fly with the airline again. "Perhaps they changed jobs, found a frequent flyer programme which better suited their needs, or maybe they felt it was time for a change of airline," he says, writing in the July issue of *Consumer Policy Review*, the journal published by the UK's Consumers' Association.

Half of all customers who experience problems but do not complain, do not intend to use the airline again. This contrasts with the customers who are dissatisfied but do complain – just 13 per cent of this group will defect, the identical rate of defection as the "satisfied" group, says Weiser.

Clearly, it pays to encourage customers to complain, and to encourage complaints departments to turn themselves from "blame" to "customer retention" departments, he says. Weiser's guide to satisfying complaints includes the following points:

- Apologize and "own" the problem. Customers do not care whose fault it was – they want someone to say sorry and champion their cause.
- Do it quickly – customer satisfaction with the handling of a complaint dips after five days.
- Assure customers the problem is being fixed. Complaints departments need to know their company inside out and work with front-line departments.
- Do it by phone. Many departments are frightened of the emotion customers often show when things go wrong, but customers appreciate a personal apology and reassurance the problem will be solved [19. P. 65].

Challenge 3. Discuss with your partner what things may be really helpful. Give reasons. You can make use of the following phrases: *I consider this measure to really helpful; I can say for sure that this measure really works; I doubt if it can bring any solution to the problem; I believe it is useless; In my opinion, we can profit from this; As I see, it this measure is advantageous; As far as I know, it can bring no relief; It will be in vain; The reason for this is…; My grounds are…; I have the following reasons for thinking so; The fist argument in favor of my position is…; To prove my opinion I would like to say…*

Challenge 4. Now as a group make up a list of necessary amendments that you are going to send to the board of directors. Give your arguments.

Challenge 5. Taking into account the measures that you've discussed plan your future actions.

В конце занятия обучающиеся выявляли наиболее эффективное решение, на основе которого им предлагалось подготовить проект, отображающий успешность овладения или набором социально и профессионально адекватных программ поведения.

Home Challenge. Prepare a talk with Melanie Flowers. Here there are some steps for you to follow.

Student A (you are a member of the staff)	Student B (you are Melanie Flowers)
1. Greet each other 2. React to the complaint, say whether it is reasonable or groundless. 3. Explain the reasons for such a problem. 4. Apologies and offer some way out. 5. Convince your partner it is a good idea to use The Britain's Airlines now	1. Greet each other 2. Explain the essence of your complaint. 3. React. Try to induce the member of the staff that this situation was really unpleasant for you and lead to some negative consequences. 4. Accept or reject apologies. 5. Say that you are going to fly to France on two week-holiday. 6. Accept or reject an offer

Remember:

✓ to be polite,

✓ to be accurate in your choice of words,

✓ not to use colloquial phrases,

✓ to avoid speaking quickly, watch your intonation,

✓ to observe your gestures and facial expressions, try to look even-tempered, persistent and confident.

Защищая собственный проект, обучающиеся анализировали поведение своих собеседников, демонстрировали адекватное речевое и неречевое поведение, соответствующее общепринятым социальным и професси-

ональным нормам. Если обучающиеся справлялись с поставленной задачей, преподаватель переходил к следующим этапам работы над кейсом.

After participating in the group discussion complete the chart below and check your progress.

How successfully	1	2	3	4	5
1. Have you organized your ideas in the form of a dialogue?					
2. Have you managed to make the most of the information (practical and theoretical) from the case?					
3. Have you used the vocabulary of the case?					
4. Have you used diverse grammar structures?					
5. Have you taken into account and reflected cultural differences?					
6. Have you managed to convince your partner (changing your partner's opinion, reaching your goals)?					
7. Have you coped with the task of being an active listener and an interlocutor?					
8. Have you used various clichés while communicating with your partner?					
9. Have you managed to perform your role convincingly (using an intonation, gestures, varying the tone of your voice)?					
10. Total score:					

25–20 scores – excellent (5); 19–15 scores – good (4); 14–10 scores – satisfactory (3); less than 10 scores – bad (2).

Если обучающиеся испытывали трудности при выполнении заданий, им предлагались дополнительные упражнения для их устранения.

After Discussion Challenge 1. If you have failed to use some vocabulary or think that you were not quite successful in the discussion, do the following task: Look at this diagram of a plane, which shows the advantages and the disadvantages of sitting in various places. These words have been deleted from the text. Put them back.

After Discussion Challenge 2. Prepare a dialogue with a client who is unsatisfied with the seats he bought and wants to get others.

Результаты работы по решению вышеприведенного кейса свидетельствуют о том, что иноязычный, социальный и профессиональный контекст, воссоздаваемый в кейсе, способствует развитию аналитических навыков работы с информацией, профессиональных навыков общения с клиентами, коммуникативной состоятельности, навыков рабо-

ты в команде, социальной ответственности. Задания, включенные в кейс, соответствуют межкультурной направленности общения в процессе обучения иностранному языку и направлены на развитие навыков самокоррекции, самооценки.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность коммуникативно-познавательных кейсов как средства реализации контекстного подхода к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на ранних этапах обучения в неязыковом вузе. Данный вид кейсов может быть использован при обучении студентов различных направлений подготовки, поскольку его структура, функции и методическая организация не зависят от содержательного наполнения проблемных ситуаций. Использование метода кейсов в практике преподавания иностранных языков в вузе способствует повышению творческой самостоятельности студентов, помогает им открывать новые пути самосовершенствования и обеспечивает условия для формирования необходимых стратегий социального и профессионального поведения.

Кейсовая методика, вектор развертывания которой задан контекстным, личностно ориентированным и социально развивающим и межкультурным подходами, направлен на социальное и профессиональное развитие личности, ее способности к самоопределению, самореализации, самостоятельному принятию решений, рефлексивному анализу собственной деятельности. Все задания, включенные в кейс, составлены с учетом трудностей, которые могут испытывать обучающиеся вследствие недостаточности профессиональных умений. Данные задания носят не только тренировочный характер, но и практико-информативный. Таблицы, представленные кейсе, являются основой для самостоятельного осуществления оценки обучающимися собственной деятельности и построения вектора будущей деятельности. Экспериментальным путем подтверждено, что значительный дидактический потенциал коммуникативно-познавательных кейсов заключается в возможности их адаптации к различным этапам профессиональной подготовки студентов в неязыковом вузе, что гарантирует высокую результативность формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Использование коммуникативно-познавательных кейсов для развития коммуникативно-речевых и профессиональных умений в сфере туристической производственной деятельности обеспечивает оптимальное сочетание педагогического управления и самостоятельности обучающихся и создает условия для поэтапного повышения их самостоятельной творческой активности. Последнее достигается за счет пе-

рехода от репродуктивно-объяснительных к продуктивно-тренировочным и далее к независимым исследовательским кейсам, которые являются разновидностями коммуникативно-познавательных кейсов.

Литература

1. ***Ариян М.А.*** Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 2–9.

2. ***Ариян М.А.*** Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 138–151.

3. ***Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.*** Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М. : Логос, 2011. 288 с.

4. ***Vissak T.*** Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. The Qualitative Report. URL: http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss2/8

5. ***Гураль С.К., Корнеева М.А.*** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206.

6. ***Gummesson E.*** Qualitative research in management: Addressing complexity, context and persona // Management Decision. 2006. № 44 (2). P. 167–179.

7. ***Dubois A., Gadde L-E.*** Systematic combining: An abductive approach to case research // Journal of Business Research. 2002. № 55 (7). P. 553–560.

8. ***Eisenhardt K.M.*** Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic // Academy of Management Review. 1991. № 16 (3). P. 620–627.

9. ***Hillebrand B., Kok R.A.W., Biemans W.G.*** Theory-testing using case studies: A comment on Johnston, Leach, and Liu // Industrial Marketing Management. 2001. № 30 (8). P. 651–657.

10. ***Долгоруков А.*** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html

11. ***Новиков А.М.*** Методология учебной деятельности. М. : Эгвес, 2005. 176 с.

12. ***Смолянинова О.Г.*** Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Образование XXI века: инновационные технологии: диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации : труды II Всероссийской конференции. Красноярск, 2000.

13. ***Гураль С.К.*** Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 84–91.

14. ***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.

15. ***Сурмин Ю.П., Сидоренко А.И., Меер К.*** Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

16. ***Куимова М.В., Евдокимов Д.Е., Федоров К.В.*** Метод Case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 3 (21) : в 2 ч. Ч. 1. С. 88–90.

17. ***Головин С.Ю.*** Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 301 с.

18. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.

19. ***Jacob M.*** English for international tourism : course book. Longman, 2003. 96 p.

Сведения об авторах:

Ариян Маргарита Анастасовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков факультета

английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: fenkot603@yandex.ru
Клюева Марина Игоревна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики факультета гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: klyuevami90@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

COMMUNICATIVE-COGNITIVE CASE-METHOD IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS: DIDACTIC POTENTIAL

Ariyan M.A., Pd.D., Professor, Department of Lingo-didactics and Foreign Language Teaching Methodology, Nizhniy Novgorod State Linguistic University (Nizhniy Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru
Klyueva M.I., Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Humanities Faculty, Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Nizhniy Novgorod, Russia). E-mail: klyuevami90@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/12

Abstract. We consider the didactic opportunities of the case-method for the foreign professional and communicative competence formation of the students whose specialty is “Tourism” in the field of “International and Business Tourism”. The authors make a review of research dedicated to the case-method. They reveal the difficulties that may arise when this method is applied for teaching 1-2-year students of non-linguistic specialties. A concrete example of the communicative-cognitive case, developed by the authors, is given in the article which is adapted to the early stage of professional training in higher educational institutions and helping to unite the process of foreign language learning in the 1-2 year with the development of the professional competence. Communicative-cognitive cases are dynamically organized, professionally oriented, foreign educational texts that include a set of communicative-cognitive tasks, chosen in accordance with a range of competences we form, and that give the algorithms and different variants of solving the most typical job-related issues. Structurally communicative-cognitive cases include: a plot, informative, methodical, summarizing, reflexive and training parts. The authors describe the process of professionally oriented foreign language teaching directed at the formation of the foreign professionally communicative competence of the 1-2-year students whose specialty is “Tourism” in the field of “International and Business Tourism”. This process includes three modulus: preparatory, transitional and concluding. All the above-mentioned modulus correspond to three types of communicative cognitive cases that differ from each other according to the degree of students’ independent artistic activity. The classification which demonstrates three levels of development of students’ cognitive independence make the basis of the case level gradation. The authors offer methodical recommendations for each stage of working on the case. A system of demands for the creation of cases is developed.

Keywords: case-method; foreign professional and communicative competence; communicative-cognitive cases; social and professional development of a person; students’ cognitive independence.

References

1. Ariyan M.A. (2012) Sotsial'no razvivayushchiy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam v sredney shkole [Social developmental approach to teaching foreign languages in middle school] // Foreign languages at school. 10. pp. 2-9.
2. Ariyan M.A. (2017) Sotsial'no-emotsional'noye razvitiye obuchayushchikhsya sredstvami inostrannogo yazyka [Socio-emotional development of students by means of foreign language] Jazyk i kul'tura – Language and culture. 38. pp. 138-151.

3. Verbitsky A.A., Ilyazova M.D. (2011) Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya [Invariants of professionalism: problems of formation]. M.: Logos. 288 P.
4. Vissak T. Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. The Qualitative Report [Electronic resource]. URL: http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss2/8
5. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) Integratsii keys-stadi metoda v inoyazychnoye obucheniye studentov napravleniya "prikladnaya mekhanika" v kontekste aktual'nykh obrazovatel'nykh tendentsiy [Integration of the case study method in foreign language learning students of the direction "applied mechanics" in the context of current educational trends]. Jazyk i kul'tura – Language and culture. 38. pp. 190-206.
6. Gummesson E. (2006) Qualitative research in management: Addressing complexity, context and persona // Management Decision. 44(2). pp. 167-179.
7. Dubois A., Gadde L-E. (2002) Systematic combining: An abductive approach to case research // Journal of Business Research. 55(7). pp. 553-560.
8. Eisenhardt K. M. (1991) Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic // Academy of Management Review. 16(3). pp. 620-627.
9. Hillebrand B., Kok R.A.W., Biemans W.G. (2001) Theory-testing using case studies: A comment on Johnston, Leach, and Liu. Industrial Marketing Management. 30(8). pp. 651-657.
10. Dolgorukov A. Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no-oriyentirovannogo obucheniya [The case-study Method as a modern technology of professionally-oriented teaching] [Electronic resource]. URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html
11. Novikov A.M. (2005) Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti [Methodology of educational activity]. M.: Publishing house Egves. 176 P.
12. Smolyaninova O.G. (2000) Informatsionnyye tekhnologii i metodika Case Study v professional'nom obuchenii studentov pedagogicheskogo vuza [Information technologies and methodology of Case Study in training students of pedagogical universities]. // Trudy II Vserossiyskoy konferentsii "Obrazovaniye XXI veka: innovatsionnyye tekhnologii: diagnostika i upravleniye v tselyakh informatizatsii i gumanizatsii". Krasnoyarsk.
13. Gural' S.K. (2010) Obucheniye yazyku kak kommunikativnoy samoorganizuyushcheysya sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniya" [Language Learning as a communicative self-organizing system through the prism of "complex thinking"]. Jazyk i kul'tura – Language and culture. 2(10). pp. 84-91.
14. 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.
15. Sarmin Y.P., Sidorenko A.I., Meer K. (2002) Situatsionnyy analiz, ili Anatomiya keys-metoda. [Situational analysis, or anatomy of the case method]. Kiev: Center of innovation and development. 286 P.
16. Kuimova M.V., Evdokimov D.E., Fedorov K.V. (2013) Metod Case-study v obuchenii inostrannomu yazyku studentov starshikh kursov neyazykovykh spetsial'nostey [The Case-study Method in teaching senior foreign language students of non-linguistic specialties]. Philological Sciences. Issues of theory and practice. 3 (21). In 2 Parts. Part 1. pp. 88-90.
17. Golovin S.Y. (1998) Slovar' prakticheskogo psikhologa [Dictionary of practical psychologist]. Harvest: Minsk. 301 P.
18. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual bases of development of the educational environment for teaching cross-cultural communication]. Jazyk i kul'tura – Language and culture. 4 (20). pp. 83-96.
19. Jacob M. (2003) English for international tourism. Course book. Longman. 96 P.

Received 27 November 2017

УДК 378.147 : 811.11”1
DOI: 10.17223/19996195/40/13

АУДИРОВАНИЕ И ЧТЕНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.А. Викулина

Аннотация. Рассмотрены аудирование и чтение как объекты перцептивно-смысловой деятельности обучающихся при формировании иноязычной межкультурной компетенции. Анализ содержания иноязычной межкультурной компетенции показывает, что такая способность обучающихся предполагает не только их общую готовность к иноязычной коммуникации, характеризуемую как иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать феномены другой культуры, умение сравнивать, находить различия и общность с ценностными ориентациями родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира, адекватно понимать речевое поведение инофона как представителя иной культуры. В этой связи процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в первую очередь зависит от успешности перцептивной деятельности обучающихся, связанной с сенсорно-смысловой переработкой иноязычной информации. Выделение перцептивного компонента в составе иноязычной межкультурной компетенции согласуется с психологической теорией общения, в соответствии с которой общение реализуется на трех уровнях: перцептивном, информационном и интерактивном. Развивая перцептивный компонент целевой компетенции, мы совершенствуем общую способность обучающихся к иноязычному общению с представителями иного лингвосоциума. Анализируется восприятие иноязычной речи как многоуровневой иерархической структуры мыследеятельности, которая располагает сложными аналитико-синтетическими механизмами обработки поступающего речевого сигнала по разным уровням (акустическому, семантико-языковому, смысловому) и разным модусам восприятия (визуальному, слуховому). Выявлены особенности рецептивной деятельности обучающихся в момент восприятия аутентичного контекста в условиях межкультурной коммуникации. Важным фактором успешности обучения служит углубление понимания контекста восприятия, которое развивается через взаимодействие лингвистических, когнитивно-дискурсивных и психологических аспектов перцепции иноязычного аутентичного дискурса и формирование прагматического опыта обучающихся, опосредованного аутентичным иноязычным дискурсом. Проведенный анализ показал, что для актуализации и развития перцептивной стороны речевой деятельности обучающихся необходимо формирование комплекса релевантных знаний, навыков, умений и стратегий, рефлексии успешности собственной иноязычной и речемыслительной деятельности для достижения адекватности понимания воспринимаемого аутентичного дискурса, что в методике обучения иностранным языкам непосредственно связано с обучением рецептивным видам речевой деятельности с учетом их особенностей в условиях межкультурной коммуникации. Когнитивно-дискурсивный подход рассматривается в качестве основы образователь-

ной деятельности, которая способствует созданию условий для тренировки механизма переработки входящей информации, когда процессы восприятия, интерпретации и понимания опосредуются аутентичным иноязычным дискурсом и ситуативным контекстом речевого иноязычного высказывания.

Ключевые слова: перцептивно-смысловая деятельность; рецептивные виды речевой деятельности; модус восприятия; когнитивно-дискурсивный подход; иноязычная межкультурная компетенция; обучение аудированию и чтению.

Введение

Анализ содержания иноязычной межкультурной компетенции показывает, что такая способность обучающихся предполагает не только их общую готовность к иноязычной коммуникации, характеризуемую как иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры, «умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [1. С. 44], преодолевать «противоречивость» [2], правильно понимать речевое поведение инофона как представителя иной культуры [3].

В этой связи процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в первую очередь зависит от успешности перцептивной деятельности обучающихся, связанной с сенсорно-смысловой переработкой иноязычной информации [4, 5]. Следует подчеркнуть, что выделение перцептивного компонента в составе иноязычной межкультурной компетенции также согласуется с психологической теорией общения [6], в соответствии с которой общение реализуется на трех уровнях: перцептивном, информационном и интерактивном. Развивая перцептивный компонент данной интегративной компетенции, мы развиваем общую способность обучающихся к иноязычному общению с представителями иного лингвосоциума.

Слуховое восприятие, как многоуровневая иерархическая структура мыследеятельности, располагает сложными аналитико-синтетическими механизмами обработки поступающего речевого сигнала по разным уровням: акустическому, семантико-языковому, смысловому. Формирование данного компонента интегративной компетенции влечет за собой активную целенаправленную работу преподавателя и студентов [7], направленную на актуализацию и развитие перцептивной стороны речевой деятельности, формирование комплекса релевантных знаний, навыков, умений и стратегий, включая метакогнитивные стратегии, рефлексию успешности собственной иноязычной и речемыслительной деятельности для достижения понимания воспринимаемого аутентичного дискурса [8–13], что в методике обучения иностранным языкам непосредственно связано с рецеп-

тивными видами речевой деятельности и их особенностями при обучении межкультурной коммуникации.

В рамках данной статьи представляется важным выявить особенности рецептивной деятельности обучающихся в момент восприятия аутентичного контекста в условиях межкультурной коммуникации. Важным фактором успешности обучения является углубление понимания контекста восприятия, которое развивается через взаимодействие лингвистических, когнитивно-дискурсивных и психологических аспектов перцепции иноязычного аутентичного дискурса и формирование прагматического опыта обучающихся, опосредованного аутентичным иноязычным дискурсом.

Характеристика модусов восприятия

Согласно критерию ведущей перцептивной системы восприятия существенное значение имеет модус восприятия. В методике обучения иностранным языкам различают зрительное восприятие, актуализирующееся при чтении текста иноязычного сообщения, и аудитивное (слуховое), имеющее место при восприятии иноязычной речи на слух.

Эти виды речевой деятельности являются ведущими в обучении иноязычной межкультурной коммуникации, способствуя формированию навыков перцептивно-смыслового восприятия. Зрительное и слуховое восприятие имеют много общего благодаря функциональной организации релевантных зон восприятия в коре головного мозга [14, 15]. Их объединяет также общность функционирования психологических механизмов: вероятностного прогнозирования, внимания, памяти, осмысления. Теоретический анализ работ [16–23] показывает, что и аудирование, и чтение являются сложными многоуровневыми процессами. Согласно теории восприятия речи А.А. Леонтьева [24, 25], человек, воспринимая зрительными и слуховыми рецепторами сигнал, поступающий из внешнего мира, по определенным признакам устанавливает значение, а затем во внутренней речи формирует и формулирует в целом собственное представление, которое и фигурирует в сознании как восприятие.

Аудирование и чтение объединяет целый ряд общих особенностей:

– направленность деятельности на рецепцию;

– внутренняя форма активности;

– единство перцептивного и смыслового компонентов в раскрытии смысла сообщения;

– общность структурной организации как трехфазной деятельности в единстве мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительской фаз (И.А. Зимняя);

– общность предметного (психологического) содержания;

– общность действия психологических механизмов (И.А. Зимняя, 1970, 1973; В.И. Ильина, 1970; З.И. Клычникова, 1973; Н.В. Елухина; С.Н. Степанова; З.И. Кочкина и др.).

Оба вида речевой деятельности характеризуются общим продуктом, которым выступают суждения и умозаключения аудитора информации. Оба направлены на единый результат, выражающийся в понимании перцепта [19]. Понимание трактуется в методике обучения иностранным языкам как положительный результат, который может достигаться не полностью или не достигаться. При определении результата следует учитывать параметры понимания – его адекватность и глубину, которые проявляются в количестве выявленных и раскрытых связей и отношений в смысловом содержании воспринимаемого речевого сообщения, что составляет общий предмет деятельности при чтении и аудировании.

Можно выделить общие для обоих видов речевой деятельности трудности перцепции аутентичного иноязычного дискурса. Различают следующие группы трудностей:

1) языковые;

2) лингвистические;

3) психологические.

Трудности, связанные с языковым материалом при перцептивно-смысловой переработке информации аутентичного иноязычного сообщения, охватывают лексические и грамматические аспекты речевого высказывания:

1) наличие незнакомых слов;

2) наличие сложных грамматических явлений;

3) наличие синтаксических сложностей;

4) недооценка многозначности слов;

5) неумение воспринимать устойчивые словосочетания;

6) неумение проводить словообразовательный анализ и многие другие.

К лингвистическим барьерам восприятия общего характера мы относим трудности:

1) вербального содержания;

2) смыслового содержания;

3) культурологической аутентичности;

4) аутентичности национальной ментальности.

К факторам психологического характера следует, прежде всего, отнести недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, условия восприятия, объем перцепта (того, что воспринимается), невладение эффективными стратегиями восприятия. Следует учитывать индивидуальные особенности работы всех механизмов психической

деятельности человека: слуховое внимание, долговременную и оперативную память и др. Кроме того, целый ряд умений и навыков (в зависимости от степени их сформированности) могут либо облегчать, либо затруднять аудирование: наличие мотивации (потребность и готовность слушать ведет к максимальной мобилизации психического потенциала: обостряет речевой слух, внимание становится целенаправленным, повышается интенсивность мыслительных процессов), жизненный опыт обучающегося, концентрация внимания на звучащем тексте, эмоциональное состояние аудитора во время слушания текста, его заинтересованность в приеме информации [26]. Совершенствование умений и навыков смыслового понимания на слух иностранной речи способствует перенесению сформированных умений и навыков с одного вида речевой деятельности на другие. С позиции психологии отсутствие трудностей и действий по их преодолению делает любую работу неинтересной и непривлекательной. Деятельность в таком случае не выступает развивающим фактором процесса обучения иностранному языку.

Наряду со сходными чертами важно учитывать и *отличительные особенности чтения и аудирования*, которые существенным образом влияют на процесс обучения иностранному языку в целом и процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в частности:

1) модальность;
2) характер рецепции и реализации;
3) заданность параметров перцепции;
4) характер связи между партнерами общения.

Являясь объектами перцептивно-смысловой деятельности реципиентов, чтение и аудирование характеризуются сложным взаимодействием зрительных, слуховых и кинестетических анализаторов (В.А. Артемов, 1958; В.И. Ильина, 1969; З.И. Клычникова, 1973). Причем в каждом из видов рецепции преобладает один из анализаторов: зрительный – при чтении, слуховой – при аудировании. Эти различия в модальности приводят к неравной «пропускной способности» при восприятии информации через слуховой или зрительный канал. Под «пропускной способностью канала» подразумевается количество переданной и воспринятой информации посредством речевой коммуникации. По данным физиологических исследований, «пропускная способность» зрительного нерва в 16 раз больше слухового [27. С. 11]. Таким образом, в условиях аудирования понимание усложняется из-за меньшей «пропускной способности» слухового анализатора.

Чтение и аудирование отличаются по характеру рецепции и реализации. Объектом рецепции при аудировании является последовательность звуковых сигналов, реализующаяся в режиме онлайн (симультанно). При чтении буквенно-графические сигналы реализуются как последовательно поступающий ряд буквенно-зрительных символов (И.А. Зимняя, 1970;

Н.В. Елухина, 1970). При этом в условиях аудирования достижение понимания усложнено тем, что человеку необходимо удерживать в оперативной памяти поступающие сигналы, в то время как при чтении поступающие сигналы служат опорой достижению понимания, находясь в поле визуального контакта с органами зрения реципиента [28].

В процессе зрительного восприятия при *чтении* обучающийся имеет возможность более длительного контакта с воспринимаемой информацией, его глаза могут совершать многократные пробеги по тексту, смысловая переработка информации носит кумулятивный характер (с каждым просмотром объем восприятия и глубина понимания увеличиваются).

При а*удировании* же имеет место кратковременность звучания воспринимаемого сообщения. Это требует от реципиента быстроты реакции при приеме, опознавании и отборе поступающих по слуховому каналу речевых сигналов, наличия их эталонов в долговременной памяти. Слушающий не может сделать паузу в процессе собственного восприятия звучащей речи, так как она поступает к нему непрерывным потоком. Аудитор также не в силах изменить темп речи говорящего. Темп предъявления аудируемого материала и темп аудирования сообщения слушающим, особенно на начальном этапе обучения, не совпадают. К тому же темп разговорной аутентичной речи может значительно превосходить темп внутреннего проговаривания реципиента, характеризующий скорость восприятия иноязычной речи на слух. При восприятии и понимании иноязычной речи на слух скорость внутреннего проговаривания значительно ниже, чем при аудировании родной речи, поэтому восприятие и понимание иноязычной речи на слух затруднены. Установлено, что чем значительнее расхождение между темпом аудирования сообщения слушающим и темпом речи говорящего, тем труднее слушающему понять предъявляемое сообщение.

Трудности восприятия речи на слух также в большей степени обусловлены языковыми аспектами речевой коммуникации [29]. Аудирование предполагает наличие у слушающего достаточно высокого уровня развития лексических, грамматических и фонетических навыков. Если они на низком уровне, то внимание слушающего концентрируется главным образом лишь на языковой стороне речи, смысловое содержание при этом не поддается расшифровке.

Поскольку звуковые сигналы реализуются в режиме реального времени, перцепция характеризуется неповторимостью и необратимостью. Следует также иметь в виду, что объем оперативной памяти при аудировании иноязычного сообщения меньше, чем при аудировании на родном языке [30, 31]. Ограниченный объем оперативной памяти не позволяет аудитору удерживать в памяти весь поток информации, а лишь небольшой объем предъявляемого речевого сообщения. В отличие от звуковых сигналов буквы реализуются в визуальном простран-

стве, и этот тип перцепции характеризуется повторимостью, обратимостью, и чтец в состоянии регулировать их последовательность и повторение [21, 32, 33]. Вследствие этого достижение понимания при чтении облегчается для реципиента.

В реальном общении между людьми ведущей модальностью является слуховая. Несмотря на то что и аудирование и чтение – рецептивные виды речевой деятельности, восприятие речи на слух при формировании иноязычной межкультурной компетенции является гораздо более сложной задачей, чем зрительное восприятие иноязычного сообщения, при всей сложности каждого из речевых умений в контексте межкультурной коммуникации [34]. Сложность аудирования в процессе формирования целевой компетенции возрастает при включении в предмет перцептивно-смысловой деятельности аутентичной разговорной речи.

Это объясняется рядом причин и, прежде всего, природой самого вида речевой деятельности. В представлении ученых, занимающихся изучением психологической природы аудирования (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, И.А. Зимняя и др.), аудирование являет собой «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность» [21; 35. С. 161; 36]. Перцептивная природа аудирования проявляется в актуализации процессов рецепции и перцепции; мыслительная связана с опорой на мыслительные операции (анализ, синтез, индукцию, дедукцию, сравнение, абстрагирование, конкретизацию и др.); мнемическая – когда аудитор проявляет повышенную активность с тем, чтобы запомнить и воспроизвести в мозгу воспринятые сигналы [37].

Процессы смыслового восприятия речевого сигнала имеют сложное взаимодействие между собой и могут осуществляться как параллельно, так и последовательно. При этом речевой материал подвергается смысловой группировке – расчленению, анализу, объединению, в результате которых происходит выделение смысловых опорных вех. Этот процесс осуществляется с помощью механизмов накапливания и укрупнения [35].

С методической точки зрения, для того чтобы усовершенствовать восприятие обучающихся, необходимо увеличить «оперативную единицу восприятия» [38. С. 208]. Ученые установили линейную зависимость успешности аудирования от величины данной единицы, заключающуюся в том, что чем более крупными звукосмысловыми комплексами будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. Это связано с функционированием механизма оперативной памяти.

В соответствии с методологическими основами когнитивно-дискурсивного подхода мы выделили единицу восприятия дискурса, определенную нами как «когнитивно-дискурсивный фрагмент». Эта единица соответствует фрагменту дискурса, соотносимому с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицит-

ный смысл высказывания. Согласно теориям восприятия речи (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Г. Моль, Л.С. Цветкова, Р.М. Фрумкина, Л.А. Чистович, Р.О. Якобсон и др.), свойства перцептивных процессов позволяют сознанию слушающего лучше улавливать смысл воспринятого, если перцепт представляет собой дискурсивную единицу, в которой репрезентированы не только языковые средства означивания мысли, но и экстралингвистические факторы, такие как этноспецифические проявления говорящего, социокультурный фон коммуникации и факторы актуального ситуативного контекста.

Выстраивая процесс в перцептивной деятельности по слуховой модальности, мы руководствуемся когнитивным подходом и идеями У. Чейфа [39] о том, что устный диалог представляет собой не континуум или плавный поток речи, а прерывный или квантовый процесс. Автор на основе фундаментальных эмпирических наблюдений сформулировал ограничение при восприятии речи на слух, выделил минимальную и максимальную единицы восприятия, назвав их интонационными единицами. Минимальной единицей, по его утверждению, является объем информации, заложенный в одном интонационном единстве, заключенном в рамки просодических границ паузами в речи говорящих. Максимальной единицей является «суперфокус сознания», т.е. информация, превосходящая по объему обычный фокус внимания, равный одной интонационной единице, что соответствует уровню предложения, в котором содержится одна новая идея. Когнитивной причиной такого ограничения, по мнению ученого, является невозможность сознания удерживать фокус внимания более чем на одном таком элементе информации одновременно. Важной отличительной особенностью такого подхода является переход с уровня предложения, характерного для письменной формы речи и выступающего единицей анализа, на уровень интонационно связанных фрагментов речи, характеризующихся просодическими факторами, такими как паузация, фразовое и синтагматическое ударение. В соответствии с концепцией Чейфа, известной как «информационный поток и сознание», ключевым феноменом, контролирующим использование языка, является сознание, а не его элементы в виде различных видов памяти, как указывает А.А. Кибрик [40. С. 27]. Каждая интонационная единица отражает текущий фокус сознания. Паузы в речи свидетельствуют о переходе сознания говорящего с одного фокуса на другой. Ученый определил среднюю продолжительность интонационной единицы для английского языка в четыре слова и ее содержательную составляющую, соотносимую с одной предикацией.

Это согласуется с мнением отечественных методистов, которые придают интонации большое значение как одному из ориентиров при понимании речи на слух. За интонацией, как полагает В.А. Артемов [16. С. 78], закреплены речевые функции (коммуникативная, синтаксическая,

логическая, модальная), способствуя реализации признаков коммуникативной интенции говорящего. Для английского языка интонирование имеет большое значение. При восприятии речевых сообщений при помощи интонации распознаются коммуникативный тип высказывания (повествование, вопрос, восклицание, побуждение), просодические средства выражения модальности. Интонация сегментирует речь на смысловые блоки, способствуя донесению смысла и раскрытию содержания.

Рамки когнитивно-дискурсивного фрагмента для перцептивно-смыслового восприятия аутентичного иноязычного разговорного дискурса мы определяем, отталкиваясь от минимально достаточного лингвистического и экстралингвистического контекста для проявления смысла данной коммуникативной ситуации. В нашей концепции дискурс предстает естественной единицей коммуникации как компонент речевого общения, передающий специфику аутентичной речи. Когнитивно-дискурсивный фрагмент – это искусственно выделяемая единица с целью исследования дискурсивных особенностей речи носителей данной лингвосоциокультуры и для реализации обучающей цели – формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Отталкиваясь от когнитивного подхода Чейфа и следуя установкам когнитивно-дискурсивного подхода, разрабатываемого нами в контексте методики обучения иностранному языку, мы постулируем необходимость расширения границ единицы восприятия в перцептивной деятельности до когнитивно-дискурсивного фрагмента, определяя его минимальный объем в зависимости от модуса восприятия. При слуховой рецепции его минимальный объем составляет несколько интонационных единиц, объединенных двумя-тремя репликами диалога, имеющего одну общую тему высказывания. Для актуализации визуальной модальности мы рекомендуем предъявлять устную разговорную ситуативно и контекстно обусловленную речь в виде когнитивно-дискурсивного фрагмента, состоящего из одного или более высказываний (на уровне предложения), представляющих речевой акт как завершенный контекст коммуникации, обладающий жанровой оформленностью, целостностью и связью с другими высказываниями в рамках одного диалога. Главное условие для обоих видов восприятия – наличие минимально достаточного контекста для перцептивно-смысловой переработки всей совокупности обусловленности речи контекстом и специфики речевой репрезентативности для выражения смысла конкретной коммуникативной ситуации.

При формировании рецептивного компонента целевой компетенции необходимо также иметь в виду, что навыки и коммуникативное умение аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. Многие отечественные и зарубежные методисты единогласно заявляют, что обучение слуховой перцепции иноязычной речи должно строиться как целенаправленный, тщательно продуманный, методиче-

ски и научно обоснованный процесс, поскольку аудитивные навыки, навыки перцептивно-смысловой переработки речевых сигналов и в целом коммуникативное умение аудирования формируются только непосредственно в процессе восприятия и распознавания звучащей речи [41, 42]. Благодаря формируемым в учебной аудитории условиям в процессе своей перцептивной деятельности у обучающихся появляется возможность «добывать» собственный когнитивно-перцептивный опыт, актуализирующий их понимание аудиоматериала, представляющего различные формы и жанры речи.

Особенности обучения аудированию и чтению

Овладение аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности, составляющих совокупность навыков аудитивного восприятия и перцептивно-смысловой интерпретации аутентичного иноязычного дискурса:

1) опознание звукового потока;

2) восприятие значения аудируемых единиц;

3) выявление значимой информации в аудируемом тексте (И.А. Зимняя);

4) инференция смысла с учетом контекста иноязычной коммуникации.

Психологические трудности аудирования обусловливаются также видом аудируемой речи: живая речь или в записи на цифровом носителе; ситуативная диалогическая или монологическая речь; речь знакомого или незнакомого человека; устно-разговорная или письменная; аутентичная или неаутентичная. Успешность аудирования будет во многом зависеть от характера речи. Речь при непосредственном общении понимается лучше, чем речь, записанная с помощью технических средств. Однако понимание живой разговорной речи носителей изучаемого языка будет представлять наибольшую трудность при восприятии на слух для неподготовленного или плохо подготовленного реципиента. При прямом контакте перцепция облегчается экстралингвистическими факторами, такими как типичность ситуации общения, жесты, мимика, артикуляция. Ситуативная диалогическая речь в формате устного разговорного дискурса более трудна для понимания при аудировании, чем при чтении. Трудности аудирования могут быть вызваны не только его особенностями, которые обусловливаются его спецификой как вида речевой деятельности, но и трудностями, вытекающими из особенностей источника сигнала: особенностей голоса говорящего (тембр, высота, гендерные особенности), его дикция, темп речи, диалектные проявления в речи (американский или британский варианты, североамериканский или южноамериканский и т.п.).

При подаче иноязычной информации через зрительную модальность реципиент информации опирается на механизм зрительной сенсорной переработки, позволяющей удерживать зрительный образ в поле внимания реципиента более продолжительное время и в большем объеме, чем при слуховом восприятии. В психологии принято считать, что оперативная единица при аудировании составляет 7 ± 2 структурных единиц информации. Изменение задачи восприятия при чтении увеличивает единицу восприятия, позволяя за каждую фиксацию глаз перерабатывать больше информации, чем при восприятии на слух. Выполнение задания через чтение способствует вовлечению в зону перцепции и осмыслению целевых объектов (лексических единиц) в совокупности вербальных и визуальных составляющих. Оно создает удобную форму восприятия, поскольку реципиент информации имеет возможность удерживать свое внимание на буквенных символах, сколько ему требуется для успешности понимания; у него есть возможность возврата и повторения зрительных операций; темп восприятия регулируется самим читающим. Значение слова не сводится к одному понятию. При идентификации слова в мозгу реципиента происходит постоянное осознанное и неосознанное сопоставление информации с продуктами его предшествующего опыта, а также с чувствами и переживаниями, связанными с определенным словом.

Однако следует отметить, что при восприятии дискурса на чужом языке сенсорные механизмы работают в другом режиме, нежели при их опосредовании словами родного языка. Поскольку иностранный язык не является родным, в долговременной памяти обучающегося, которая служит хранилищем всех эталонов перцептивно-смыслового и языкового опыта человека, может не оказаться нужного образца, подлежащего идентификации и пониманию. Незнание каких-то слов, структур, отсутствие звуковых образов фонем или слов приводит к задержке процесса смыслоизвлечения при восприятии или сбою в его функционировании. В нашем эксперименте мы убедились, что категоризация на предваряющем аудирование этапе способствует развитию перцептивной деятельности, улучшает восприятие ситуативно обусловленных выражений, формирует знаниевую основу речемыслительной деятельности с иноязычным дискурсом.

В разработанной нами техноориентированной модели обучения одним из основных требований к учебному процессу на начальном этапе является аутентичность речевых образцов, служащих материалом, на котором строится погружение обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс.

Другой особенностью учебного материала в разработанной модели обучения на основе когнитивно-дискурсивного подхода является использование его устно-разговорной диалогической формы. Мы строим процесс

формирования иноязычной межкультурной компетенции на основе аутентичного англоязычного разговорного дискурса. Мы отбираем когнитивно-дискурсивные фрагменты из аутентичных диалогов, взятых из аутентичной речи носителей языка, и представляем их для восприятия студентам на основе разработанной технологии обучения с опорой сначала на визуальную рецепцию как более легкий вид восприятия, а затем – на слуховое восприятие как более сложный тип. Требование аутентичности используемых когнитивно-дискурсивных фрагментов разговорного дискурса является обязательным, поскольку в таком дискурсе репродуцирована «картина мира», свойственная носителям изучаемого лингвосоциума. Правомерность данного положения подтверждается программными документами и стандартами по иноязычному образованию, где подчеркивается направленность в обучении иностранному языку как средству межкультурного и межличностного общения, предполагающего способность принимать участие в межкультурном и межличностном взаимодействии с представителями иного лингвосоциума на английском языке.

Для успешности актуализирующихся при восприятии процессов сложной коммуникативной рецептивной и речемыслительной иноязычной деятельности преподавателю как организатору педагогических условий обучения требуется определить ключевые характеристики и условия для предъявления иноязычного высказывания к восприятию и оценивания результата этой деятельности, исходя из вышеописанной специфики формируемой лингводидактической среды. Под *успешностью* мы понимаем способность понять смысл референтной коммуникативной ситуации, обусловленной поведением коммуникантов, семантикой словесного выражения их коммуникативных интенций, а также ее социокультурным фоном и экстралингвистическими характеристиками.

Успешность иноязычной речемыслительной деятельности реципиентов в ситуации *межкультурной коммуникации, опосредованной аутентичным дискурсом*, связана с протеканием процессов *когнитивной деятельности* (когниции) по восприятию, переработке поступающей иноязычной информации и извлечению смысла с опорой на характеристики, способствующие инференции (умозаключению) [30, 41, 43].

Организационно-методические условия при предъявлении аудитивного материала также важны для процесса формирования иноязычной межкультурной компетенции. Характеристикой реально происходящей коммуникации при устно-речевом общении является, как мы отметили, коммуникация в режиме онлайн, т.е. в момент произнесения сообщения говорящим другой коммуникант аудирует, и перцептивный контакт происходит «здесь и сейчас».

Согласно полученным данным [44], понимание иноязычной информации усложнено в 16 раз также тем, что погружение обучающихся в аутентичную речь через слуховое восприятие требует от реципиента

способности удерживать в оперативной памяти звуки, которые реализуются в режиме реального времени и характеризуются неповторимостью и необратимостью. Дополнительной сложностью являются аутентичность речи и ее реализация носителями языка. Облегчение процесса восприятия обеспечивается подачей иноязычного дискурса в записи при двукратном предъявлении.

В идеале формирование иноязычной межкультурной компетенции должно привести к развитию способности у владельцев этой компетенции общаться с представителями иного лингвосоциума на английском языке в профессиональной сфере. При обучении с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции преподавателю требуется создавать специальные условия для погружения в ситуацию общения на основе аутентичного дискурса с участием носителей иноязычного лингвосоциума в соответствии с целями иноязычной речевой деятельности. По мнению отечественных и зарубежных методистов (Сатинова, 1970; Гез, Ляховицкий, Миролюбов, 1982; Колкер, Устинова, 2002; Anderson and Lynch, 1988; Ur, 1992), перцептивный материал может предъявляться учащимся более двух раз, если обучение направлено на формирование и развитие перцептивно-смыслового восприятия речи на слух. Благодаря техническим средствам, когнитивно-дискурсивный фрагмент может предъявляться несколько раз с целью углубления рецепции и осмысления для охвата как можно большего объема его лингвистических и экстралингвистических характеристик, а также для того, чтобы обучающийся формировал собственный эмпирический опыт аудирования аутентичной речи и осуществления способов (стратегий) восприятия и переработки информации. Следует, однако, иметь в виду, что, по данным некоторых эмпирических исследований, повторное прослушивание сообщения улучшает понимание на 16,5%, а третье – лишь на 12,7% (по сравнению со вторым), причем последующие прослушивания не дают существенного улучшения в понимании речи [45]. Мы рекомендуем прибегать к двукратному прослушиванию со студентами продвинутого уровня иноязычной подготовки и трехкратному предъявлению со студентами на начальном этапе обучения на основе авторской модели.

Когнитивно-дискурсивный подход способствует организации процесса обучения с учетом выявленной специфики видов речевой деятельности и работы когнитивного механизма переработки входящей иноязычной информации в соответствии с модусом восприятия. При непосредственном восприятии сначала расшифровывается языковая информация, когда слушающий декодирует признаки речевых звуков, выраженных материально в конкретных языковых средствах данного языка, проявленных в актуальном ситуативном контексте. В процессе понимания, представляющего собой положительный результат инте-

гративной по своей природе перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности, задействуются процессы восприятия, мышления и памяти в их взаимодействии [21. С. 5; 46. С. 247].

В результате актуализируются анализ и синтез элементов мысли, выраженных средствами языка, которые отражают предметные отношения действительности, репрезентированной в данном фрагменте дискурса. Оба процесса, как известно, взаимообусловлены. Дисбаланс этих процессов приводит к сбоям в иноязычном общении между коммуникантами. Это объясняет, почему речь на малознакомом языке (в ситуации владения языком как иностранным, например) представляет большие трудности для человека: он может не только не понимать (конечный результат переработки информации), но и плохо воспринимать речь (начальный процесс перцепции). Это вызвано тем, что неносителю языка не хватает полноты анализа и синтеза всех признаков воспринимаемых речевых звуков [47. С. 462]. В силу этого в процессе межкультурной коммуникации с участием носителя языка человек, для которого язык общения является иностранным, воспринимает его как чужой языковой код, который играет роль деструктивного элемента коммуникации и усложняет функционирование речевого механизма, сформировавшегося при овладении родным языком. Поэтому при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации необходимо создавать условия для тренировки механизма переработки входящей информации, когда процессы восприятия, интерпретации и понимания опосредуются аутентичным иноязычным дискурсом и актуальным ситуационным контекстом.

Заключение

Обобщая сказанное, можно резюмировать, что при обучении студентов восприятию, осмыслению и интерпретации иноязычного высказывания необходимо формировать целостную стратегию восприятия и понимания аутентичного иноязычного дискурса. Когнитивно-дискурсивный подход способствует организации процесса обучения с учетом специфики видов речевой деятельности и работы когнитивного механизма переработки входящей иноязычной информации в соответствии с модусом восприятия. Создание условий, в которых коммуникативная и речемыслительная деятельность обучающихся опосредована иноязычным кодом, связано с предъявлением перцепта на уровне дискурса, что способствует развитию тех составляющих иноязычной межкультурной компетенции, которые помогут их владельцу в реальной ситуации межкультурного общения понять партнера, являющегося носителем иной культуры.

Литература

1. ***Кафтайлова Н.А.*** Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2009. № 3. С. 43–46.
2. ***Губина Н.М.*** Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика») : дис. … канд. пед. наук. М., 2004. 226 с.
3. ***Мосалова А.И.*** Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному профессиональному общению в условиях международной академической мобильности (английский язык, экономический профиль) : дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 308 с.
4. ***Парыгин Б.Д.*** Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб. : СПбГУП, 2010. 533 с.
5. ***Obdalova O.*** Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 64–71.
6. ***Обдалова О.А.*** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 44 с.
7. ***Викулина М.А., Безукладников К.Э.*** Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 2-2. С. 28–38.
8. ***Vandergrift L.*** The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study // Foreign Language Annals. 1997. Vol. 30, № 3. P. 387–409.
9. ***Field J.*** Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. 2000. Vol. 9, № 1. P. 29–34.
10. ***Goh C.*** Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications // RELC Journal. 2008. Vol. 39, № 2. P. 188–213.
11. ***Cross J.*** Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners // ELT Journal. 2011. Vol. 65, № 4. P. 408–416,
12. ***Соболева А.В., Обдалова О.А.*** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (31). С. 146–155.
13. ***Соболева А.В.*** Перцептивная готовность к взаимодействию с представителями других культур как условие эффективности иноязычного межкультурного общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5 (47) : в 2 ч. Ч. II. С. 185–187.
14. ***Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р.*** Психология восприятия : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1973. 245 с.
15. ***Величковский Б.М.*** Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. Т. 1. 448 с.
16. ***Артемов В.А.*** Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
17. ***Лурия А.Р.*** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. : Изд-во МГУ, 1962. 431 с.
18. ***Лурия А.Р.*** Ощущения и восприятие : материалы к курсу лекций по общей психологии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. Вып. 2. 112 с.
19. ***Зимняя И.А.*** Психология слушания и говорения : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1973. 32 с.
20. ***Зимняя И.А.*** Педагогическая психология : учеб. для вузов. 3-е изд., пересмотр. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 447 с.
21. ***Зимняя Н.А.*** Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 5–33.

22. ***Зимняя И.А.*** Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 161–169.
23. ***Клычникова З.И.*** Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения) : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1975. 387 с.
24. ***Леонтьев А.А.*** Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
25. ***Леонтьев А.А.*** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 285 с.
26. ***Сорокоумова Г.В.*** Новые возможности анализа и психокоррекции эмоциональных состояний студентов // Современный научный потенциал и перспективные направления теоретических и практических аспектов : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч-практ. конф. СПб. : Редакционно-издательский центр «КУЛЬТ-ИНФОРМ-ПРЕСС», 2017. С. 65–68.
27. ***Щукин А.Н.*** Методика использования аудиовизуальных средств. М. : Рус. яз., 1981. 128 с.
28. ***Rickards J.P., Fajen B.R., Sullivan J.F., Gillespie G.*** Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall // Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 89 (3). P. 508–517.
29. ***Miller L.*** Engineering lectures in a second language: What factors facilitate students' listening comprehension? // Asian EFL Journal. 2009. № 11 (2). P. 8–30.
30. ***Vandergrift L.*** Teaching. Listening // The Encyclopedia of Applied Linguistics. London, 2012.
31. ***Goh C.C.M., Aryadoust V.*** Learner listening: New insights and directions from empirical studies // International Journal of Listening. 2016. № 30 (1-2). P. 1–7. URL: http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1138689 (дата обращения: 14.04.2017).
32. ***Mattingly I.G.*** Reading, the linguistic process, and linguistic awareness // Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology, 1972.
33. ***Tarone E.*** Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage // Language Learning. 1980. № 30. P. 417–429.
34. ***Обдалова О.А.*** Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : дис. … канд. пед. наук. Томск, 2001. 209 с.
35. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Сер. Высшее профессиональное образование. 6-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009. 336 с.
36. ***Рогова Г.В., Верещагина И.Н.*** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе // Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
37. ***Жинкин Н.И.*** Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
38. ***Зинченко П.И.*** Непроизвольное запоминание и деятельность : хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М., 1979. С. 207–216.
39. ***Chafe W.*** The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. Norwood, NJ : Ablex, 1980. 327 p.
40. ***Кибрик А.А.*** Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. … д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
41. ***Field J.*** Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. 2000. Vol. 9, № 1. P. 29–34.
42. ***Ableeva R.*** Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania : Pennsylvania State University, 2010. URL: htth://etda.libraries.psu.edu/theses/approval/WorldWideFiles/ETD5520/Ableeva_PS_Thesis_FINAL.pdf
43. ***Hu G.*** Cognitive Mechanisms Underlying Second Language Listening Comprehension : Dissertation Doctor of Philosophy. Georgia, 2009. URL: http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/11(дата обращения: 07.02.2015).

44. ***Степанова С.Н.*** Психологическая характеристика понимания студентами речевого сообщения в условиях зрительной и слуховой рецепции (на материале иностранного языка). М., 2007
45. ***Елухина Н.В.*** Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 20–22
46. ***Залевская А.А.*** Введение в психолингвистику. М. : Изд-во Рос. гос. ун-та, 2000. 271 с.
47. ***Рудик П.А.*** Психология. М. : Физкультура и спорт, 1964. 462 с.

Сведения об авторе:
Викулина Мария Анатольевна – член-корреспондент академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: prof_viculina@lunn.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

LISTENING AND READING COMPREHENSION AS OBJECTS OF PERCEPTIVE-SEMANTIC ACTIVITY WHEN FORMING STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE

Vikulina M.A., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: prof_viculina@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/13

Abstract. This article is devoted to the consideration of listening and reading as objects of perceptive and semantic activity of students when forming a foreign-language intercultural competence. Analysis of the content of foreign-language intercultural competence shows that this ability of learners implies not only their general readiness for foreign language communication, characterized as a foreign communicative competence, but also the ability to adequately perceive, understand, interpret the phenomena of another culture, the ability to compare, find differences and commonality with value orientations of native mentality and national traditions, to critically comprehend and integrate them into their own picture of the world, to adequately understand the verbal behavior of an inophone as a representative of a different culture. In this regard, the process of formation of foreign-language intercultural competence primarily depends on the success of the perceptual activity of students which is related to sensory-semantic processing of foreign language information. The allocation of the perceptual component in the foreign-language intercultural competence is consistent with the psychological theory of communication, according to which communication is realized on three levels: perceptual, information and interactive levels. Developing the perceptual component of the target competence, we improve the general ability of students to communicate in a foreign language with representatives of another linguistic society. The article analyzes the perception of foreign speech as a multi-level hierarchical structure of thought activity, which has complex analytic-synthetic mechanisms for processing incoming speech signals at different levels (acoustic, semantic-linguistic, semantic) and different modes of perception (visual, auditory). Within the framework of this article, features of the receptive activity of students of an authentic context in conditions of intercultural communication are revealed. An important factor in the success of training is granted to the deepening of the understanding of the context of perception, which develops through the interaction of linguistic, cognitive-discursive and psychological aspects of the perception of a foreign-language authentic discourse and the formation of pragmatic experience of students mediated by authentic foreign language discourse. The analysis shows that for the actualization and development of the perceptual side of the speech activity of the students, it is necessary to form a set of relevant knowledge, abili-

ties, skills, and strategies to reflect the success of one's own foreign language speech activity in order to achieve an adequate understanding of the perceived authentic discourse, which in the teaching methodology of foreign languages is directly related to receptive types of speech activity, taking into account their characteristics and the context of intercultural communication. The cognitive-discursive approach is considered as the basis of educational activity, which contributes to the creation of conditions for training the mechanism for processing incoming information, when the processes of perception, interpretation and understanding are mediated by authentic foreign language discourse and the situational context of a foreign language utterance.

Keywords: perceptive-semantic activity; speech activity receptive types; perception mode; cognitive-discursive approach; foreign language intercultural competence; listening and reading comprehension teaching.

Referensis

1. Kaftaylova N.A. (2009) Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' obucheniya v yazykovom vuze [Intercultural communicative competence as the aim to study at a language university]// Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo univeriteta. Series Pedagogics. 3. pp. 43-46.
2. Gubina N.M. (2004) Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii studentov pri obuchenii delovomu angliyskomu yazyku v elektivnom spetskurse (prodvinutyy uroven', spetsial'nost' "Mirovaya ekonomika") [Formation of intercultural competence of students when teaching Business English in an elective special course (advanced level, major – World Economics)]. Pedagogics cand. diss. Moscow. 226 p.
3. Mosalova A.I. (2014) Lingvopragmaticheskaya organizatsiya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyakh mezhdunarodnoy akademicheskoy mobil'nosti (angliyskiy yazyk, ekonomicheskiy profil') [Linguopragmatic organization of teaching foreign-language professional communication in the conditions of international academic mobility (English, major – economics)]. Pedagogics cand. diss. Tambov. 308 p.
4. Parygin B.D. (2010) Sotsial'naya psikhologiya. Istoki i perspektivy [Social psychology. Origins and prospects]. SPb. : SPbGUP. 533 p.
5. Obdalova O. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 64-71.
6. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov bakalavriata yestestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication for undergraduate students majoring at the natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 44 p.
7. Vikulina M.A., Bezukladnikov K.E. (2014) Pedagogicheskaya kvalimetriya i yeye rol' v opredelenii kachestva obrazovaniya [Pedagogical qualimetry and its role in determining the quality of education]// Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Series 1. Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki. 2-2. pp. 28-38.
8. Vandergrift L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study // Foreign Language Annals. Vol. 30 (3). pp. 387-409.
9. Field J. (2000) Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. Vol. 9 (1). p. 29-34.
10. Goh C. (2008) Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications // RELC Journal. Vol. 39 (2). pp. 188-213.
11. Cross J. (2011) Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners // ELT Journal. Vol. 65 (4). pp. 408-416.

12. 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 (31). pp. 146-155.
13. Soboleva A.V. (2015) Pertseptivnaya gotovnost' k vzaimodeystviyu s predstavitelyami drugikh kul'tur kak usloviye effektivnosti inoyazychnogo mezhkul'turnogo obshcheniya [Perceptual willingness to interact with representatives of other cultures as a condition for the effectiveness of foreign-language intercultural communication] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 5 (47) in в 2 parts. P. II. pp. 185-187.
14. Velichkovskiy B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. (1973) Psikhologiya vospriyatiya : ucheb. posobiye [The Psychology of Perception: Textbook]. Moscow : Izd-vo MGU. 245 p.
15. Velichkovskiy B.M. (2006) Kognitivnaya nauka : Osnovy psikhologii poznaniya : v 2 t [Cognitive science: the basics of the psychology of cognition: in 2 vol.]. Moscow : Smysl : Izdatel'skiy centr Akademiya. Vol. 1. 448 p.
16. Artemov V.A. (1969) Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam [Psychology of teaching foreign languages]. Moscow : Prosveshcheniye. 279 p.
17. Luriya A.R. (1962) Vysshiye korkovyye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions of a person and their disturbances in case of local lesions of the brain]. Moscow : Izd-vo MGU. 431 p.
18. Luriya A.R. (1975) Oshchushcheniya i vospriyatiye : materialy k kursu lektsiy po obshchey psikhologii [Sensations and perceptions: materials for the course of lectures on general psychology]. Mosocw : Izd-vo Mosk. un-ta. 2. 112 p.
19. Zimnyaya I.A. (1973) Psikhologiya slushaniya i govoreniya [Psychology of listening and speaking]. Abstract of Psychology doc. diss. Moscow. 32 p.
20. Zimnyaya I.A. (2010) Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. dlya vuzov. 3-ye izd., peresmotr [Pedagogical psychology: Textbook for universities. 3rd ed., revised]. Moscow : MPSI ; Voronezh : MODEK. 447 p.
21. Zimnyaya I.A. (1976) Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya kak slozhnaya pertseptivno-myslitel'no-mnemicheskaya deyatel'nost' [The semantic perception of speech communication as a complex perceptive-thought-mnemic activity]// Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya. Moscow. pp. 5-33.
22. Zimnyaya I.A. (1990) Psikhologicheskaya kharakteristika ponimaniya rechevogo soobshcheniya [Psychological characteristics of understanding of speech communication]// Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya. Moscow. pp. 161-169.
23. Klychnikova Z.I. (1975) Psikhologicheskiye osobennosti vospriyatiya i ponimaniya pis'mennoy rechi (psikhologiya chteniya) [Psychological features of perception and understanding of written speech (reading psychology)]. Psychology doc. diss. Moscow. 387 p.
24. Leont'yev A.A. (1969) Jazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow : Prosveshcheniye. 214 p.
25. Leont'yev A.A. (1997) Osnovy psikholingvistiki [Foundations of psycholinguistics]. Moscow : Smysl. 285 p.
26. Sorokoumova G.V. (2017) Novyye vozmozhnosti analiza i psikhokorrektsii emotsional'nykh sostoyaniy studentov [New possibilities of analysis and psychocorrection of emotional states of students]// Sovremennyy nauchnyy potentsial i perspektivnyye napravleniya teoreticheskikh i prakticheskikh aspektov : sb. nauch. st. po itogam mezhdunar. nauch-prakt. konf. SPb. : Redaktsionno-izdatel'skiy centr KUL'T-INFORM-PRESS. pp. 65-68.
27. Shchukin A.N. (1981) Metodika ispol'zovaniya audiovisual'nykh sredstv [Methodolgy of using audiovisual means]. Moscow : Rus. yaz. 128 p.
28. Rickards J.P., Fajen B.R., Sullivan J.F., Gillespie G. (1997) Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall // Journal of Educational Psychology. Vol. 89 (3). pp. 508-517.

29. Miller L. (2009) Engineering lectures in a second language: What factors facilitate students' listening comprehension? // Asian EFL Journal. 11 (2). pp. 8-30.
30. Vandergrift L. (2012) Teaching. Listening // The Encyclopedia of Applied Linguistics. London.
31. Goh C.C.M., Aryadoust V. (2016) Learner listening: New insights and directions from empirical studies // International Journal of Listening. 30 (1-2). pp. 1-7. URL: http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1138689 (Accessed: 14.04.2017).
32. Mattingly I.G. (1972) Reading, the linguistic process, and linguistic awareness // Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology.
33. Tarone E. (1980) Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage // Language Learning. 30. pp. 417-429.
34. Obdalova O.A. (2001) Audirovaniye kak sredstvo obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu studentov yestestvennonauchnykh fakul'tetov na nachal'nom etape [Listening as a means of teaching foreign students of natural science faculties at the initial stage]. Pedagogics cand. diss. Tomsk. 209 p.
35. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Seriya: Vyssheye professional'noye obrazovaniye. 6-ye izd., stereotip. Moscow : Akademiya. 336 p.
36. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. (1988) Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole [Methods of teaching English at the initial stage in secondary school]// Posobiye dlya uchitelya. Moscow : Prosveshcheniye. 224 p.
37. Zhinkin N.I. (1982) Rech' kak provodnik informatsii [Speech as a guide of information]. Moscow : Nauka. 159 p.
38. Zinchenko P.I. (1979) Neproizvol'noye zapominaniye i deyatel'nost' : khrestomatiya po obshchey psikhologii [Involuntary memorization and activity: reader of general psychology]. Psikhologiya pamyati. Moscow. pp. 207-216.
39. Chafe W. (1980) The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. Norwood, NJ : Ablex. 327 p.
40. Kibrik A.A. (2003) Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive [Analysis of discourse in the cognitive prospect]. Philology doc. diss. Moscow. 90 p.
41. Field J. (2000) Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. Vol. 9 (1). pp. 29-34.
42. Ableeva R. (2010) Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania : Pennsylvania State University. URL: htth://etda.libraries.psu.edu/theses/approval/WorldWideFiles/ETD5520/Ableeva_ PS_Thesis_FINAL.pdf
43. Hu G. (2009) Cognitive Mechanisms Underlying Second Language Listening Comprehension : Dissertation Doctor of Philosophy. Georgia. URL: http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/11(Accessed: 07.02.2015).
44. Stepanova S.N. (2007) Psikhologicheskaya kharakteristika ponimaniya studentami rechevogo soobshcheniya v usloviyakh zritel'noy i slukhovoy retseptsii (na materiale inostrannogo yazyka) [Psychological characteristic of students' comprehension of verbal communication in conditions of visual and auditory reception (on the basis of a foreign language)]. Moscow.
45. Yelukhina N.V. (1996) Obucheniye slushaniyu inoyazychnoy rechi [Learning to listen to foreign speech] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 20-22.
46. Zalevskaya A.A. (2000) Vvedeniye v psikholingvistiku [Introduction into psycholinguistics]. Moscow : Izd-vo Ros. gos. un-ta. 271 p.
47. Rudik P.A. (1964) Psikhologiya [Psychology]. Moscow : Fizkul'tura i sport. 462 p.

Received 27 November 2017

УДК 81’373:378.147
DOI: 10.17223/19996195/40/14

УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

О.Н. Игна, Я.Д. Игна

Исследования проведены в рамках проекта ВИУ – ФТИ – 72/2017.

Аннотация. Рассматривается проблема развития терминологической культуры будущих учителей и преподавателей иностранных языков посредством терминологических задач, разработанных на основе использования вузовской учебной литературы по методике обучения иностранным языкам различных периодов ее издания. Владение методической терминологией (русскоязычной и иноязычной) является важнейшим условием результативного освоения методических дисциплин в вузовской подготовке учителей и преподавателей иностранных языков и впоследствии успешной профессиональной деятельности в области иноязычного образования. Проанализированы отечественные практикумы для методической подготовки учителей, преподавателей иностранных языков на предмет наличия в их содержании задач, заданий для обучения терминологии лингводидактики, методики. Уточнено понятие «терминологическая культура учителя / преподавателя иностранного языка». Представлены виды терминологических задач на анализ и интерпретацию методической терминологии в вузовских учебных изданиях по методике обучения иностранным языкам, обобщены принципы разработки терминологических задач на основе учебной литературы по методике обучения иностранным языкам. Опыт разработки и применения терминологических задач, в том числе на основе вузовской методической литературы, в подготовке учителей и преподавателей иностранных языков подтверждает их значительный дидактический и мотивационный потенциал для развития терминологической культуры, обеспечения качества профессиональной, методической подготовки. Приведены примеры авторских терминологических задач, разработанных на основе вузовской учебной литературы по методике обучения иностранным языкам. Определены виды терминологических задач, представляющие наибольшие сложности в их решении и наибольший интерес для студентов – будущих учителей и преподавателей иностранных языков.
Ключевые слова: терминологическая задача; виды терминологических задач; учебная литература; методика обучения иностранным языкам; терминологическая культура; методическая подготовка; анализ и интерпретация лингводидактических терминов.

Введение

Учебная методическая литература закономерно используется в вузовской методической подготовке в основном по своему «прямому» назначению: со стороны преподавателей – для разработки лекционных

курсов и семинарских занятий по методическим дисциплинам, со стороны студентов – для подготовки к занятиям, экзаменам, выполнения исследовательских работ, и предметная область «иностранные языки» не составляет исключение. При этом в ряде практикумов для методической подготовки учителя / преподавателя иностранного языка все-таки обнаруживается использование данной литературы (отдельных цитат, отрывков из нее) как основы методических заданий теоретической и практической направленности.

Например, в «Практикуме по методике обучения иностранным языкам» Н.В. Языковой [1] в большинстве тематических разделов предусмотрен ряд заданий для работы с литературой по методике обучения иностранным языкам. Данные задания направлены на более детальное изучение студентами содержания дисциплины. Автор ориентирует на конкретные учебные пособия и их разделы, предлагает конкретные задания по работе с ними с целью изучения различных методических проблем и авторского понимания способов их решения. Задания предполагают нахождение аргументов, поиск и изучение ключевой, конкретной информации, изучение трактовок предлагаемых понятий, обобщение, объяснение прочитанного, определение правомерности суждений авторов пособий и формулировку собственных суждений. Однако данные задания носят в основном теоретический, обобщающий характер. Также стоит отметить, что наряду с учебной литературой задания предусматривают изучение научных статей и монографий. Для выполнения заданий по работе с учебной литературой по методике преподавания иностранных языков в названном издании предлагаются пособия И.Л. Бим, И.Н. Верещагиной, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Л.В. Ляховицкого, Р.К. Миньяр-Белоручева, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Е.Н. Соловоовой, С.Ф. Шатилова, А.Н. Щукина, Н.В. Языковой. Схожие (но менее объемные) задания по работе с методической литературой встречаются в практикоориентированных пособиях А.В. Дубакова [2], П.К. Бабинской [3] и др.

Более разнообразны и содержательны задания, включенные в «Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам» Е.Н. Соловоовой и направленные на развитие профессионально-речевых умений будущих учителей иностранных языков:

1. Прочтение цитаты одним из студентов. Письменная фиксация основной информации прослушанной цитаты другими студентами без опоры на текст. Сравнение записей, восстановление исходного текста с опорой на записи. Проверка точности и правильности ответов по исходным записям. Сравнение нескольких отрывков и определение наиболее трудного для воспроизведения отрывка и причин трудностей. Выбор наиболее спорных / абстрактных / труднодостижимых / трудно контролируемых из описанных методических проблем. Письменный

перевод английского текста на русский язык и затем на английский язык без опоры на текст. Взаимоконтроль перевода [4. С. 14–15].

2. Выбор ключевых слов в тексте для воспроизведения отрывка. Подбор заголовка к прочитанному отрывку. Поиск аналогичных текстов на английском языках. Выделение ключевых слов в тексте на английском языке. Сравнение слов и словосочетаний на русском и английском языке. Перевод английского текста. Проверка точности перевода текстов одногруппниками, определение трудностей и ошибок в переводе при их наличии [Там же. С. 28].

3. Перефразирование цитат с использованием предложенных ключевых слов и незаконченных предложений. Определение согласования мыслей, содержащихся в цитате, современному пониманию описываемой методической проблемы [Там же. С. 98].

4. Нахождение русских эквивалентов определенным англоязычным словам и выражениям. Перевод текста на русский язык. Сравнение позиций отечественных и зарубежных методик обучения иностранным языкам по описываемой методической проблеме [Там же. С. 114].

Источником данных заданий в пособии Е.Н. Соловой является учебная литература по методике обучения иностранным языкам следующих авторов: Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов, Penny Ur.

И хотя автор названного пособия считает разработанные задания основой развития именно профессионально-речевых умений (что указано во введении издания), вполне очевидно, что они имеют непосредственное отношение к обучению методической терминологии и оперированию ею в профессиональной деятельности.

Действительно, учебная литература по методике обучения иностранным языкам обладает большим потенциалом как основа обучения методической терминологии, развития терминологической культуры будущего учителя / преподавателя иностранного языка. Однако одного прочтения, вычленения основной информации из текста, перевода и уточнения позиции автора по поводу тех или иных методических вопросов недостаточно для обучения и закрепления терминологии, при этом требует значительных временных затрат, поиска источников. В качестве технологии реализации вышеназванной цели авторами статьи предлагается задачная технология, а именно терминологические задачи. Это требует определения видов терминологических задач, принципов их разработки и отбора соответствующей литературы, уточнения возможных формулировок и способов решения названных задач, выявления наиболее сложных и интересных из них (с целью разработки системы и комплектации сборника данных задач).

Методология, исследование и результаты

Методологической базой исследования выступают научные труды, освещающие различные аспекты развития терминологической культуры в профессиональном образовании (Д.А. Галиева, А.А. Головин, Ж.Е. Ермолаева, Я.Д. Игна, К.В. Новохатняя, Е.И. Огар, Е.А. Петрова, Л.Б. Ткачева, И. Холявко, И.Н. Чурилова), реализации задачного подхода в профессиональной и методической подготовке учителя, преподавателя (И.А. Веревкин, Т.А. Демидова, Я.С. Заяц, О.Н. Игна, Н.Б. Истомина, Т.И. Ковтунова, О.Е. Курлыгина, И.В. Налимова, М.К. Толетова, Т.М. Числова).

Прежде всего стоит обратиться к определению терминологической культуры в целом (вне рассмотрения специфики профессиональной деятельности). Она представляет собой «владение понятийно-терминологическим аппаратом на уровне, позволяющем использовать знания с учетом развитости компетенций аудитории: умение объяснять, используя упрощенные или усложненные определения, не меняя при этом содержательной составляющей, делая таким образом знание доступным любому собеседнику: умение точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения» [5. С. 4]. В различных научных трудах наряду с понятием «терминологическая культура» встречаются близкие по значению и трактовкам понятия: «понятийная-терминологическая культура» (О.Н. Шилова), «терминологическая компетенция» (С.Х. Вышегуров, Д.С. Силина), «понятийная компетентность» (Н.В. Абрамченко), «культурно-терминологическая компетентность» (Ж.Е. Ермолаева), «терминологический потенциал» (О.В. Артюшкин, Э.Г. Скибицкий, Ж.Е. Ермолаева), «терминологическая грамотность» (Ж.Е. Ермолаева, Э.Я. Соколова, Т.А. Артюшкина), «терминологическая осведомленность» (Ж.Е. Ермолаева).

Важно отметить, что уровню терминологической культуры предшествуют уровни терминологической осведомленности, терминологической грамотности и терминологической компетентности [6].

Что касается определения и сути терминологической культуры именно учителя / преподавателя иностранного языка, то она «выражается в совокупности интеллектуальных способностей, профессиональных знаний и умений, обеспечивающих не только правильное употребление русскоязычных и иноязычных терминов в сфере научного и профессионального педагогического общения, но и включающих понимание генезиса и динамики развития педагогических терминов, связей терминосистемы педагогики с терминосистемами смежных наук и профессиональных областей, сути и причины полисемантизма и омонимии терминологических единиц в профессиональной педагогической терминосистеме; способности к выбору и поиску адекватных эквива-

лентов профессиональных терминов в разных языковых и профессиональных ситуациях, к анализу терминов, основываясь на их происхождении, способе построения, адекватности и актуальности, к самообогащению своего активного и пассивного терминологического потенциала; умения находить ошибки в использовании терминов, видеть и трактовать причинно-следственные связи в динамике развития профессиональной терминосистемы; толерантное отношение и гибкую адаптацию к изменениям в профессиональной терминосистеме» [7. С. 117–118].

Выше были приведены отдельные примеры немногочисленных заданий из отечественных практикумов, которые могут применяться для обучения методической терминологии. Одновременно в системе высшего профессионального образования при обучении терминологии используется словарно-энциклопедическая литература. В области методики обучения иностранным языкам в последнее время появилось немало словарных изданий, в том числе англоязычных (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин [8]; Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых [9]; И.Л. Колесникова, О.А. Долгина [10]; Р.К. Миньяр-Белоручев [11]; В.С. Шуплецова [12]; J.C. Richards, R. Schmidt [13]; S. Thornbury [14]). Они характеризуются неуклонным ростом количества включаемых в них терминов и словарных статей.

Актуальность и научный интерес к вопросам разработки лингводидактических словарей, переводу и обучению методической терминологии в области иноязычного образования результировались появлением ряда публикаций и диссертационных исследований по данной проблематике (А.А. Давыдова [15]; Д.И. Лебедев [16]; Г.Н. Ловцевич [17]; И.И. Михалевская [18]; И.И. Морозова [19]; А.С. Савчиц [20]; Н.В. Шульдешева [21]; Ляньцэнь Ван [22]).

Авторы данной публикации полагают, что обучение терминологии может быть более результативным при использовании терминологических задач. Терминологические задачи в данном случае представляют собой один из видов методических задач [23], а реализация задачной технологии в целом соотносится с все более явно проявляющейся в образовании тенденцией технологизации [24].

В процессе исследования были выделены следующие принципы разработки терминологических задач на основе учебной литературы по методике обучения иностранным языкам:

1. Направленность задач не столько на терминологическую грамотность и терминологическую осведомленность, сколько на анализ, сравнение интерпретацию терминологии.

2. Отбор для текстово-содержательного наполнения терминологических задач: а) наиболее авторитетных, востребованных пособий, актуальных на момент издания, наиболее полно отражающих языковую и образовательную политику определенного периода развития методи-

ки обучения иностранным языкам; б) редких, малодоступных для студентов изданий, содержащих устаревшую или специфическую терминологию, характерную для конкретного периода развития методики.

3. Превалирование «подачи» терминов не в изолированном виде, а в контексте (цитате, утверждении, отрывке научно-методического текста).

4. Наличие максимально однозначных вариантов ответов решения задач.

5. Максимально возможный «охват» тематических разделов содержания вузовских методических дисциплин по направлению подготовки и профилю.

6. Максимально возможный «охват» всех периодов развития методики обучения иностранным языкам как науки.

7. Разнообразие задач как в плане предъявления, так и по способам решения.

8. При отборе учебной методической литературы в области иноязычного образования для разработки терминологических задач.

Комплекс терминологических задач, разработанных на основе учебной методической литературы, может быть представлен следующими видами задач:

– замена терминологических сочетаний в предложенном отрывке на более употребляемые, современные и т.д.;

– объяснение значения предложенных терминов (на основе догадки или обращения к педагогическим и методическим словарям);

– определение возможности перефразирования всех или некоторых из предлагаемых устаревших терминов на языке современной методической терминологии;

– определение временных периодов издания учебников по методике обучения иностранным языкам на основе прочтения содержащихся в них утверждений и определений;

– ответы на вопросы на основе прочитанного отрывка;

– переформулировка, перефразирование предложенных устаревших терминов и терминологических сочетаний на языке современной педагогической, методической терминологии;

– поиск просторечий в предложенном отрывке и его перефразирование на языке современной методической терминологии;

– прочтение определений, утверждений из учебной литературы по методике обучения иностранным языкам различных временных периодов и обоснование их актуальности / неактуальности на период издания данной литературы;

– уточнение ряда понятий в предложенном отрывке.

Далее приведено несколько авторских примеров, иллюстрирующих названные виды терминологических задач.

Пример 1.

Подберите подходящие термины (1–7).

«Письмо – сложное речевое (1). Оно позволяет при помощи системы (2) знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид (3), при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения.

Различают (4) речь и письмо. В (5) под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме. В методике письмо – объект овладения учащимися графической и (6) системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и (7), так как письмо с ними тесно связано» (Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. С. 162).

Пример 2.

Перефразируйте следующие устаревшие термины и терминологические сочетания на языке современной педагогической, методической терминологии (термины из пособий Л.С. Андреевской-Левенстерн, О.Э. Михайловой, И.А. Грузинской, Б.Ф. Корндорфа, А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова).

Приказание, опознавательные упражнения, живой двусторонний диалог, картинная наглядность, учет и контроль знаний, постановка преподавания языка, трафаретная структура урока, звуко-буквенные соотношения (отношения), материал языка, объяснение лексики, понимание серии распоряжений.

Пример 3.

Прочтите отрывок из пособия Л.В. Щербы. Что, на Ваш взгляд, вкладывал автор в понятие «техническая дисциплина», относя методику именно к таким дисциплинам?

«Всякая методика преподавания, хотя и является наукой, но отнюдь не теоретической; она не занимается вопросом, как и почему именно так протекает то или другое явление, как это имеет место, например, в истории, в астрономии, в сопротивлении материалов, и еще менее вопросом, каковы законы, по которым протекает данный ряд явлений, как это имеет место, например, в механике, в химии, в психологии. Ведущим в методике является вопрос, как надо поступать для до-

стижения того или иного определенного результата. Поэтому всякую методику преподавания, конечно, следует считать практической, иначе технической дисциплиной, и если не считать вообще технические дисциплины за науки, то методика, конечно, не наука» (Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. 2-е изд. М. : Высш. шк., 1974. С. 6).

Пример 4.

Прочтите отрывок из пособия И.А. Грузинской. Попытайтесь перефразировать его, используя современную методическую терминологию.

«“Readers” кладутся на парту лицом вниз. Ученики пишут изложение отрывка при помощи “Guide-words”. Учитель ходит по классу и исправляет попутно ошибки. Типичные ошибки, грозящие большинству, в исправленном виде немедленно выписываются на доску как предостережение тем, кто еще их не успел сделать» (Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе. 5-е изд., под. к печати Н.Н. Скородумовой. М. : Учпедгиз, 1947. С. 49).

Пример 5.

Попытайтесь догадаться, в учебниках (по методике обучения ИЯ) каких временных периодов содержатся данные рекомендации и определения.

1) «Лингафонный кабинет является сравнительно новым источником информации для учащихся. Он представляет собой органично встроенный в УМК компонент “звукового учебника”, состоящий из специального пособия для учителя, миниатюрной “книги для учителя”, грамзаписи “паузированных” упражнений с различными режимами их выполнения, раздаточного материала, таблиц, тестов, картинок для развития речи учащихся».

2) «Стенную газету, монтажи и альбомы нужно умело использовать для популяризации важности владения иностранным языком.

Работа над статьями для стенной газеты способствует выработке умения мобилизовать свои знания по языку вокруг самой разнообразной тематики.

На первом году обучения можно выпустить две стенных газеты: первую, посвященную теме “Мы изучаем английский язык”, вторую – посвященную теме “Первое мая”».

3) «…приемы изготовления наглядных пособий, например:

– увеличение формата малого рисунка (картинки-иллюстрации из учебника, художественной открытки, марки, рисунка с конверта, из календаря, детской книги и др.) с помощью клеток, циркуля, эпидиаскопа;

– перенесение рисунка с готового образца (копирование) через подсвеченное стекло, кальку, копировальную бумагу».

4) «Семья наших помощников – ТСО – велика и все время пополняется. Не за горами тот день, когда на уроке учитель будет оперировать не только магнитофоном, но и видеомагнитофоном (в некоторых школах они уже есть), а учащиеся будут самостоятельно работать с обучающими программами, заложенными в память ЭВМ».

5) «Далее, как известно, активное усвоение легче пассивного: разные формы легче запомнить в живом употреблении, чем в отвлеченном виде. Поэтому легче всего изучить элементы строя данного языка, как грамматические, так и словарные, в естественных фразах повседневного языка, которые к тому же дают уже сразу впечатление некоторого владения языком (что не лишено своего психологического значения для учащегося)».

Пример 6.

Прочтите определения и рекомендации из учебной литературы по методике обучения ИЯ различных периодов. Обоснуйте их актуальность / неактуальность на период издания данной литературы.

1) «Фонограмма – специфическое средство особой важности» (Н.И. Гез [и др.], 1982 г.).

2) «Очень полезно для усвоения произношения слушать граммофонные диски или фонографические валики с иностранными текстами. Однако действительно полезным это делается лишь в соединении с фонетическим преподаванием в руках у опытного преподавателя» (Л.В. Щерба, 1929 г.).

3) «Учебник иностранного языка – средство особого назначения» (Н.И. Гез [и др.], 1982 г.).

4) «Чтобы научиться говорить, надо брать большие самоучители и проходить их от доски до доски, следуя принятому в самоучителе методу» (Л.В. Щерба, 1929 г.).

5) «Нужно рекомендовать следующие типы кружков:

– кружок по совершенствованию произношения;
– кружок выразительного чтения;
– драматический кружок;
– разговорный кружок;
– кружок самостоятельной работы с магнитофоном;
– кружок чтения иностранной литературы;
– кружок научно-технического перевода;
– кружок художественного перевода;
– филологический кружок;

– игровой кружок;
– кружок изготовления наглядных пособий» (Б.Ф. Корндорф, 1958 г.).

В качестве площадки исследования (пробации разработанных терминологических задач) выступали факультеты иностранных языков Томского государственного педагогического университета и Национального исследовательского Томского государственного университета. В исследовании были задействованы студенты 4-го и 5-го курсов (более 50 человек), обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Для проведения исследования применялись такие методы, как опрос, беседа и непосредственно решение терминологических задач. В результате опроса старшекурсников факультетов иностранных языков (будущих учителей и преподавателей иностранных языков) названных университетов, проведенного авторами статьи, было определено, что сами студенты оценивают уровень владения методической терминологией намного ниже (в 2–3 раза), чем уровень владения лингвистической терминологией, считают, что методические термины намного сложнее лингвистических. При этом студенты отмечают, что в речи их преподавателей иностранных языков практически не обнаруживается ошибок в употреблении методической терминологии, и утверждают, что их собственная лексика «классного обихода» не столь разнообразна и безупречна. Лишь 10% студентов полагают, что учителю / преподавателю иностранных языков терминологическая культура не обязательна. Анализ результативности решения студентами разработанных авторами статьи терминологических задач показал, что наибольшую трудность для них представляют термины, обозначающие принципы, методы, подходы технологии обучения, виды компетенций. Студенты, освоившие дисциплины «Теория обучения» и «Общая методика обучения иностранным языкам», решают безошибочно лишь 40% предложенных им терминологических задач.

Анализ и оценка студентами успешности решения терминологических задач, разработанных на основе использования вузовской учебной литературы по методике обучения иностранным языкам различных периодов ее издания, и сложностей, возникающих при их решении, показали, что наиболее сложными являются задачи на переформулировку устаревших терминов на языке современной методической терминологии. Наиболее интересными (хотя не и не простыми по решению) студенты считают терминологические задачи на определение временных периодов издания учебников по методике обучения иностранным языкам на основе прочтения содержащихся в них утверждений и определений.

Заключение

Разработанные виды терминологических задач внедрены в практику методической подготовки студентов факультетов иностранных языков Томского государственного университета и Томского государственного педагогического университета, применялись на Всероссийской студенческой олимпиаде «Иностранный (английский) язык и методика его преподавания» (г. Томск, 27–28 апреля 2016 г.).

Исследование показало, что использование терминологических задач, разработанных на основе учебной методической литературы, способствует не только развитию терминологической культуры будущих учителей, преподавателей, но и расширению научного кругозора студентов, более глубокому и системному изучению методики как науки и дисциплины, интересу к истории ее развития и выдающимся ученым-методистам, мотивации к чтению научной и учебной литературы в целом, осознанию значимости овладения профессиональной терминологией, минимизации пробелов при изучении методики.

Опыт разработки и применения задачной технологии в профессиональном образовании, методических задач, всестороннее изучение специфики лингводидактических терминов и основ обучения терминологии позволил авторам разработать около 40 типов и 100 видов терминологических задач для методической подготовки учителя / преподавателя английского языка и систематизировать их в готовящемся к изданию учебно-методическом пособии «Сборник терминологических задач по методике обучения английскому языку».

Литература

1. ***Языкова Н.В.*** Практикум по методике обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2012. 240 с.
2. ***Дубаков А.В.*** Методика обучения английскому языку : учеб.-метод. пособие. Шадринск : ШГПИ, 2013. 146 с.
3. ***Бабинская П.К.*** Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский. 3-е изд., перераб. Минск : ТетраСистемс, 2005. 288 с.
4. ***Соловова Е.Н.*** Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов. М. : АСТ : Астрель, 2008. 192 с.
5. ***Ермолаева Ж.Е.*** О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России // Технологии техносферной безопасности. 2014. Вып. № 5 (57). С. 1–6. URL: http://ipb.mos.ru/ttb (дата обращения: 10.10.2017).
6. ***Игна Я.Д.*** Терминологическая культура учителя как научная проблема // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 110–116.
7. ***Игна Я.Д.*** Терминологическая культура учителя иностранного языка: понятие, основы развития // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 6 (171). С. 117–119.
8. ***Азимов Э.Г., Щукин А.Н.*** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

9. ***Жаркова Т.И., Сороковых Г.В.*** Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. 2-е изд. М. : Флинта. 2014. 320 с.
10. ***Колесникова И.Л., Долгина О.А.*** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие. М. : Дрофа, 2008. 431 с.
11. ***Миньяр-Белоручев Р.К.*** Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. : Стелла, 1996. 144 с.
12. ***Шуплецова В.С.*** Терминологический справочник к курсу «Теория и методика обучения иностранному языку» : учеб.-метод. пособие. Шадринск : Исеть, 2005. 140 с.
13. ***Richards J.C., Schmidt R.*** Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd edition. Pearson Education Limited, 2002. 606 p.
14. ***Thornbury S.*** An A–Z of ELT. Macmillan Education, 2006. 264 p.
15. ***Давыдова А.А.*** Проектирование электронных билингвальных словарей по педагогическим дисциплинам : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2013. 22 с.
16. ***Лебедев Д.И.*** Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 16 с.
17. ***Ловцевич Г.Н.*** Кросс-культурный терминологический словарь как словарь нового типа : на материале английских и русских терминов лингводидактики : дис ... д-ра филол. наук. Владивосток, 2010. 306 с.
18. ***Михалевская И.И.*** Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов: на материале терминов методики преподавания английскому языку : дис. … канд. пед. наук. М., 2001. 253 с.
19. ***Морозова М.И.*** Двуязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам : французский язык, языковой вуз : дис. …. канд. пед. наук. М., 2000. 281 с.
20. ***Савчиц А.С.*** Методика составления учебного двуязычного словаря-глоссария лингводидактических терминов : дис. ... канд. филол. наук : 13.00.02. М., 2015. 326 с.
21. ***Шульдешова Н.В.*** Терминологический барьер в формировании билингвальной методической компетенции // Ученые записки Орловского государственного университета. 2009. № 1. С. 292–294.
22. ***Ван Ляньцэнь.*** Лингвометодическое проектирование учебных терминологических баз данных (для иностранных учащихся педагогических специальностей) : дис. … канд. пед наук. М., 2014. 196 с.
23. ***Игна О.Н.*** Современные классификации учебных методических задач // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 177–182.
24. ***Игна О.Н.*** Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 102–110.

Сведения об авторах:
Игна Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Физико-технического института Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: goldsept70@mail.ru
Игна Ярослав Дмитриевич – старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия). E-mail: yaroslavigna@gmail.com

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

EDUCATIONAL LITERATURE ON THE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF TERMINOLOGICAL TASKS

Igna O.N., Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Department of Foreign Languages for Specialists in Physics and Technology, Institute of Physics and Technology, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: goldsept70@mail.ru

Igna Ya.D., Senior lecturer, Department of Translation and Translation Studies, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: yaroslavigna@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/40/14

Abstract. The article is devoted to the development of the terminological culture of future teachers of foreign languages through terminological tasks, developed on the basis of the use of university textbooks on the methods of foreign language teaching of various periods of their publication. The domestic practically oriented textbooks for the methodical training of teachers of foreign languages for the presence of tasks, tasks for teaching the terminology of language didactics and methods of foreign language teaching were analyzed. The types of terminological tasks are presented; the principles of development of terminological tasks on the basis of educational literature on the methods of foreign language teaching are generalized. The experience of the development and application of terminological tasks, including tasks on the basis of the university methodical literature, in the training of teachers and teachers of foreign languages, confirms their considerable didactic and motivational potential for the development of terminological culture, ensuring the quality of professional, methodological training. The article gives examples of authors' terminology tasks.

Keywords: terminological task; types of terminological tasks; educational literature; methods of foreign language teaching; terminological culture; methodical training; analysis and interpretation of language didactics terms.

References

1. Yazykova N.V. (2012) Praktikum po metodike obucheniya inostrannym yazykam [Practice on the methods of foreign language teaching]. Moscow : Prosveshchenie.
2. Dubakov A.V. (2013) Metodika obucheniya anglijskomu yazyku : uchebno-metodicheskoe posobie [Methods of teaching English : manual for teachers and students]. Shadrinsk: Izd-vo Shadrinskogo gos. ped. un-ta.
3. Babinskaya P.K. (2005) Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: anglijskij, nemeckij, francuzskij − izdanie 3-e, pererab. [Practical course of the methodology of teaching foreign languages: English, German, French. – 3-rd edition] / P.K. Babinskaya [and others]. Minsk : TetraSistems.
4. Solovova E.N. (2008) Praktikum k bazovomu kursu metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebnoe posobie dlya vuzov [Practice to the basic course of the methods of foreign language teaching : a textbook for high schools]. Moscow : AST : Astrel'.
5. Ermolaeva Zh.E. (2014) O formirovanii terminologicheskoj kul'tury obuchayushchihsya v vuzah MCHS Rossii [On the formation of the terminological culture of students in high schools MES of Russia] // Internet-zhurnal "Tekhnologii tekhnosfernoj bezopasnosti". 5 (57). pp. 1-6.
6. Igna Ya.D. (2017) Terminologicheskaya kul'tura uchitelya kak nauchnaya problema // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Terminological culture of the teacher as a scientific problem] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2 (16). pp. 110-116.
7. Igna Ya.D. (2016) Terminologicheskaya kul'tura uchitelya inostrannogo yazyka: ponyatie, osnovy razvitiya [Terminological culture of a foreign language teacher : a concept, the basis of development] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 6 (171). pp. 117-119.
8. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow : IKAR.
9. Zharkova T.I., Sorokovyh G.V. (2014) Tematicheskij slovar' metodicheskih terminov po inostrannomu yazyku. – 2-e izd [Thematic dictionary of methodological terms for a foreign language. – 2-nd ed.]. Moscow : Flinta.

10. Kolesnikova, I. L., Dolgina O.A. (2008) Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov : spravochnoe posobie [English-Russian terminological reference book on the methods of foreign language teaching: reference manual]. Moscow : Drofa.
11. Min'yar-Beloruchev R.K. (1996) Metodicheskij slovnik. Tolkovyj slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam [Methodical vocabulary. Explanatory dictionary of terms of methods of teaching languages]. Moscow : Stella.
12. Shuplecova V.S. (2005) Terminologicheskij spravochnik k kursu "Teoriya i metodika obucheniya inostrannomu yazyku" : uchebno-metodicheskoe posobie [Terminological reference to the course "Theory and methods of foreign language teaching" : a teaching manual]. Shadrinsk : Iset'.
13. Richards J., Schmidt R. (2002) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – 3-rd edition. Pearson Education Limited.
14. Thornbury S. (2006) An A-Z of ELT. Macmillan Education.
15. Davydova A.A. (2013) Proektirovanie elektronnykh bilingval'nyh slovarej po pedagogicheskim disciplinam : avtoref. dis. kand. ped. nauk [Designing of electronic bilingual dictionaries on pedagogical disciplines. Abstract of Philology cand. diss.]. Smolensk.
16. Lebedev D.I. (2005) Problemy adekvatnosti perevoda lingvodidakticheskih terminov na materiale russkogo i anglijskogo yazykov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [Problems of the adequacy of the translation of linguodidactic terms on the material of Russian and English languages. Abstract of Philology cand. diss.]. Moscow.
17. Lovcevich G.N. (2010) Krosskul'turnyj terminologicheskij slovar' kak slovar' novogo tipa : na materiale anglijskih i russkih terminov lingvodidaktiki : dis ... d-ra filol. nauk [Cross-cultural terminological dictionary as a dictionary of a new type : on the material of English and Russian terms of language didactics. Philology doc. diss]. Vladivostok.
18. Mikhalevskaya I.I. (2001) Lingvodidakticheskie aspekty obogashcheniya terminologicheskoj rechi studentov yazykovyh vuzov : na materiale terminov metodiki prepodavaniya anglijskomu yazyku : dis. …. kand. ped. nauk [Linguodidactic aspects of the enrichment of terminological speech of students of language universities: on the material of terms of the methodology of teaching English. Pedagogics cand. diss.]. Moscow.
19. Morozova M.I. (2000) Dvuyazychnyj terminologicheskij slovar' kak opora dlya izvlecheniya informacii iz tekstov po problemam teorii obucheniya inostrannym yazykam : francuzskij yazyk, yazykovoj vuz : dis. …. kand. ped. nauk [Bilingual terminological dictionary as a support for extracting information from texts on the problems of the theory of teaching foreign languages: French, language university. Pedagogics cand. diss.]. Moscow.
20. Savchits A.S. (2015) Metodika sostavleniya uchebnogo dvuyazychnogo slovarya-glossariya lingvodidakticheskih terminov : dis. ... kand. filol. nauk [The methods of compiling an educational bilingual glossary dictionary of linguodidactic terms. Philology cand. diss.]. Moscow.
21. Shul'deshova N.V. (2009) Terminologicheskij bar'er v formirovanii bilingval'noj metodicheskoj kompetencii [Terminological barrier in the formation of bilingual methodological competence] // Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 1. pp. 292-294.
22. Van Lyan'cehn' (2014) Lingvometodicheskoe proektirovanie uchebnyh terminologicheskih baz dannyh (dlya inostrannyh uchashchihsya pedagogicheskih special'nostej) : dis. … kand. ped nauk [Language-methodical design of educational terminology databases (for foreign students of pedagogical specialties). Pedagogics cand. diss.]. Moscow.
23. Igna O.N. (2010) Sovremennye klassifikacii uchebnyh metodicheskih zadach [Modern classifications of teaching methodical tasks] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 338. pp. 177-182.
24. Igna O.N. (2013) Priznaki tendencii tekhnologizacii v otechestvennom yazykom obrazovanii [Features of technologisation as a tendency in domestic language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (23). pp. 102-110.

Received 27 November 2017

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/40/15

ТРАДИЦИОННО-ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ДЕЛОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ БИЗНЕС-ПАРТНЕРАМИ РОССИИ И ДРУГИХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

К.В. Ким, Е.К. Ким

Аннотация. Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) – современный центр мировой экономики и торговли. Развитие экономических отношений России со странами Северо-Восточной Азии становится важным стратегическим приоритетом сотрудничества в АТР. Российская Федерация и Республика Корея являются дружественными деловыми партнерами в АТР. В начале 90-х гг. XX в. между этими странами установились дипломатические отношения, которые стали отправной точкой для двусторонних деловых отношений. Важное место для взаимопонимания между странами и развития предпринимательской деятельности играют встречи глав данных государств, многочисленные экономические форумы, научно-практические конференции, семинары представителей государственных органов власти, общественности, научных кругов и бизнесменов. Все это способствовало сближению России и Республики Корея и делового мира для предпринимательской деятельности. Актуальной является практика межкультурной деловой коммуникации российского делового сообщества с бизнесменами северо-восточных стран АТР. Фактически российско-корейский бизнес малоактивен. Это объясняется тем, что в настоящее время российские предприниматели еще не стали частью бизнес-сообщества в АТР. России предстоит сконцентрировать имеющиеся государственные, региональные административные ресурсы для развития предпринимательского сотрудничества с Южной Кореей в Сибири и на Дальнем Востоке. Причинами «взаимовялых» деловых отношений между этими странами являются имеющиеся философско-идеологические, национально-традиционные и культурные особенности организации и управления бизнесом, которые формировались на протяжении многих веков. Эти различия можно преодолеть совместными усилиями. Следует подчеркнуть, что в Республике Корея рыночная экономика базируется на традиционно-трансформационной идеологии «коммунитаризма», в основе которого заложены идеи «трех народных принципов». Методы общения и делового сотрудничества между потенциальными партнерами в Южной Корее основаны на традиционных учениях конфуцианства, которые являются незыблемыми канонами в сфере организации и деятельности совместного предпринимательства. В 90-е гг. XX в. в России стали возрождаться рыночные отношения. Развитие международного бизнеса и внешнеторговых связей России со странами мира стали объективными причинами возрождения межкультурной деловой коммуникации как научной дисциплины, развития международных связей и бизнеса на государственном, частном, кооператив-

ном и индивидуальном уровнях. Благодаря знаниям в области международной деловой коммуникации российские деловые круги стали профессионально владеть методами, механизмами и инструментами для продвижения своей деятельности на зарубежные рынки, в том числе и в страны Северо-Восточной Азии. Развитие экономических отношений с Республикой Кореей для долгосрочного взаимовыгодного сотрудничества требует от российского бизнеса изучения и принятия на вооружение особенностей традиционно-трансформационной рыночной экономики «коммунитаризма», по которой конфуцианская философия и индобуддийская этика являются идеологией рыночной экономики страны. Знание российскими представителями бизнеса особенностей корейских традиций может положительно повлиять на исход деловой встречи и привести к взаимовыгодному сотрудничеству с корейскими бизнес-партнерами. Следует помнить, что традиционные нормы, основанные на философии конфуцианства в Южной Корее, выше, чем писаные законы делового сотрудничества в еврохристианских странах.
Ключевые слова: Северо-Восточная Азия; АТР; Россия; Южная Корея; коммунитаризм; семья; клан; договор; контракт; слово; методы; дело; бизнес; сотрудничество; предпринимательство; традиции; философия; конфуцианство; еврохристианские страны; закон; принципы; нормы; этика.

Введение

Современный центр международной экономики и торговли переместился в Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР), в котором Россия занимает ведущее место. Россия выступает крупнейшим деловым партнером для западных и восточных регионов мира в мировой торговле. Сибирь и Дальний Восток обладают огромными природными ресурсами, в том числе запасами углеводородного сырья, объемы которого приближены к запасам в странах АТР. Существуют потенциальные условия для расширения совместных разработок по добыче природных ресурсов, в том числе морских и океанических биоресурсов, создания промышленных предприятий на взаимовыгодных условиях. Имеются примеры такого взаимовыгодного сотрудничества в нефтегазовой отрасли, автомобиле- и судостроении, а также в других отраслях экономики на Дальнем Востоке. Россия и Южная Корея находятся на пути поступательного и долгосрочного сотрудничества в интересах двух стран. Предлагается использовать эффективные и безопасные методы и принципы ведения бизнеса, которые приносят экономический успех, создают благоприятные условия по развитию и сотрудничеству в сфере малого и среднего бизнеса. Поступательное развитие в экономической области между Россией и Республикой Корея продолжается и связано с установлением дипломатических отношений между государствами в начале 90-х гг. XX в. На многочисленных встречах на высшем уровне двух глав государств – Российской Федерации и Республики Корея – наиболее важными и конструктивными были вопросы взаимовыгодных деловых отношений.

Бизнес-сообщества двух стран стремятся найти наиболее приемлемые методы сотрудничества. Проводятся многочисленные совместные форумы, конференции, семинары, деловые встречи, круглые столы для развития предпринимательской деятельности. Как отметил южнокорейский экономист Чжан-Ян Ли на дискуссионной сессии «Поворот России на Восток» [1], жители Азии до сих пор считают россиян европейцами, но благодаря восточной политике отношения России и Республики Корея стали ближе, особенно на Дальнем Востоке. Это возможно за счет развития туризма, реализации межкультурных проектов, которые позволят сблизиться народам двух стран. Активизация внешнеэкономических связей также может стать решающей социально-экономической базой наших стран на пути сближения и развития малого и среднего бизнеса. Поэтому знания в области межкультурной деловой коммуникации являются связующим звеном для достижения взаимовыгодных двусторонних внешнеэкономических отношений между Россией и Южной Кореей.

Вместе с тем российский и южнокорейский деловой мир не проявляет инициативы для активного делового сотрудничества. Причинами таких «взаимовялых» деловых отношений стали особенности традиционно-культурной предпринимательской деятельности, которые формировались на протяжении многих веков в северо-восточных странах АТР. Имеющиеся многочисленные потенциальные бизнес-проекты между деловыми партнерами России и Южной Кореи стран так и остаются нереализованными. Стоороны пребывают в состоянии ожидания первого шага другой стороны. Бизнес требует стойкости и неимоверного долготерпения. Разворот России в АТР – веление современной мировой экономики. В России наблюдается тенденция к возрождению высокогуманных, духовно-нравственных ценностей. Такие ценности, как коллективизм, взаимопомощь, кооперативные принципы, традиции семьи, являются базой для социально-экономического и общественного прогресса в России. Российская Федерация и Южная Корея имеют схожие принципы и морально-нравственные ценности в организации и управлении предпринимательской деятельностью: быть честным; уважать право частной и личной собственности; любить и уважать человека; быть верным слову; жить по средствам; быть целеустремленным.

В монографии С.К. Гураль представлена важная методологическая база для формирования и развития методов и механизмов эффективного сотрудничества российского и южнокорейского делового сообщества на кооперационных принципах демократии, для создания функционирующих бизнес-проектов на взаимовыгодных началах [2]. Методы синергии позволяют выявлять наиболее оптимальные механизмы для создания и внедрения системы взаимоприемлемых условий в международной деловой коммуникации, а также снизить уровень имеющихся противоречий на начальном этапе делового переговорного

процесса на национальном и межнациональном уровнях на основе взаимной кооперации. Кооперация несет в себе демократические принципы и нормы сотрудничества между бизнес-партнерами. Современная либерально-индивидуалистическая философия и идеология рыночного хозяйства пришли к кризису. Они не соответствуют новым тенденциям кооперационной демократии в личной, общественной и государственной жизни. Социально-кооперационная рыночная экономика, или «коммунитарная рыночная экономика», наиболее привлекательна для многих стран мира. Развитие международных отношений и международного бизнеса стало объективными условиями и причинами возрождения международной деловой коммуникации как научной дисциплины для ведения деловых переговоров с зарубежными странами и деловым миром на государственном, частном, кооперативном и индивидуальном уровнях. Благодаря знаниям в области международной деловой коммуникации российские деловые круги стали более профессионально владеть методами, механизмами переговорного процесса для продвижения своей коммерческой деятельности на зарубежные рынки, в том числе в страны Северо-Восточной Азии.

В Республике Корея предпринимательская деятельность регулируется на государственном уровне. Однако философия и идеология бизнеса основаны на канонах конфуцианства и индобуддийской этике. Рыночная экономика Южной Кореи в трансформационном виде приняла идеологию «коммунитаризма», которая признает общность и национальную ответственность в стремлении к сильному гражданскому обществу. Основой такого общества являются местные сообщества, общественные организации. Как показала практика, самостоятельная авторитарная личность в период военной диктатуры Южной Кореи не способна эффективно решать политические, социально-экономические, общественные, культурные и другие проблемы. Коммунитарная идеология имеет кооперативно-демократические ресурсы для сохранения баланса между личностью и обществом, развития индивидуальных свобод и социальной справедливости. Важным представляется, что идеология «коммунитаризма» стремится к всеобщей гармонии между государством и обществом, личностью и семьей, организациями и служащими, предприятиями и рабочими.

Семья в Южной Корее является основой и индикатором общества, государственного благополучия и успеха в социально-экономической, образовательной и культурной жизни страны. Профессиональная карьера так же зависит от того, есть ли у человека семья, дети.

В Южной Корее правила делового этикета строго регламентированы, и они не должны нарушаться. Процедура инициатора встречи с заинтересованным бизнесменом для налаживания деловых отношений сопровождается многочисленными подготовительными церемониями.

Инициатор должен соблюдать все традиционные элементы встречи. Если произошла встреча, то не следует ждать от заинтересованного бизнесмена сиюминутного решения. Не менее важна информация о фамилии, имени и отчестве, дне, месяце, годе рождения инициатора встречи, принадлежности к тому или иному фамильному клану и т.д. Визитная карточка бизнесмена является обязательным элементом делового человека, в ней указана вся необходимая информация о потенциальном партнере. В Южной Корее принято большинство деловых соглашений с частными лицами, предприятиями, фирмами, оптово-розничными организациями торговли заключать «устно». Корейские традиции и правила заключения сделок основаны на морально-этических принципах конфуцианской философии. Следует помнить, что при встрече с деловыми партнерами южнокорейские бизнесмены затрагивают вопросы бизнеса в последнюю очередь. Основное внимание обращено на дружеские беседы за обеденным столом.

Российскому деловому сообществу необходимо понимать философию, идеологию, знать методы, принципы, особенности и этнонациональные традиции проведения деловых встреч с южнокорейскими бизнес-кругами.

Методология, исследование и результаты

Методологической основой исследования послужили многочисленные материалы российско-корейских и корейско-российских встреч глав государств на высшем уровне, начиная с 90-х гг. XX в., с момента установления дипломатических и экономических отношений между данными странами. Российская Федерация и Республика Корея сотрудничали на регулярных международных саммитах АТЭС, ежегодных международных встречах в рамках «Восточного экономического форума» во Владивостоке. Создавались совместные инвестиционные проекты в области экономического и научно-технического сотрудничества, в частности для реализации «Новой восточной политики» России и «Евразийской инициативы» Республики Кореи.

На очередном III «Восточном экономическом форуме» во Владивостоке 6–7 сентября 2017 г. обсуждались темы, посвященные укреплению бизнес-связей в АТР, всесторонней экспортной оценке экономического потенциала российского Дальнего Востока, повышению его конкурентоспособности и финансовой привлекательности, где все структуры государственного управления развернуты навстречу бизнесу [3].

С целью развития экономических отношений между Россией и Южной Кореей проводились регулярные двусторонние международные форумы, научно-практические конференции, официальные встречи бизнесменов, на которых принимались многочисленные совместные документы о сотрудничестве в различных отраслях экономики двух государств [4, 5].

Исследование в сфере межкультурной коммуникации опирается на научные труды С.К. Гураль [2], Т.А. Бычковой [6], Д.Д. Даниелса, Л.Х. Радебы [7], Н.В. Демидова, А.А. Дубровина [8], К.В. Кима [9–11], В.Ф. Стародубцева [12], Э.А. Уткина [13], И.Ю. Наумовой [14], Т.П. Черникова [15] и др.

Теоретические работы посвящены проблемам международной бизнес-среды, конкуренции, безопасности, межкультурной деловой коммуникации и научным методам синергии в межкультурной коммуникации.

В работе С.К. Гураль [2] важным представляются практическое применение научных методов синергии как механизма взаимовлияния традиционно-трансформационных предпринимательских культур восточных стран АТР с российскими элементами межкультурной деловой коммуникацией в бизнес-среде, формирование условий для процесса сближения разных деловых культур и развития деловых отношений между Россией и Южной Кореей, выработка посредством законов синергии эффективных методов делового компромисса для международного бизнеса и создание тем самым новых технологических элементов для преодоления противоречий в ходе ведения межкультурной деловой коммуникации между различными этнобизнес-группами. Теоретическим аспектам перехода стран Азии от традиционного общества к индустриальному посвящена работа Т.А. Бычковой [6]. Проблемы международной бизнес-среды рассмотрены в работе Д.Д. Даниелса, Л.Х. Радебы [7]. К.В. Ким в своих работах [9–11] затрагивает вопросы обеспечения международной деловой безопасности во внешнеэкономической деятельности, решения проблем межкультурной деловой коммуникации в Северо-Восточных странах АТР российскими деловыми кругами. В работах Т.П. Черникова [15], Н.В. Демидова, А.А. Дубровина [8], Э.А. Уткина [13] изучены вопросы этики бизнеса в России и за рубежом. История формирования и развития российских традиций предпринимательской культуры и этики с древнейших времен до современного периода рыночных отношений посвящает свою работу П. Бурышкин. В работе В.Ф. Стародубцева [12] изучены методы предпринимательской межкультурной коммуникации в Китае и Японии. И.Ю. Наумова [14] анализирует вопросы развития малого предпринимательства в Японии: особенности реализации предпринимательской стратегии в малом бизнесе, особенности культуры управления японских мелких предпринимателей, имидж японского мелкого предпринимательства и др.

Поворот России на Восток для перспективного экономического сотрудничества со странами АТР четко и ясно был озвучен Президентом России В.В. Путиным на Шестом инвестиционном форуме «Россия зовет!» 1–2 октября 2014 г. в г. Москве. На форуме В.В. Путин дал по-

нять всему миру, что Россия определила свои экономические ориентиры и приоритеты. Президент подчеркнул, что «Москва не заинтересована в сворачивании экономических связей с Европой, однако наиболее перспективным считается сотрудничество со странами Азии» [16. С. 1]. На форуме были затронуты задачи и возможности России в обеспечении устойчивого развития страны, расширения международных связей и гарании экономической безопасности в АТР.

Необходимо следовать практическим рекомендациям международного бизнес-сообщества на примере фирм и организаций, которые преодолели многие проблемы и накопили богатый опыт в странах АТР. Опыт и практика показывают, как отмечают специалисты, что «зарубежные фирмы должны осмыслить свой опыт и то, как этот опыт помог сформулировать их управленческую философию и практику. Кроме того, фирмы должны определить, чем новая среда отличается от более знакомой отечественной среды и как философия и практика управления фирмы должны измениться, чтобы адаптироваться к новой среде» [7. С. 54–68]. Рекомендуется изучать методы и механизмы организаци и управления на транснациональных предприятиях («Хюндай Мотор», «Голдстар», «Киа Моторс»), в металлургической агломерации «Поско» и др., в том числе на предприятиях малого и среднего бизнеса в различных секторах экономики Южной Кореи. Правительство принимает активное участие в финансово-экономической поддержке как транснациональных предприятий, так и малого и среднего бизнеса страны [16. С. 69–70].

В преддверии III Восточного экономического форума министр планирования и финансов Республики Корея Дон Ен Ким на 16-м заседании Российско-Корейской совместной комиссии по экономическому и научно-техническому сотрудничеству встретился с представителями прессы и сказал следующее: «У нас есть одна общая задача: совместно сотрудничать в области освоения и развития Дальнего Востока. Мы будем стремиться к тому, чтобы все наши договоренности достигли практических результатов» [17]. Поэтому для достижения успеха в предпринимательской деятельности необходимо строить бизнес-диалог с учетом всех особенностей национально-культурных традиций деловых отношений обеих стран.

Общественно-политическую, социально-экономическую организацию и управление бизнеса в странах Северо-Восточной Азии определяют традиционные методы межкультурной деловой коммуникации. Они основаны на конфуцианской философии и идеологии, которые формируют религиозные, психологические, этические, морально-нравственные, духовные основы, тем самым определяют национальную идентичность корейской нации по отношению к другим народам.

Следует особо отметить, что в Южной Корее сформировалась традиционно-трансформационная социально-экономическая модель

рыночной экономики, основанная на философской идеологии «коммунитаризма». В основе этой идеологии заложены идеи создания сильного гражданского общества на базе местных сообществ в кооперации с общественными организациями, которые могут быть более эффективными в решении политических, социально-экономических и общественных проблем государства. В то же время отдельные политические личности и группы во главе с государственной властью не способны конструктивно решать эти задачи, так как потенциально могут быть замешаны в политических скандалах, коррупции, взяточничестве и покровительстве бизнес-элит для получения преференций и проведении протекционистской политики только в отношении корейских транснациональных компаний.

Теоретико-идеологической основой рыночной модели социально-экономического развития «четырех маленьких драконов (тигров)» – Гонконга, Сингапура, Тайваня, Таиланда и Южной Кореи – стали взгляды китайского философа, политического деятеля Китая Сунь Ятсена. Он провозгласил «три народных принципа»: 1) национализм; 2) народовластие; 3) народное благосостояние. Идею создания «трех народных принципов» Сунь Ятсен почерпнул в США. Его впечатлила геттисбергская речь Авраама Линкольна, особенно следующие слова: «...правительство из народа, созданное народом и для народа». После окончания Второй мировой войны и ликвидации японского колониального господства в Азиатско-Тихоокеанском регионе идея «трех народных принципов» Сунь Ятсена была в модернизированном виде реализована на практике в конце 1940–1950-х гг. для развития рыночной экономики в странах Северо-Восточной и Юго-Восточной Азии.

Идеология рыночной экономики «четырех маленьких драконов тигров» вобрала в себя: 1) философское учение конфуцианства; 2) теорию марксизма; 3) принцип Французской буржуазной революции «Свобода, Равенство и Братство». Идеология и принципы «коммунитаризма» для развития общества и рыночной экономики» в «четырех маленьких драконах» дали свои результаты уже в 60-е гг. XX в.

Так, например, Сингапур становится развитой финансово-экономической страной в мире, Гонконг – мировым финансовым центром. Тайвань занимает ведущее место в АТР по экспорту промышленной продукции, текстильной отрасли, современных информационных технологий. Южная Корея занимает 7-е место в мире по экспорту тяжелой промышленной продукции, металлургии, пассажирских автобусов, легковых автомобилей, грузового транспорта, информационных технологий, тяжелой машиностроительной продукции, судов, нефтегазовых платформ, продукции легкой и пищевой отраслей. Россия закупает высокотехнологичную продукцию южнокорейских производителей для нефтегазовых платформ. В различных регионах России на автосборочных предприятиях собирают

южнокорейские автомобили. Южнокорейская продукция информационных технологий стала обычным товаром в нашей торговой сети. Бытовая техника корейских предприятий наиболее конкурентоспособна на российском рынке. Поэтому социально-экономические достижения Южной Кореи в мировой экономике необходимо учитывать в процессе деловых переговоров российским и зарубежным деловым кругам.

В настоящее время наметился общественно-политический, социально-экономический, религиозный, морально-нравственный и этический кризис западной цивилизации. В России наблюдается поворот к традиционным высокогуманным идеалам, духовно-нравственным и моральным ценностям. Традиционные философско-культурные идеалы восточной цивилизации в трансформационной форме сохраняются в современной общественной, культурной и социально-экономической жизни в странах АТР.

Семья в корейском обществе является основой государства и благополучия в социально-экономических отношениях. Традиционная семья для каждого гражданина Кореи является показателем успеха на службе, в учебе и бизнесе. Конфуцианская философия гласит: «Прежде чем управлять страной, государственными делами, работой, бизнесом и т.д., человек должен заняться внутренним самоусовершенствованием и научиться решать собственные семейные проблемы». Это отражает конфуцианскую идею порядка. Она состоит в том, что «если человек не в состоянии руководить семьей, ему едва ли можно доверить управление государством, руководство государственным департаментом, бизнесом и т.д.» [18. С. 165–166].

Важной национальной морально-этической нормой корейского общества является приверженность традиционным клановым обычаям. «В Корее родственников и членов одного семейного клана связывают теснейшие узы. Такие отношения не сводятся к узко личным интересам или соображениям выгоды, они вытекают из традиционного представления о взаимопомощи и сотрудничестве как о священном долге человека. Благодаря этому институту семья является системой надежной защиты, при которой люди, попавшие в беду, всегда могут рассчитывать на поддержку со стороны родственников. Клановая мораль взаимоотношений родственников основана на чувстве уважения к своим предкам» [Там же. С. 168–169]. Поэтому корейцы педантично ведут генеалогическую запись, где подробно отражена вся информация о каждом члене клана.

Клановые обычаи наиболее ярко отразились на формах коллективной организации общественно-хозяйственной и социальной деятельности корейского общества. Одной из разновидностей коллективной организации общественной и экономической деятельности страны явились широко распространённые общественные институты «КЕ», что

означает «согласие», или «связь», которые основаны на кооперационных принципах взаимопомощи и взаимовыручки для достижения каких-либо целей.

Таким образом, сочетание самобытной культуры, основанной на традициях конфуцианской философии, морали, творческом использовании новейших достижений в области организации и управления экономики, а также внедрение современных высокотехнологичных производств позволили Республике Корея вырваться вперед и стать одной из ведущих и динамично развивающихся стран в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Республика Корея является соседом России, и развитие экономических отношений, основанных на взаимовыгодных условиях, взаимоуважении, принципах демократии, добрососедства и обеспечения безопасности на Корейском полуострове, является приоритетным направлением сотрудничества между двумя странами. Взаимное сотрудничество должно выстраиваться на основе этики межкультурной деловой коммуникации с учетом уважения национальных традициций, как российских, так и корейских. Поэтому для российских бизнесменов весьма важно изучать южнокорейский деловой этикет, который имеет специфические особенности по сравнению с американским и западноевропейским. Выход российских деловых кругов на южнокорейский рынок часто затруднен незнанием элементарной межкультурной деловой коммуникации с потенциальными бизнес-партнерами Южной Кореи, поскольку «деловой этикет, методы и принципы межкультурной национальной коммуникации в этой стране регулируется на основе выработанных вековыми традициями, и он не должен нарушаться ни корейцами, ни иностранцами» [19. С. 43].

Если деловой человек намеревается познакомиться с бизнесменом своего должностного ранга или ему необходима встреча с государственным чиновником, то он должен руководствоваться общепринятыми правилами поведения для осуществления такого шага. Важным и первоочередным моментом для начала делового общения в Корее является церемония первого знакомства, или представление одного человека другому. На церемонию первого знакомства корейцы тратят много времени и сил, так как от этого может зависеть успех. Лицо, заинтересованное в знакомстве, использует все имеющиеся возможности для достижения своей цели. Привлекаются родственники, знакомые, профессора и преподаватели университетов; мобилизуются однокурсники, родные братья и сестры, знакомые из правительственных чиновников, банкиров и бизнесменов, которые каким-то образом имеют отношение к заинтересованной персоне. О встрече договариваются в деликатной форме, опоздание исключается и расценивается как неуважение. Во время приема посредник не стразу излагает цель визита, не говорит

о проблеме. Он выдерживает время и беседует о погоде, знакомых, родственниках и т.д. И только в самый последний момент говорит о цели визита, характеризует человека, который хотел бы встретиться для деловой беседы, поручается за него и дает словесную рекомендацию. Не следует ожидать от чиновника сиюминутного ответа, он должен обдумать все детали будущей встречи, найти свободное время для беседы. Если он посчитает нужным встретиться с человеком, которого рекомендует поручитель, то назначает день, время и место приема, а также дает номер телефона на непредвиденный случай. Заинтересованному лицу при встрече следует строго выдержать все условия, предъявляемые человеком, с которым он хочет наладить деловые отношения.

В случае, если кто-то хочет познакомиться с чиновником (без посредника) для налаживания деловых связей, то его поведение будет рассмотрено как сверхбестактное, а сам он предстанет в глазах «чиновника» «неотесанным».

Фамилия человека и его имя имеют исключительно важное значение в корейском обществе. В ранней истории Кореи, приблизительно в IV в. до н.э., существовало табу на имя. Каждый человек получал свое имя в зависимости от социального происхождения семьи, родового клана, местности, где проживал, времени, дня, месяца, года рождения и т.д. Любое имя означало символ или число, и по нему определяли дальнейшую судьбу человека – все это регламентировалось строгими канонами буддизма и конфуцианской моралью. В современной Корее в трансформированном виде придерживаются этой традиции, что вызывает некоторое удивление иностранцев. Наиболее распространенные фамилии среди корейцев – Ким, Ли, Пак, Че, Чан. Более половины населения Кореи носят эти фамилии. Фамилия и имя здесь не только необходимые признаки, по которым можно идентифицировать человека, они носят в себе закодированную информацию о самой личности: ее предназначении в жизни, способностях, деловой активности.

Большое значение в деловых кругах имеет визитная, или именная, карточка как важный информационный элемент в межкультурной коммуникации для определения потенциального бизнес-партнера. Визитка – неотъемлемая часть налаживания деловых связей. При первом знакомстве деловых людей принято обмениваться визитными карточками, или «менгам». В «менгаме» указываются фамилия, имя, занимаемая должность, название предприятия, компании, организации, учреждения и т.д., телефон, факс, почтовый и электронный адрес и т.д. Это часто помогает преодолеть некоторые серьезные проблемы в поиске нужного человека среди сотен Кимов, Ли, Цоев и Паков [20. С. 43]. Иностранным деловым партнерам следует запастись именными карточками и при первых контактах со своими коллегами по бизнесу обменяться с ними. Визитные карточки используются только для личных

контактов, их передача постороннему лицу исключается. И поэтому весьма важно при личных встречах в Корее обратить пристальное внимание на полноту информации о будущем партнере, она должна быть исчерпывающей.

Важным этапом сотрудничества является заключение контракта, процедура которого имеет ряд особенностей.

Западноевропейские правила составления и подписания делового контракта отличаются от канонов, выработанных в Корее. Этика делового соглашения здесь («КЕЯК» – договор, контракт) тоже заложена в культурных традициях, которые не теряют своей значимости и в настоящее время [20. С. 49]. В Корее большинство деловых соглашений или договоров между частными лицами, предприятиями, компаниями оптовой или розничной торговли, как правило, заключаются устно. Устное соглашение или обязательства основаны на традиционных семейных обычаях и родственных связях, а также на персональной ответственности каждого участника договора, который не может быть нарушен обеими сторонами, так как институт поручительства в Корее сильнее писаных официальных государственных законов о регулировании отношений предпринимателей в бизнес-среде.

Вся система заключения соглашения основана на моральных принципах конфуцианства, которые заключаются в строгом и обязательном выполнении своего долга. «Нельзя “подмочить” репутацию родственников, поручителей, необходимо обязательно сохранить в чистоте свой социальный статус в обществе» [21. С. 40] (см. также: [22–29]).

Иностранным бизнесменам следует особое внимание обратить на методы и особенности налаживания деловой межкультурной коммуникации во время встречи с корейскими партнерами, в процессе общения с которыми европейцы и россияне могут испытывать дискомфорт. В частности, корейцы стараются все деловые разговоры вынести за рамки встречи и не заострять на них внимание. Обычно корейцы, чтобы вызвать интерес у собеседника, разговаривают довольно эмоционально, этим подчеркиваются дружеское расположение к собеседнику и готовность к дальнейшему диалогу. Дружеская беседа за обеденным столом – это один из важных шагов будущих взаимоотношений, а также возможность ближе познакомиться с человеком, с которым предстоит работать в обозримом будущем. Здесь раскрываются искренние намерения, деловые качества потенциального партнера, а также общая культура поведения. Для принятия предварительного решения о сотрудничестве с партнером корейские деловые круги используют традиционный буддийский астрологический календарь, где указаны те или иные благоприятные и неблагоприятные условия сотрудничества, учитываются все нюансы, которые могут стать серьезной помехой делу, выявляются исходные позиции и преимущества своего положения в

предстоящем деле. Корейцы очень часто игнорируют мелкие, на их взгляд, детали контракта и обращают внимание в основном на долговременные цели сотрудничества.

Отношение к процедуре и технике заключения контракта в западном стиле постепенно стало меняться в 1960-е гг., когда Республика Корея вышла на внешний рынок, где существуют международные правила заключения сделок.

Заключаемые в западном стиле деловые договоры в Корее получили название «письменные контракты». Несмотря на некоторые изменения и нововведения при заключении сделок, корейцы, как и прежде, формально относятся к «письменным» контрактам», а основное внимание уделяют партнеру, индикатором которого являются его человеческая культура, порядочность и обязательность. В деловых кругах Кореи рассматривают «письменный контракт» исключительно как символ взаимоотношений между партнерами по бизнесу [21. С. 40–41].

Западноевропейские и американские бизнесмены относятся к контракту как к официальному требованию выполнения выдвинутых условий двух сторон, защиты своей точки зрения в договоре. Корейцы, напротив, рассматривают договор как моральное соглашение.

В истории российской предпринимательской культуры, если обратиться к древнерусским летописям как к методологическому и методическому источнику, можно найти сведения о деятельности русских купцов и торговцев в древние времена в странах Средиземного моря, Ближнего Востока, Восточной Азии, Афганистане, Персии, Индии, Китае, Западной Европы и т.д. В период правления Петра I зарождались современные формы рынка. Он требовал от купцов соблюдать правила честного бизнеса. Жестоко наказывал их за обман, стяжательство, воровство и взятки. Среди купцов были не только высокообразованные, но и малообразованные, деспотичные, которые наживали свой капитал нечестным путем. В 1912 г. были выработаны общие принципы и нормы ведения дела в России, они соблюдались большинством русских предпринимателей. Основные принципы и моральные нормы ведения предпринимательской деятельности гласили:

– уважай власть;
– будь честен и правдив;
– уважай право частной собственности;
– люби и уважай человека;
– будь верен слову;
– живи по средствам;
– будь целеустремленным [5].

В общих принципах особо подчеркивалось, что никакая цель не может затмить морально-нравственные ценности. В русской культуре традиции частного предпринимательства формировались и развивались

в течение многих веков и были прерваны в середине 30-х гг. XX в. С переходом к рыночным отношениям в современной России в 90-е гг. XX в. стали возрождаться принципы ведения бизнеса, основанные на цивилизованном предпринимательстве.

На современном этапе развития международного бизнеса в России и Республике Корее сформированные веками традиционно-трансформационные методы и механизмы деловой межкультурной коммуникации являются основами предпринимательской синергии, которые позволят найти пути и механизмы для плодотворного и взаимовыгодного сотрудничества во внешнеэкономической деятельности между Россией и Северо-Восточными странами АТР, в том числе и с Южной Кореей.

Цель синергии как методологической и методической основы для организации и управления межкультурной деловой коммуникации в бизнес-среде подчеркивает С.К. Гураль: «Найти универсальные закономерности поведения сложных динамических систем, общие законы самоорганизации систем. Важным следствием синергетики, имеющим философское значение, являются осмысление фундаментального характера необратимости эволюционных процессов и осмысление организующей роли хаоса» [2. С. 46]. Именно на первоначальном этапе психологического взаимодействия с главой и членами участников переговоров наиболее активно начинают действовать универсальные законы межкультурной деловой коммуникации на психологическом, поведенческом, национально-культурном, духовно-нравственном, этическом, философском, идеологическом, межличностном, социально-клановом, экономическом, образовательном, региональном уровнях и на уровне других закономерностей. Некомпетентность даже в одном из элементов деловой коммуникации, как ослабление методов контроля за психологической средой межкультурного общения участников деловых переговоров, может привести к неуправляемому хаосу всего переговорного процесса. Задача ведущего в системе переговорного процесса – оперативно реагировать и мгновенно отслеживать подобное, чтобы применить наиболее эффективные методы для снижения уровня возникающих начальных элементов хаоса. Взять на себя управление хаосом для его ослабления, устранения и упорядочения дальнейшего переговорного процесса в заданном русле. Трансформировать в целостную систему переговорного процесса и достижения новых, более выгодных результатов от принятых сторонами конечных договорных обязательств. Поэтому для организации, управления и упорядочения хаоса, достижения новых выгодных позиций в результате переговорного процесса всем участникам необходимо овладеть максимальными знаниями в области методологии, методов, механизмов и инструментов, в зависимости от своей специализации, для успешного ведения межкультур-

ных деловых переговоров с зарубежными потенциальными бизнес-партнерами. «Хаос и упорядоченное движение – два вида, две реализации, два состояния, в которых сможет пребывать одна и та же система, причем хаос понимается не как конечный этап развития, а как источник нового порядка» [2. С. 47]. В том числе в процессе реализации и достижения положительных результатов российской системы межкультурной деловой коммуникации с представителями делового мира северо-восточных странах АТР, в частности с современными традиционно-трансформированными законами и нормами деловой культуры Южной Кореи.

Заключение

Западноевропейские законы и условия подписания деловых бизнес-контрактов корейскими деловыми кругами считаются морально неуместными или неприемлемыми для предпринимательской деятельности как внутри страны, так и во внешнеэкономической деятельности.

Ключ к взаимопониманию между деловыми кругами и персонально с каждым бизнесменом должны находить сами заинтересованные стороны. Для достижения успешного ведения переговоров, с учетом национальных особенностей, необходима серьезная подготовка для российских предпринимателей. Следует пройти обучение у специалистов, практиков по бизнес-консультированию в области восточной методологии и методике ведения переговорного процесса, учитывать традиционную специфику ведения межкультурной деловой коммуникации, что принесет ожидаемый успех в Республике Корея.

Корейцы – гостеприимный народ, поэтому зарубежных гостей хозяева принимают в самых дорогих гостиницах и ресторанах. Гости должны быть готовы к большому застолью, которое проходит довольно бурно и эмоционально, с ответными тостами и речами. Во время приема в ресторане не принято затрагивать дела бизнеса, этим вы можете омрачить хозяев.

Западноевропейские методы ведения переговоров и международные нормы заключения деловых контрактов широко используются в корейских деловых кругах. Однако традиционные конфуцианские методы деловой межкультурной коммуникации в бизнес-сообществе Южной Кореи, а также национальные нормы, правила, этика предпринимательства остаются незыблемыми в стране утренней свежести, даже в условиях динамичного развития экономики и предпринимательства страны, и они сильнее законов.

Литература

1. ***Восточный*** экономический форум. 5–7 сентября 2017 г. URL: www.facebook.com
2. ***Гураль С.К.*** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.

3. ***РИА Новости***. III Восточный экономический форум (6–7 сентября 2017 г., г. Владивосток). URL: ria.ru.Восточный экономический форум-2017
4. ***Пак Чин.*** Сотрудничество Республики Кореи и России и перспективы развития Дальнего Востока и Сибири. Владивостокский форум (4-й Дальневостночный российско-корейский форум, 21–23 апреля 2014 г.). Программа. Сеул, 2014.
5. ***Итоговый*** Доклад Пятого заседания Комитета по Дальнему Востоку и Сибири Российско-Корейской совместной комиссии по экономическому и научно-техническому сотрудничеству и Четвертого Дальневосточного международного экономического форума. 8–9 сентября 2009 г., Хабаровск, 2009.
6. ***Бычкова Т.А.*** Страны Азии на пути от традиционного общества к индустриальному (XVII – начала XX в.) : учеб. пособие / под ред. В.П. Зиновьева. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. С. 7–11.
7. ***Дэниелс Д.Д., Радеба Л.Х.*** Международный бизнес: внешняя среда и деловые операции / пер. с англ. 6-е изд. М. : Дело Лтд, 1994. С. 54–70.
8. ***Демидов Н.В., Дубровин А.А.*** Деловой протокол и этикет. М. : УОПИЛА РАН, 1992. 144 с.
9. ***Ким К.В.*** Финансовое предпринимательство кредитных кооперативов Дальнего Востока России и зарубежных стран. Владивосток : Дальрыбвтуз, 2002. 206 с.
10. ***Ким К.В.*** Службы предпринимательской разведки как средство деловой коммуникации в обеспечении безопасности международного бизнеса (из опыта 20–30-х годов XX века) // Язык и культура : сб. ст. XVIII Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Том. гос. ун-т, 2006. С. 31–36.
11. ***Ким К.В.*** Сильнее законов. Этика переговоров в бизнесе // Россия и АТР. 1998. № 2. С. 66–70.
12. ***Стародубцев В.Ф.*** Деловое взаимодействие – путь к успеху (проблемы межкультурной коммуникации в сфере бизнеса и предпринимательства) : учеб. пособие. М. : Экономика, 2007. 300 с.
13. ***Уткин Э.А.*** Этика бизнеса. М. : ЗЕРЦАЛО, 1998. 256 с.
14. ***Наумова И.Ю.*** Предпринимательство в сфере малого бизнеса Японии. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. 282 с.
15. ***Черников Т.П.*** Предприниматель. Кто он? Из опыта российского и зарубежного предпринимательства. М. : Междунар. отношения, 1992. 216 с.
16. ***Аншлаг*** в Москве. Форум «Россия зовет!»: как реанимировать российскую экономику // Контрольный пакет. 2014. № 4 (26). С. 1–4.
17. ***Министр*** планирования и финансов Республики Корея Дон Ен Ким поделился с представителями прессы впечатлениями в преддверии# ВЭФ 2017. URL: www.forumvostok.ru
18. ***Корея.*** Справочник. Корейская служба информации для зарубежных стран. Сеул : Самхва Принтинг Ко., Лтд, 1993. С. 165–169.
19. ***Сельский*** коллективный труд // Корейцы: Корейская служба информации для зарубежных стран. 1993. С. 43.
20. ***Korea*** Treade and Invetstmant // Korea Trade-Investmant Promotion Agency. 1997. Vol. 15, № 4. July–August. P. 48–49.
21. ***Korea*** Tread and Investmant // Korea Treade-Investmant Promotion Agency. 1997. Vol. 15, № 2. March-April. P. 40–41.
22. ***Галянович Ю.*** Конфуцианский марксизм или марксистское конфуцианство // Азия и Африка сегодня. 2008. № 9. С. 38–39.
23. ***Селищев А.С., Селищев Н.А.*** Китайская экономика в XXI веке. СПб. : Питер, 2004. 240 с.
24. ***Пшенников В.*** Японский менеджмент. Уроки для нас. М. : Япония сегодня, 2000. 334 с.
25. ***Куликов Г.В.*** Японский менеджмент и теория международной конкурентоспособности / отв. ред. И.О. Фаризов. М. : ОАО «НПО»; Экономика, 2000. 247 с.

26. ***Республика*** Корея. Цифры и факты. Сеул : Изд-во Корейской культурно-информационной службы. Министерство культуры, спорта и туризма, 2011.
27. ***Восточный*** экономический форум. Бизнес-диалог «Россия – Республика Корея». URL: www.facebook.com
28. ***Korea*** Institute for Indastrial and Trade. Seoul, Korrea, 2013. № 6.
29. ***Президент*** Кореи сравнил Путина с тигром. Владивосток, четверг 7 сентября 2017 г. РИА Vladnews. URL: www.Vladnews.ru

Сведения об авторах:
Ким Константин Васильевич – доктор экономических наук, профессор кафедры производственного менеджмента Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (Владивосток, Россия); ILSEONG ENG CO., LTD. RUSSIA VLADIVOSTOK BRANCH Representative, Director (Busan, Republic Korea). E-mail: silla.kim@yandex.ru
Ким Евгений Константинович – аспирант кафедры производственного менеджмента Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (Владивосток, Россия). E-mail: kimik 13@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

TRADITIONAL AND TRAMSFORMATIONAL METHODS OF CROSS-CULTURAL BUSINESS COMMUNICATION OF NORTH EAST COUNTRIES OF ASIAN-PACIFIC REGION WITH POTENTIAL BUSINESS PARTNERS OF RUSSIA AND OTHER FOREIGN COUNTRIES

Kim K.V., Doctor of Economics, Professor of the Department "Production Management" Far Eastern State Technical Fisheries University (Dalrybvtuz), Vladivostok, Russia; ILSEONG ENG CO., LTD. RUSSIA VLADIVOSTOK BRANCH Representative, Director, Busan, Republic Korea. E-mail: silla.kim@yandex.ru
Kim Ye.K., Graduate Student of the Department "Production Management" Far Eastern State Technical Fisheries University (Dalrybvtuz) (Vladivostok, Russia). E-mail: kimik 13@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/15

Abstract. The article stresses that the Asian-Pacific region is the most modern center of the world economy and trade. The development of Russia's economic relations with North East Asian countries in the Asian-Pacific region has become an important strategic priority of co-operation in the Asian-Pacific region. The Russian Federation and the Republic of Korea are friendly business partners in the Asian-Pacific region. In the early 1990s diplomatic relations between Russia and South Korea were established. These relations provided the starting point for bilateral business relations between our countries. Meetings of our Heads of States, numerous economic forums, scientific and practical conferences, seminars of state officials, public representatives, scientific circles and businessmen play an important role for mutual understanding between two countries and for the development of entrepreneurship. They helped to bring our countries and business together for entrepreneurial activity. It is vital to maintain cross-cultural business communication between the Russian business community and Asian countries in the Asian-Pacific region. In fact, Russian-Korean business is minimally active. It is because nowadays Russian businessmen have not become yet the part of the business society in the Asian-Pacific region. Russia will also have to concentrate its state and regional administrative resources for the development of business cooperation with South Korea in Siberia and the Far East of the country. The reasons for inactive business relations between our countries are philosophical and ideological, national and traditional, cultural features of business organization and management, which have been woven over the centuries in Asian countries of the Asian-pacific region and Russia. These differences between business partners can be overcome in a cooperative spirit. It is necessary to note that the market econ-

omy of the Republic of Korea is based on traditional and transformational ideology of "Communitarianism", which is based on the ideas of the "Three traditional principals. Communication and business cooperation methods between potential partners in South Korea are based on the traditional doctrine of Confucius, which are intransgressible canons in the sphere of mutual business organization and activities. The sources of the article are numerous materials of economic forums, scientific-practical conferences, symposia, seminars devoted to the development of business relations between Russian and Korean businessmen, theoretical works on cross-cultural business communication, the work of S.K Gural on the integration of methods of synergy's mechanisms for the successful accomplishment of cross-cultural business communication. The increasing interest of Russia in the Asian-pacific region is a tendency of the modern world economy. In Russia we can see the process of returning to the universal human, traditional, spiritual, ethical and moral values, which are inculcated in human civilization. In the 1990s market relations were being revived in Russia. The development of the international business and foreign trade relations of Russia with world countries were objective reasons for a revival of cross-cultural business communication as a scientific discipline, the development of the international relations and business at the state, private, cooperative and individual levels. With the help of knowledge in the field of the international business communication Russian business community became to use professionally the methods, mechanisms, instruments for promoting its activities to foreign markets including North-East Asian countries. In North-East Asian countries, in particular South Korea, business is based on the canons of the Confucius philosophy and ideology in the course of cross-cultural business communication. The family in South Korea is the foundation of society, the welfare and success in the social-economic and cultural life of the country. The development of the economic relations with the Republic of Korea for the long-term mutually beneficial cooperation requires the Russian business to study and adopt the features of traditional and transformational market economy of the "Communitarianism", on which the Confucius philosophy and Indo-Buddhist ethics are the ideology of the market economy of the country. Russian business representatives' knowledge of the features of Korean customs – family, clans, rules of behavior, principals and norms of communication, methods of conducting negotiations – may have a positive effect on the outcome of the business meeting and will help to establish the mutually beneficial cooperation with Korean business partners. It is necessary to remember that the traditional norms being based on the Confucius philosophy in South Korea are higher than the written laws of business cooperation in the European Christian countries.

Keywords: North-East Asia; Asian-Pacific region; Russia; South Korea; communitarism; family; clan; treaty; contract; word; methods; work; business; cooperation; entrepreneurship; customs; philosophy; confucianism; european christian countries; law; principals; norms; ethics.

References

1. Vostochnyy ekonomicheskiy forum. 5–7 sentyabrya 2017 g [Eastern Economic Forum. 5-7 September, 2017]. URL: www.facebook.com.
2. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.
3. RIA Novosti. III Vostochnyy ekonomicheskiy forum (6–7 sentyabrya 2017 g., g. Vladivostok) [RIA News. III Eastern Economic Forum (September 6-7, 2017, Vladivostok)]. URL: ria.ru.Vostochnyy ekonomicheskiy forum-2017
4. Pak Chin. (2014) Sotrudnichestvo Respubliki Korei i Rossii i perspektivy razvitiya Dal'nego Vostoka i Sibiri [Cooperation between the Republic of Korea and Russia and prospects for the development of the Far East and Siberia]. Vladivostokskiy forum (4-y Dal'nevostnochnyy rossiysko-koreyskiy forum, 21–23 aprelya 2014 g.). Programma. Seul.

5. Itogovyy Doklad Pyatogo zasedaniya Komiteta po Dal'nemu Vostoku i Sibiri Rossiysko-Koreyskoy sovmestnoy komissii po ekonomicheskomu i nauchno-tekhnicheskomu sotrudnichestvu i Chetvertogo Dal'nevostochnogo mezhdunarodnogo ekonomicheskogo foruma [Final report of the fifth meeting of the committee on the Far East and Siberia of the Russian-Korean joint commission on economic, scientific, and technical cooperation and the fourth Far Eastern International Economic Forum]. 8–9 sentyabrya 2009 g., Khabarovsk.
6. Bychkova T.A. (2014) Strany Azii na puti ot traditsionnogo obshchestva k industrial'nomu (XVII – nachala XX v.) : ucheb. posobiye [The countries of Asia on the way from traditional society to industrial (XVII - early XX century) : Textbook] / pod red. V.P. Zinov'yeva. Tomsk : Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. pp. 7-11.
7. Deniels D.D., Radeba L.Kh. (1994) Mezhdunarodnyy biznes: vneshnyaya sreda i delovyye operatsii [International business: the external environment and business operations]/ per. s angl. 6-ye izd. Moscow : Delo Ltd. pp. 54-70.
8. Demidov N.V., Dubrovin A.A. (1992) Delovoy protokol i etiket [Business protocol and etiquette]. Moscow : UOPILA RAN. 144 p.
9. Kim K.V. (2002) Finansovoye predprinimatel'stvo kreditnykh kooperativov Dal'nego Vostoka Rossii i zarubezhnykh stran [Financial entrepreneurship of credit cooperatives of the Far East of Russia and foreign countries]. Vladivostok : Dal'rybvtuz. 206 p.
10. Kim K.V. (2006) Sluzhby predprinimatel'skoy razvedki kak sredstvo delovoy kommunikatsii v obespechenii bezopasnosti mezhdunarodnogo biznesa (iz opyta 20–30-kh godov XX veka) [Business intelligence services as a means of business communication in ensuring the security of international business (from the experience of the 20-30s of the XX century)]// Jazyk i kul'tura: sb. st. XVIII Mezhdunar. nauch. konf. / otv. red. S.K. Gural'. Tomsk : Tom. gos. un-t. pp. 31-36.
11. Kim K.V. (1998) Sil'neye zakonov. Etika peregovorov v biznese [Stronger than laws. Ethics of negotiations in business]// Rossiya i ATR. 2. pp. 66-70.
12. Starodubtsev V.F. (2007) Delovoye vzaimodeystviye – put' k uspekhu (problemy mezhkul'turnoy kommunikatsii v sfere biznesa i predprinimatel'stva) : ucheb. posobiye [Business interaction – the path to success (problems of intercultural communication in business and entrepreneurship): Textbook]. Moscow : Ekonomika. 300 p.
13. Utkin E.A. (1998) Etika biznesa [Ethics of business]. Moscow : ZERTSALO. 256 p.
14. Naumova I.YU. (2006) Predprinimatel'stvo v sfere malogo biznesa Yaponii [Entrepreneurship in the sphere of small business in Japan]. Vladivostok : Izd-vo Dal'nevost. un-ta. 282 p.
15. Chernikov T.P. (1992) Predprinimatel'. Kto on? Iz opyta rossiyskogo i zarubezhnogo predprinimatel'stva [The businessman. Who is he? From the experience of Russian and foreign entrepreneurship]. Moscow : Mezhdunar. otnosheniya. 216 p.
16. Anshlag v Moskve. Forum "Rossiya zovet!": kak reanimirovat' rossiyskuyu ekonomiku (2014) [Full house in Moscow. Forum Russia Is Calling!: How to revive the Russian economy]// Kontrol'nyy paket 4 (26). pp. 1-4.
17. Ministr planirovaniya i finansov Respubliki Koreya Don Yen Kim podelilsya s predstavitelyami pressy vpechatleniyami v preddverii# VEF 2017 [Minister of Planning and Finance of the Republic of Korea Don Yong Kim shared his impressions with the press before # VEF 2017]. URL: www.forumvostok.ru
18. Koreya. Handbook. Koreyskaya sluzhba informatsii dlya zarubezhnykh stran (1993) [Korea. Directory. Korean information service for foreign countries]. Seul : Samkhva Printing Ko., Ltd. pp. 165-169.
19. Sel'skiy kollektivnyy trud (1993) [Rural collective labor]// Koreytsy: Koreyskaya sluzhba informatsii dlya zarubezhnykh stran. p. 43.
20. Korea Trade and Investment (1997) // Korea Trade-Investment Promotion Agency. Vol. 15 (4). July-August. pp. 48-49.

21. Korea Trade and Investment (1997) // Korea Trade-Investment Promotion Agency. Vol. 15 (2). March-April. pp. 40-41.
22. Galyanovich Yu. (2008) Konfutsianskiy marksizm ili marksistskoye konfutsianstvo [Confucian Marxism or Marxist Confucianism]// Aziya i Afrika segodnya. 9. pp. 38-39.
23. Selishchev A.S., Selishchev N.A. (2004) Kitayskaya ekonomika v XXI veke [Chinese economy in the 21st century]. SPb. : Piter. 240 p.
24. Pshennikov V. (2000) Yaponskiy menedzhment. Uroki dlya nas [Japanese management. Lessons for us]. Moscow : Yaponiya segodnya. 334 p.
25. Kulikov G.V. (2000) Yaponskiy menedzhment i teoriya mezhdunarodnoy konkurentosposobnosti [Japanese management and the theory of international competitiveness]/ otv. red. I.O Farizov. Moscow : OAO NPO; Ekonomika. 247 p.
26. Respublika Koreya. Tsifry i fakty (2011) [The Republic of Korea. Figures and facts]. Seul : Izd-vo Koreyskoy kul'turno-informatsionnoy sluzhby. Ministerstvo kul'tury, sporta i turizma.
27. Vostochnyy ekonomicheskiy forum. Biznes-dialog "Rossiya – Respublika Koreya" [Eastern Economic Forum. Business Dialogue Russia – the Republic of Korea]. URL: www.facebook.com.
28. Korea Institute for Industrial Economics and Trade (2013). Seoul, Korea. 6.
29. Prezident Korei sravnil Putina s tigrom [President of Korea compared Putin with the tiger]. Vladivostok, chetverg 7 sentyabrya 2017 g. RIA Vladnews. URL: www.Vladnews.ru.

Received 27 November 2017

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/40/16

ЛИЧНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОСНОВА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)

А.А. Колесников, О.Г. Поляков

Аннотация. Система непрерывного иноязычного / многоязычного филологического образования представляет собой многоуровневый образовательный континуум, в котором осуществляется обучение иностранным языкам в условиях преемственности образовательных ступеней. Ранее нами было дано общее описание целевых ориентиров данной системы. В настоящей статье представлены результаты более детального изучения развития компетентностной основы филологического образования как в контексте филологического профиля школы, так и языкового вуза через призму личности обучающегося. Выделена и уточнена для отдельных этапов общая образовательная цель рассматриваемой системы, которая заключается в становлении социо-, меж- и поликультурно ориентированной личности как плюралингвального субъекта непрерывного развития. При этом в качестве цели обучения иностранным языкам рассматривается становление коммуникативной личности как субъекта межкультурной коммуникации. Развитие коммуникативной личности происходит за счет формирования трех компетентностных групп: общих, предметных и специализированных компетенций. Выделены и описаны четыре укрупненные области общих / ключевых компетенций, которые обеспечивают основу для успешного (само)образовательного процесса в контексте филологического образования. Развитие предметных компетенций в составе укрупненной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, взаимодействующей со специализированными компетенциями, исследовано на этапах профильной школы и языкового вуза. Эмпирическая часть исследования позволила обнаружить и описать ряд проблемных областей, связанных с формированием компетентностных аспектов в школе и вузе. В отношении школы к этим проблемным областям относятся: умения сопоставлять объем значений языковых и речевых единиц в родном и иностранном языках посредством, с одной стороны, перевода и анализа контекстов употребления, а с другой – лингвокультуроведческого анализа; овладение базовыми знаниями как системы и структуры языка, так и основ стилистики, лексикологии и других разделов языкознания; умения работать с разнообразными речевыми жанрами, а именно: анализировать и создавать тексты, соотносимые с требованиями ЕГЭ; работать с жанрами из разнообразных областей использования иностранного языка (репортаж, экскурсия и пр.) с учетом индивидуальных устремлений учащихся; целенаправленное развитие умений интеракции и медиации; элементарные умения литературоведческого анализа, формируемые как на основе литературы стран изучаемого языка, так и на основе сопоставления иноязычной и родной литературы; умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах родной и иной культуры; овладение базовыми моделями коммуникативного поведения в условиях межкультурной комму-

никации, с одной стороны, в ситуациях повседневного общения, а с другой – в ситуациях профессионально ориентированного общения; развитие информационной культуры: умения использовать лингвистические электронные ресурсы; заинтересованности в межкультурной коммуникации средствами ИКТ-ресурсов (блоги, социальные сети, мессенджеры и пр.); планирование использования иностранного языка в целях продолжения образования (на основе специальных тематических блоков, профориентационных текстов и заданий); развитие регулятивных стратегий средствами языкового портфеля, т.е. использование портфеля для сбора лучших работ, целеполагания, планирования, индивидуализации содержания, самооценки. В отношении вуза такими проблемными областями являются: овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры; нацеливание на ведение тезаурусов, включающих в себя элементы концептуального анализа, семантические и лингвокультурологические поля; лингвостилистический компонент компетенции, с одной стороны, рецептивно-аналитический, а с другой – продуктивный (умение создавать тексты различных стилей и жанров); формирование стратегий эффективной межкультурной коммуникации (компенсации, аккультурации, преодоления стереотипов и «культурного шока», коммуникативно-поведенческих моделей и пр.); расширение направлений профессионального самоопределения (формирование «метапрофессионализма») за счет установки на вариативные ситуации профессионального общения; способность и готовность привлекать знания других языков; целенаправленное развитие беглости и точности высказывания; умения профессионально ориентированного взаимодействия и медиации; развитие способности распознавать интертекстовые и метатекстовые связи; умения корректно использовать в разных речевых жанрах прецедентные и рекуррентные тексты / высказывания; умение преобразовывать текст в определенный жанр с использованием эталонных коннотаций; умения работать с актуальными разножанровыми интернет-ресурсами (онлайн-версиями газет и журналов, блогосферой и пр.) как с целью различных видов филологического анализа, так и с целью создания собственного интернет-контента. Обобщение результатов исследования позволило сделать вывод, что компетентностная база системы обладает интегративным потенциалом, позволяющим внедрить филологическую специализацию в контекст ее развития и обусловливающим индивидуализацию в самоопределении и самореализации обучающихся. Исследование открывает ряд описанных в статье перспектив.

Ключевые слова: иноязычное / многоязычное филологическое образование; обучение иностранному языку; коммуникативная личность; иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция; специализированные компетенции; общие компетенции.

Введение

Система непрерывного иноязычного / многоязычного филологического образования (ИФО) рассматривается нами как многоуровневый образовательный континуум, в котором осуществляется обучение иностранным языкам (ИЯ) в условиях преемственности образовательных ступеней (10–11-е классы с филологической профилизацией, бакалавриат и магистратура направлений «Педагогическое образование»,

«Лингвистика» и «Филология» с профилем «Иностранный язык») [1]. Изучение работ, посвященных методологии (иноязычного / многоязычного) филологического образования [2–12 и др.], позволило сформулировать обобщенное определение данной образовательной подсистемы в русле антропоцентрической парадигмы. ИФО ориентировано на развитие личности, готовой к постижению языка и культуры через текст и коммуникацию и использующей эти знания и умения для самоопределения и самореализации в современном информационном постиндустриальном поликультурном обществе (см. подробнее: [1. С. 53–54]), которое сталкивается с вызовами, требующими серьезного и осознанного подхода к обращению с ними.

Образовательным ядром ИФО является обучение ИЯ, что обосновано в работах И.Л. Бим и А.А. Колесникова. На этапе 10–11-х классов с филологической профилизацией обучение ИЯ обеспечивает специализацию профиля за счет количественных (увеличение объема основного курса, добавление курсов по выбору, проектов и пр.) и качественных (модификация содержания, внедрение лингвострановедческих аспектов, развития умений стилистического анализа и др.) преобразований [13]. На этапе языкового вуза обучение ИЯ служит основой для освоения теоретических дисциплин («Теоретическая грамматика», «Стилистика», «История литературы» и пр.), а также базой для реализации ряда специальных умений (интерпретация текста, анализ речевых жанров, дискурсивный анализ, создание текстов разных жанров и пр.) [14]. При этом необходимо принимать во внимание, что вузовская подготовка по филологическим программам должна предусматривать две сбалансированные части: с одной стороны, освоение компетенций, формирующих квалифицированного филолога (т.е. фундаментальную подготовку), а с другой – приобретение компетенций, позволяющих ему реализовать себя в определенной профессии, востребованной на современном рынке труда (т.е. профильное обучение). В этой связи актуальность приобретает вопрос о том, как соблюсти баланс научности (фундаментального знания) и профессиональной готовности (прикладного знания и практических навыков). Алгоритм профессиональной деятельности филолога в сравнении с инженером или юристом не является столь жестко заданным. В этой связи можно говорить о превалировании компетентностного, а точнее – личностно-компетентностного подхода на этапе профилизации, что необходимо учитывать при разработке основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и кадров высшей квалификации.

Назрела необходимость более детального и всестороннего изучения целевой компетентностной основы ИФО в рамках обозначенных выше образовательных этапов. В данной работе мы ориентируемся на обозначенное «образовательное ядро» ИФО, т.е. обучение ИЯ, что спо-

собствует обозримости исследования в рамках научной статьи и позволяет сосредоточиться именно на базовой основе личностно-компетентностной проекции ИФО.

Компетентностный характер образования предусматривает инвариантное компетентностное ядро, овладение которым происходит вне зависимости от конкретного учебного предмета. Несмотря на общее признание данной компетентностной группы, среди исследователей нет единого мнения о ее составе, структуре и даже названии. Часто речь идет о «ключевых компетенциях», количество и содержание которых различны у разных авторов [15–19 и др.]. В документе Совета Европы перечислены «общие» компетенции как основа коммуникативных [20]. В отечественных образовательных стандартах ФГОС применительно к этапу школы устанавливается набор «универсальных учебных действий», а применительно к вузу – «общекультурных компетенций». Таким образом, требуется конкретизировать набор общих / ключевых компетенций применительно к ИФО.

Предметные знания, навыки и умения применительно к дисциплине «ИЯ» входят в состав «коммуникативной компетенции» [20–23 и др.]. Здесь также обнаруживается целая палитра взглядов на модификации данной компетенции в зависимости от методического подхода. В русле когнитивно-коммуникативного и социокультурного подходов речь идет об «иноязычной коммуникативной компетенции» [13], «билингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции» [24], «межкультурной коммуникативной компетенции» [25–27 и др.]. Поднимается вопрос о филологической компетенции [3, 6, 7]. Налицо потребность в конкретизации состава предметных компетенций, формируемых при обучении ИЯ в системе ИФО.

Формирование компетентностных групп правомерно рассматривать через становление личности обучающегося. Применительно к ИФО целесообразно опираться на критическое переосмысление работ, где анализируется проблема личности в контексте обучения (иностранному) языку [28–33].

Материалы и методы

Теоретические: критический анализ научной литературы, теоретическое моделирование компетентностной основы ИФО, вероятностное прогнозирование развития коммуникативной личности на этапах ИФО. *Эмпирические*: экспертный анализ учебников и пособий по дисциплине «ИЯ» для 10–11-х классов филологического профиля и языкового вуза, исследовательское интервью с учителями и преподавателями. Критерии отбора школьных учебников для анализа: а) наличие грифа Минобрнауки; б) углубленный уровень обучения ИЯ; в) наличие

подтверждения от учителей об использовании данных учебников (опрошены учителя, преподающие английский и немецкий языки в профильных классах школ г. Рязани); г) ограничение давности издания пятью годами. В выборку вошли 12 учебников по английскому и немецкому языкам. Критерии отбора учебных пособий для языкового вуза: а) наличие грифа УМО, министерства и / или рецензии специалиста со степенью доктора наук; б) включенность пособия в рабочие программы практического курса ИЯ Института иностранных языков РГУ им. С.А. Есенина; в) наличие подтверждения от преподавателей об использовании данных пособий в учебном процессе. В выборку вошли 10 пособий по немецкому и английскому языкам.

Результаты

Проблема личности в системе ино- / многоязычного филологического образования

В настоящее время наблюдается сближение антропоцентрической методологии в языковом образовании и в развитии лингвистической науки. «Поворот к личности» в лингвистике обусловил введение понятия «языковая личность» [28, 31, 32], что позволило учесть когнитивные категории в исследованиях текста и дискурса. Данное понятие было перенесено в лингводидактику. И.И. Халеевой предложен термин «вторичная языковая личность», чей тезаурусный уровень расширяется глобальной концептуальной системой, обусловливающей способность «войти» в чужую картину мира, возможность взаимодействия в иноязычной среде [33. С. 76], готовность к «иноязычному общению на межкультурном уровне» [29. С. 46].

Признавая продуктивность названных концепций для обучения ИЯ и ИФО в целом, отметим, что языковая личность является лингвистическим термином, означающим влияние ментальных характеристик на продуцирование и рецепцию текстов. Образовательная цель помещает в центр внимания *личность обучающегося как субъекта непрерывного развития*. Становление личности происходит благодаря актуализации трех сфер активности: когнитивной, коммуникативной и деятельностно-практической, через которые осуществляется воздействие на психические процессы, в результате чего развиваются «ядро личности», т.е. самосознание, Я-концепция, самоопределение, происходит самореализация субъекта в социо-, поли-, межкультурном пространстве [14. С. 26–41]. Опираясь на наше определение ИФО, мы предлагаем следующую образовательную цель, уточненную применительно к ино- / многоязычному филологическому образованию: становление *социо-, меж-, поликультурно ориентированной личности как плюралингваль-*

ного субъекта непрерывного развития. Это – условный идеал, восхождение к которому происходит на протяжении всех этапов ИФО. Реально достижимым он становится лишь в магистратуре; на других этапах происходит либо присвоение отдельных черт / характеристик данного личностного конструкта (10–11-е профильные классы), либо приближение к данному образовательному уровню (бакалавриат языкового вуза).

Конкретизируем названную цель применительно к обучению ИЯ в системе ИФО. В.И. Карасик отмечает, что «языковая личность в условиях общения может рассматриваться как коммуникативная личность – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [30. С. 108]. Таким образом, обобщенная *цель* обучения ИЯ формулируется нами как *развитие коммуникативной личности, выступающей субъектом межкультурной коммуникации*, испытывающей готовность к применению ИЯ в целях самоопределения и самореализации в меж- и поликультурной среде. Данный ориентир достигается за счет сфер проявления личностной активности: *когнитивной*, способствующей овладению концептами инокультурной действительности «в их теснейшей взаимосвязи с концептами родной картины мира» [25. С. 63], осознанию степени готовности применять ИЯ в меж-, поликультурной деятельности; *коммуникативной*, помогающей осознать виды иноязычной коммуникации, стимулирующей развитие способностей к взаимодействию на ИЯ в ситуациях межкультурного общения; *деятельностной*, нацеливающей на практические «пробы» в филологически ориентированной деятельности, например издание иноязычной газеты.

Описав общие целеустанавливающие образовательные ориентиры, перейдем к их конкретизации: подробному рассмотрению компетентностного наполнения.

Развитие компетентностных групп в контексте учебного процесса в системе ИФО

Общие (ключевые) компетенции. Данные компетенции обусловливают способность и готовность к эффективной жизнедеятельности в социуме. Обобщение исследований по вопросам общих / ключевых компетенций [15–20 и др.] позволило выделить четыре базовые компетентностные области для образовательного контекста ИФО:

– *способность и готовность личности к самоопределению и эффективной самореализации* в поли-, межкультурном пространстве с использованием для этих целей изучаемых языков (центральная компетентностная область, обусловливающая остальные компетенции в контексте личностной парадигмы ИФО; ср.: [25]);

– *социальные компетенции и компетенции общего культурного развития*, которые нацеливают обучение языку на развитие готовности к общественной деятельности в (поли)культурном социуме;

– *информационные и коммуникационные компетенции*: умения работать с ино-, многоязычной текстовой и мультимедийной информацией, использовать надежные лингвистические электронные ресурсы и т.п.;

– *учебные и познавательные компетенции*, актуализирующие стратегии учебной автономии, познавательно-коммуникативное использование иноязычных знаний и умений для расширения филологической эрудиции и освоения смежных областей.

Предметные компетенции (10–11-е классы). Данные компетенции рассматриваются нами в составе «иноязычной коммуникативной компетенции», модель которой предложена И.Л. Бим [13] и В.В. Сафоновой [24]. Выбор этой модели обусловлен тем, что, во-первых, она соотносится с наиболее известными зарубежными моделями [20–23], а во-вторых, именно она положена в основу современных образовательных стандартов и программ (см. соответствующие документы для старшей школы от 2004, 2012 и 2016 гг.). Вместе с тем указанная модель проектировалась применительно ко всем уровням общеобразовательной школы, а значит, не в полной мере учитывает образовательную специфику ИФО. По мнению Е.Г. Таревой, А.В. Анненковой [25], а также Н.Д. Гальсковой, Г.В. Елизаровой и др., современное филологическое образование характеризуется двумя ориентациями: личностной (о чем уже было сказано) и межкультурной; ряд исследователей определяет в качестве ведущей именно межкультурную компетенцию [26, 27]. Логичной представляется позиция Г.В. Елизаровой [34], которая доказала, что межкультурное измерение пронизывает компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Это позволяет говорить об уточненном варианте данной компетенции в контексте ИФО, а именно о модели *иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции* (ИМКК).

Описанные общие и предметные (в составе ИМКК) компетенции обусловливают развитие в 10–11-х профильных классах «гибких» умений (*soft skills*), чему способствует универсальная по сути филологическая направленность обучения.

В ряде исследований констатируется необходимость формирования в рамках ИФО особой «филологической компетенции». Единого понимания данной компетенции среди исследователей нет. Е.А. Пореченкова [7] описывает ее достаточно широко, вводя в состав практически полный спектр образовательных результатов в контексте системы ИФО. К.С. Махмурян включает в филологическую компетенцию лингвистические, культуроведческие, литературоведческие знания, умения филологического анализа, качества, формирующие филологическое

мышление [6. С. 205]. Н.А. Гончарова [3] в своей докторской диссертации предлагает авторскую методику формирования данной компетенции на этапе магистратуры ИФО. При этом сама компетенция трактуется как способность и готовность магистрантов решать профессионально ориентированные (в филологической области) коммуникативные, педагогические и научно-исследовательские задачи с использованием ИЯ. Представленная автором структура компетенции фактически обобщает характеристику видов профессиональной деятельности, общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС ВО по направлениям «Филология» и «Лингвистика».

На наш взгляд, филологическая составляющая гармонично интегрируется в основную предметную компетенцию, ИМКК, расширяя ее. В ранее опубликованном исследовании, проведенном под руководством И.Л. Бим, мы показали, как уточняется каждый из компонентов компетенции в условиях школьного ИФО. Дополним обоснованные ранее тезисы (ср.: [13, 35]):

– в рамках *языковой* компетенции расширяется профильный словарный запас, развиваются умения сопоставлять объем значений лексических единиц в родном и иностранном языках, осуществляется более глубокая проработка грамматики, развивается способность самостоятельно находить и отбирать лексико-грамматические конструкции для индивидуализации высказывания;

– языковую компетенцию дополняют *элементы лингвистической компетенции и основы филологических знаний*, включающие в себя овладение базовыми теоретическими знаниями в области лингвистики и филологии (основами лексикологии, стилистики, лингвокультурологии, теории текста и пр.), умениями анализировать жанры текста, ориентироваться в их стилистическом разнообразии;

– в контексте *речевой компетенции* расширяется спектр коммуникативных стратегий, используемых в некоторых профессионально ориентированных межкультурных ситуациях; особое внимание уделяется развитию умений интеракции и языкового посредничества, которые приобретают статус самостоятельных видов речевой деятельности (см.: [36]); формируются универсально-филологические умения: аргументирование, обобщение, комментирование, реферирование, аннотирование; развивается способность индивидуализировать высказывание за счет самостоятельного отбора коммуникативных стратегий, выбора жанра и пр.;

– при развитии *социокультурной компетенции* усиливается предметно-тематический аспект, что обеспечивает становление важного качества будущего филолога – эрудированности; увеличивается объем (лингво)страноведческих знаний, усиливается значение социолингвистической составляющей (развиваются умения адекватно понимать /

интерпретировать лингвокультурные факты в текстах разных жанров), увеличивается удельный вес межкультурных способностей (развиваются умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах, правилах родной и иной культуры, формируются базовые модели коммуникативного поведения в условиях межкультурной коммуникации, основы социо- и поликультурной эрудиции);

– в *компенсаторной компетенции* особый акцент делается на стратегиях компенсации при медиации;

– развитие *учебно-познавательной компетенции* включает проектирование путей дальнейшего использования ИЯ в целях продолжения образования, усиление познавательно-коммуникативной активности в филологических и смежных областях деятельности. Особое внимание уделяется метакогнитивным стратегиям.

Описанное направление развития ИМКК обладает смыслообразующей ценностью для учащегося, обеспечивает гибкость и вариативность его дальнейшего образовательного и профессионального пути. В этой связи основной учебный результат данного этапа ИФО мы характеризуем как *формирование способной к самоопределению коммуникативной личности*, ориентированной на самореализацию в широком спектре (ино-, многоязычной) коммуникативной деятельности.

Предметные и специализированные компетенции (языковой вуз). На вузовском этапе ИФО следует различать целый спектр специализированных (профессионально-филологических) компетенций (*hard skills*). В соответствии с видами профессиональной деятельности можно выделить следующие компетенции (которые конкретизируются представленными в перечнях ФГОС ВО (обще)профессиональными субкомпетенциями): *профессионально-лингвистическая* (владение теорией изучаемых языков и общего языкознания), *лингводидактическая* (знание теории и владение технологией обучения ИЯ), *текстовая и дискурсивная* (способность и готовность к профессиональной текстовой деятельности, владение методами дискурсивного анализа), *проектно-организационная* (способность и готовность к реализации проектов в сфере фундаментальной и прикладной филологии и в смежных областях), *профессионально-коммуникативная* (способность и готовность к иноязычному взаимодействию в профессиональных областях, соотносящихся с филологической деятельностью), *межкультурная* (профессиональные знания и умения в области межкультурной интеракции), *информационно-лингвистическая и технологическая* (способность работать с информационными ресурсами для решения лингвистических / филологических задач), *профессионально-переводческая, научно-исследовательская*. Личностная ориентация образовательного процесса проявляется в том, что студент конкретизирует и специализирует набор

и уровень развития названных компетенций благодаря выбору профиля направления подготовки, элективных и факультативных курсов и пр.

Развитие ИМКК на этапе бакалавриата находится под влиянием названных компетенций. Одна из особенностей этого влияния заключается в том, что предметная компетенция обеспечивает не только способность к повседневной межкультурной коммуникации на ИЯ, но и является инструментом профессиональной коммуникации. По словам В.В. Сафоновой [24], речь идет о профессионально-профильном варианте коммуникативной компетенции. ИМКК поддерживает специализированные компетенции: в рамках иноязычных теоретических дисциплин, научно-исследовательской работы, где используется ИЯ, иноязычных профессионально ориентированных практик и пр. ИМКК также должна обеспечивать возможность получения дополнительной специализации на ИЯ при выборе соответствующих профилей и модулей. Очевидно, что состав и содержание ИМКК вновь претерпевают изменения. Теоретический анализ взаимодействия ИМКК со специализированными компетенциями, а также опыт работы со студентами языкового вуза позволяют говорить о следующих модификациях.

1. *Лингвистическая* составляющая сближается с *лингвопрагматической*, что в ряде случаев роднит ее с дискурсивным и социолингвистическим компонентами. Особое значение приобретают следующие аспекты: *концептуально-тезаурусный* (овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры, обогащение имеющейся концептосферы сознания и образование би-, мульти-, интеркультурной концептосферы), *фоностилистический* (эффективная звуковая организация речи), *лексикологический*, *лексикографический* (эффективное использование разных видов словарей, ориентирование в их структуре, составление собственных глоссариев), *лингвостилистический* и др.

2. В составе *социо-, межкультурной* компетенции повышается удельный вес *лингвокультурологического*, *лингвострановедческого* компонентов, стратегий эффективной межкультурной коммуникации. Происходят «вращивание» личности в би-, поликультурный контекст, развитие качеств, обеспечивающих гармоничное сосуществование и взаимодополняемость различных культурных особенностей в ментальных структурах личности, что выражается в духовном обогащении, совершенствовании прежних и появлении новых моделей поведения. Развитие *предметно-тематической* компетенции направлено на становление эрудированности как профессионального личностного качества филолога: обретение обширных предметных знаний (из разнообразных сфер родной и инофонной культур) и их профессионально-филологическое использование.

3. В рамках *компенсаторной* компетенции развиваются способности привлекать лингвистическую и лингвокультуроведческую эру-

дицию в случае языковых трудностей, использовать разные виды анализа при возникновении затруднений, привлекать знания других ИЯ.

4. Речевая компетенция преобразуется в *дискурсивную* и представляет собой качество, которое включает в себя умения анализировать, создавать и адаптировать целостные, связные устные и письменные тексты различных жанров с учетом специфики регистра коммуникации, вербальных и невербальных особенностей коммуникативной ситуации, социальных ролей участников общения. Повышенное внимание уделяется специальным характеристикам высказывания: беглости, точности, выразительности [20]. Происходит целенаправленное развитие стратегий и тактик, обеспечивающих эффективность взаимодействия. Усиливается роль профессионально ориентированной интеракции и перевода в профессиональной деятельности.

5. В состав ИМКК (в частности, в структуру дискурсивной компетенции) вводится новый компонент: *интертекстуальная компетенция* (в терминологии У. Эко [37. С. 13]). Ее значение состоит в следующем. Студент должен обладать способностью распознавать интертекстовые и метатекстовые связи в ситуациях повседневного и специализированного, непосредственного и опосредованного общения (включая межличностную и групповую коммуникацию, чтение литературы, просмотр фильмов и специальных программ, работу с ресурсами интернета и пр.), понимать глубинный смысл этих связей, включая скрытый подтекст, уметь самостоятельно, адекватно и корректно использовать в речевых жанрах прецедентные высказывания, явное и неявное цитирование с учетом уровня дискурсивной компетенции собеседников [38].

Компетентностная гибкость, способность ИМКК к сопряжению с профессиональными компетенциями должны поддерживаться формированием метапрофессиональных готовностей студента, чему способствуют иноязычные курсы по выбору, модули с дополнительной специализацией (например, «Филологическое обеспечение туристической деятельности» и т.п., см.: [4]).

На этапе магистратуры отсутствует практический курс обучения первому ИЯ, но существуют вариативные иноязычные спецкурсы по выбору. Иностранный язык используется как средство обучения теоретическим дисциплинам и в рамках научно-исследовательской деятельности. Для институционального образования это означает синхронизацию развития ИМКК и профессиональных компетенций, при этом первая выступает фундаментом для вторых. Все уточненные выше компоненты ИМКК ориентированы на профессионально-профильную и научную коммуникативную деятельность. Дальнейшее становление ИМКК в значительной степени определяется самим субъектом в ходе построения образовательного маршрута при выборе профиля, модулей, спецкурсов и стратегий самообучения ИЯ. На первый план выходит

самостоятельная работа студента, который уточняет направление развития ИМКК за счет институциональных и неинституциональных образовательных возможностей.

Итак, на этапе языкового вуза происходит становление *профессионально-коммуникативной личности*, ориентированной на лингвосоциокультурную научную и практическую деятельность в условиях взаимодействия лингвокультур, самостоятельно определяющей свою профильную специализацию, способной к профессиональной гибкости и использованию универсальных компетентностных характеристик для ориентирования в смежных видах деятельности (ср.: [14]).

Результаты эмпирического исследования. С учетом ограничений, описанных во «Введении» и «Материалах и методах», проведенное исследование мы рассматриваем как первичный (но вместе с тем объективный) анализ развития компетентностных компонентов в действующих учебниках и пособиях, используемых в практическом курсе ИЯ. Вследствие ограниченного объема статьи сосредоточимся на анализе только проблемных областей, обнаруженных при проведении эмпирического исследования (см. табл. 1, 2; пронумерованные столбцы в таблицах означают: 1 – проблемный компетентностный аспект; 2 – количество учебников и / или пособий, где обнаружено развитие этого аспекта; 3 – комментарии).

Таблица 1

Основные проблемы становления компетентностных компонентов в старших классах с филологической профилизацией

1	2	3
Умения сопоставлять объем значений языковых и речевых единиц в родном и иностранном языках посредством: а) перевода и анализа контекстов употребления; б) лингвокультуроведческого анализа	а) 10 из 12 б) 0 из 12	Не предусмотрены задания, нацеливающие на сопоставление лингвокультурем в родном и иностранном языках
Овладение базовыми знаниями в области: а) системы и структуры языка; б) основ стилистики, лексикологии	а) 12 из 12 б) 4 из 12	В большинстве учебников отсутствует ознакомление с основами лингвистической теории
Умения работать с разнообразными речевыми жанрами: а) анализировать и создавать тексты, соотносимые с требованиями ЕГЭ; б) работать с жанрами из разнообразных областей использования ИЯ (репортаж, экскурсия и пр.) *с учетом индивидуальных устремлений учащихся*	а) 12 из 12 б) 1 из 12	Отсутствует индивидуализация жанровой деятельности учащихся, что не позволяет должным образом дифференцировать учебный процесс в зависимости от особенностей самоопределения учеников
Целенаправленное развитие умений: а) интеракции; б) медиации	а) 4 из 12 б) 0 из 12	Формирование умений *интеракции как особого вида речевой деятельности* обнаружено в четырех случаях и лишь в контексте ситуаций

Окончание табл. 1

1	2	3
		повседневного общения. Перевод используется только как средство обучения; работа над формами *медиации как особого вида речевой деятельности* не ведется [36]
Элементарные умения литературоведческого анализа, формируемые: а) на основе литературы стран изучаемого языка; б) на основе сопоставления иноязычной и родной литературы	а) 6 из 12 б) 1 из 12	Основы литературоведческой интерпретации представлены только в половине учебников
Умения обнаруживать, интерпретировать различия в представлениях, нормах родной и иной культуры; овладение базовыми моделями коммуникативного поведения в условиях межкультурной коммуникации: а) в ситуациях повседневного общения; б) в ситуациях профессионально ориентированного общения	а) 5 из 12 б) 0 из 12	Недостаточное внимание к формированию понимания культурно-обусловленных различий. Не формируются представления об основах межкультурной профессиональной коммуникации с целью профориентации
Развитие информационной культуры: а) умения использовать лингвистические электронные ресурсы; б) заинтересованности в межкультурной коммуникации средствами ИКТ-ресурсов (блоги, социальные сети, мессенджеры и пр.)	а) 9 из 12 б) 4 из 12	Не во всех учебниках происходит обучение использованию лингвистических и лингвокультуроведческих инструментов Интернета. Учащиеся не нацелены использовать ресурсы Веб 2.0 для межкультурной коммуникации
Планирование использования иностранного языка в целях продолжения образования (на основе специальных тематических блоков, профориентационных текстов и заданий)	10 из 12	Обучающая профориентация носит знаниецентристский, а не коммуникативно-деятельностный характер: отсутствуют задания на презентацию университетов в России и за рубежом, учащимся не предлагается смоделировать профессионально ориентированные ситуации и пр.
Развитие регулятивных стратегий средствами языкового портфеля. Использование портфеля для: а) коллекции лучших работ; б) целеполагания, планирования, индивидуализации содержания, самооценки	а) 6 из 12 б) 4 из 12	Половина действующих учебников не нацеливает на работу с портфелем

Таблица 2

Основные проблемы становления компетентностных компонентов в языковом вузе (бакалавриат)

1	2	3
Овладение языковыми единицами на уровне концептов инофонной культуры	6 из 10	Часто приводится описание реалии без должных культуроведческих комментариев. Почти полное отсутствие сопоставлений с концептами в родной культуре, что исключает межкультурное измерение
Нацеливание на ведение тезаурусов, включающих в себя элементы концептуального анализа, семантические и лингвокультурологические поля	3 из 10	Серьезный недостаток в развитии лингвокультурологического аспекта компетенции
Лингвостилистический компонент компетенции: а) рецептивно-аналитический; б) продуктивный (умение создавать тексты различных стилей и жанров)	а) 3 из 10 б) 3 из 10	В случае (а) развитие данного компонента происходит несистематично, в случае (б) без предварительного анализа соответствующих жанровых текстов
Формирование стратегий эффективной межкультурной коммуникации (компенсации, аккультурации, преодоления стереотипов и «культурного шока», коммуникативно-поведенческих моделей и пр.)	2 из 10	Формирование указанных стратегий происходит несистематично
Расширение направлений профессионального самоопределения (формирование «метапрофессионализма») за счет установки на вариативные ситуации профессионального общения	4 из 10	Отсутствует должная вариативность профориентационных направлений (ориентирование только в двух смежных сферах: преподавательской и журналистской)
Способность и готовность привлекать знания других ИЯ	2 из 10	Спорадически привлекаются знания латинского языка, однако отсутствует опора на современные ИЯ, не развивается плюралингвальная компетенция
Целенаправленное развитие: а) беглости и б) точности высказывания	а) 2 из 10 б) 5 из 10	Несистематичное развитие умений, обеспечивающих названные характеристики высказывания
Умения профессионально ориентированной а) интеракции; б) медиации	а) 2 из 10 б) 0 из 10	Отсутствует методическая система обучения интеракции и медиации как особым видам речевой деятельности
Развитие способности распознавать интертекстовые и метатекстовые связи	3 из 10	Отсутствует систематическое развитие интертекстуальной компетенции
Умения корректно использовать в разных речевых жанрах прецедентные и рекуррентные тексты / высказывания; умение преобразовывать текст в определенный жанр с использованием эталонных коннотаций	1 из 10	Отсутствует формирование умений интертекстуальной жанровой деятельности

Окончание табл. 2

1	2	3
Умения работать с актуальными разножанровыми интернет-ресурсами (онлайн-версиями газет и журналов, блогосферой и пр.): а) с целью различных видов филологического анализа; б) с целью создания собственного интернет-контента	а) 3 из 10 б) 0 из 10	Студенты не нацеливаются на современные виды информационно-коммуникационной филологической деятельности

Заключение

Вкратце подведем итоги исследования. В качестве общей цели ИФО рассматривается поэтапное становление социо-, меж- и поликультурно ориентированной личности как плюралингвального субъекта непрерывного развития, что применительно к обучению ИЯ означает развитие коммуникативной личности, выступающей субъектом межкультурной коммуникации. Выявленный целевой ориентир достигается в условиях взаимодействия трех компетентностных групп: общих компетенций, уточненных для системы ИФО, предметных компетенций в составе ИМКК, конкретизируемых для каждого этапа ИФО, и профессионально-филологических, взаимосвязанных с ИМКК. Центральная компетенция – ИМКК – обладает большим интегративным потенциалом, что позволяет эффективно внедрить филологическую специализацию в контекст ее развития (за счет описанного расширения состава компетенции). Гибкость компетентностной базы способствует индивидуализации в самоопределении и самореализации обучающихся, что должно обеспечиваться возможностями построения индивидуальных образовательных маршрутов на школьном и вузовском этапах ИФО.

Эмпирическая часть исследования позволила выявить целый ряд проблем в практическом становлении компетентностной базы на этапах школы и вуза. Обнаруженные недостатки были систематизированы в табличной форме и снабжены комментариями.

Работа открывает ряд теоретических и эмпирических исследовательских перспектив. В теоретическом плане следует продолжить анализ специфики взаимодействия ИМКК и специализированных компетенций на этапе языкового вуза. На этапе бакалавриата необходимо согласовать их развитие, выделив и усилив те компоненты ИМКК, которые поддерживают формирование компетенций в текущих курсах. На этапе магистратуры очевидна потребность в проектировании стратегии развития ИМКК в рамках специализированных дисциплин.

В практическом плане назрела необходимость в радикальном обновлении учебных пособий, предназначенных именно для системы ИФО. При этом следует уделить особое внимание преодолению выяв-

ленных нами проблем становления компетентностных компонентов ИМКК в профильной школе и языковом вузе.

Литература

1. ***Колесников А.А.*** Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования : дис. … д-ра пед. наук. М., 2017. Т. 1. 392 с.
2. ***Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В.*** Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 4–8.
3. ***Гончарова Н.А.*** Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов: на материале национальных вариантов английского языка : дис. ... д-ра пед. наук. Мичуринск, 2011. 489 с.
4. ***Информационный*** бюллетень № 9 Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию / ред. М.Л. Ремнева. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. 120 с.
5. ***Ковтун Е.Н., Родионова С.Е.*** Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. 2007. № 10. С. 30–63.
6. ***Махмурян К.С.*** Содержание понятий «Филология» и «Филологическая компетенция» на современном этапе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202–207.
7. ***Пореченкова Е.А.*** Развитие филологической компетенции в системе школа–вуз и способы ее контроля : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2009. 21 с.
8. ***Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А.*** Определение состава филологических наук // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 2–8.
9. ***Федоров А.А., Родионова С.Е.*** Филологическое университетское образование в России: инновационные аспекты основных образовательных программ // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 3 (I). С. 1256–1262.
10. ***Чувакин А.А.*** Основы филологии. М. : Флинта; Наука, 2011. 240 с.
11. ***Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.*** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170. DOI: 10.17223/19996195/38/11.
12. ***Викулина М.А., Обдалова О.А.*** Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12.
13. ***Бим И.Л.*** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.
14. ***Колесников А.А.*** Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования. Рязань : Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2016. 428 с.
15. ***Хуторской А.В.*** Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : Изд-во ИНЭК, 2007. С. 12–33.
16. ***Зимняя И.А.*** Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
17. ***Erpenbeck J.*** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart : Schäffer-Poeschel Verlag, 2003. 630 s.

18. ***Hutmacher W.*** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Strasburg : Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997. 72 p.
19. ***Empfehlung*** des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen // Amtsblatt der Europäischen Union, 2006. S. L 394 / 10 – L 394 / 18.
20. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. М. : Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
21. ***Bachman L.F.*** Formative evaluation in ESP program development // Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation. Rowley, Mass. : Newbury House, 1981. P. 106–116.
22. ***Ek van J.A., Trim J.*** Threshold Level 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993. 89 p.
23. ***Hymes D.*** On Communicative Competence. London : Penguin, 1972. 242 p.
24. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
25. ***Тарева Е.Г., Анненкова А.В.*** Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М. : Логос, 2014. С. 54–69.
26. ***Byram M.*** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 185 p.
27. ***Haß F.*** Fachdidaktik Englisch. Stuttgart : Ernst Klett, 2013. 336 s.
28. ***Богин Г.И.*** Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. … д-ра. филол. наук. Л., 1984. 38 с.
29. ***Гальскова Н.Д.*** Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти, 2000. 165 с.
30. ***Карасик В.И.*** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
31. ***Караулов Ю.Н.*** Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.
32. ***Седов К.Ф.*** Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт, 2004. 320 с.
33. ***Халеева И.И.*** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М. : Высш. шк., 1989. 238 с.
34. ***Елизарова Г.В.*** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005. 352 с.
35. ***Колесников А.А.*** Профессионально ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику. Рязань : Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2011. 212 с.
36. ***Anregungen*** zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung. Bad Berka : ThILLM, 2014. 160 s.
37. ***Эко У.*** Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб. : Симпозиум, 2005. 502 с.
38. ***Фатеева Н.А.*** Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57, № 5. С. 25–38.

Сведения об авторах:

Колесников Андрей Александрович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Поляков Олег Геннадиевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического

института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

PERSONAL-COMPETENCY BASIS OF PHILOLOGICAL EDUCATION (FOREIGN LANGUAGES)

Kolesnikov A.A., Doctor of Education, Associate Professor, Associate Professor of Second Foreign Language and Teaching Methodology, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Institute of Foreign Languages (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru
Polyakov O.G., PhD, Professor, Head of Linguistics and Humanities Teacher Training, Institute of Education, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/16

Abstract. The system of continuous foreign language / multilingual philological education is a multi-stage educational trajectory that determines foreign languages teaching in the context of continuity of educational levels. Our previous study presented a general idea of the educational goals of this system. This article scrutinises the development of the competence basis of philological education at the stage of high school (philological profile) and at the tertiary level of language education (bachelor and master programs) through the prism of the learner's personality. The article presents the general educational goal of foreign language (multilingual) philological education in terms of a socio-, inter- and multiculturally-oriented multilingual personality as a subject of continuous development. The goal of foreign languages teaching is seen as the formation of the learner's communicative personality as the subject of intercultural communication due to the formation of three competence groups: general, subject, and specialised. The study identifies four enlarged areas of general / key competencies and examines the development of subject competencies within the foreign-language intercultural communicative competence, which interacts with specialized competencies, at school and university levels. The flexibility of the competence basis contributes to students' individualisation in their selfidentification and self-realisation, which is to be ensured by the possibilities to build individual educational routes at the school and university stages of foreign-language philological education. At the university stage, the professionally-communicative personality is being formed, focusing on linguistic and sociocultural scientific and practical activities under the interaction of liguocultures, thus determining their specialism, and capable of professional flexibility and making use of universal competence patterns so as to orientate in related activities. The empirical study uncovered several problems related to the formation of competence aspects in high school and university. Regarding high school, these problem areas are as follows: the ability to juxtapose the scope of language-item meanings in their mother tongue and the one in a foreign language by means of translation and analysis of contexts of use, on the one hand, and linguo-cultural analysis, on the other; the acquisition of basic knowledge of the system and structure of a language as well as basics of stylistics, lexicology and other branches of language study; the skills of dealing with varied language genres, such as analyzing and creating texts that correlate with the requirements of the Russian State Exam, dealing with genres from different fields of foreign-language use (running commentary, excursion, etc.), taking into account students' individual aspirations; the purposeful development of the skills of interaction and mediation; the elementary skills of literary analysis that are developed on the basis of target-language literature as well as foreign and native literatures being juxtaposed; the ability to discover and interpret differences in norms and beliefs in native and foreign cultures; the mastering of the basic patterns of communicative behavior in the context of intercultural communication, on the one hand, in situations of everyday communication and, on the other hand, in situations of professionally-oriented communication; the development of information culture: the ability to use linguistic electronic resources, interest in intercultural

communication through ITC resources (blogs, social networks, messengers, etc.); planning the use of a foreign language in order to continue education (on the basis of special thematic blocks, vocational guidance texts and assignments); the development of regulatory strategies through the language portfolio, that is the use of the portfolio for collecting the best works, goal-setting, planning, individualization of content, and self-esteem. In relation to university, these problem areas are: the mastering of linguistic units at the level of foreign-culture concepts; striving to keep thesauri which include elements of conceptual analysis, semantic and linguo-cultural fields; the linguo-stylistic components of competence: the receptively-analytical and the productive one (the ability to create texts of various styles and genres); the formation of effective intercultural-communication strategies (compensation, acculturation, the overcoming of stereotypes and culture shock, communicative behavioral models, etc.); the expansion of professional self-identification directions (the formation of "metaprofessionalism") due to aiming at variable situations of professional communication; the ability and willingness to draw on the knowledge of other languages; the purposeful development of fluency and accuracy; the skills of professionally-oriented interaction and mediation; the development of the ability to recognize inter- and meta-textual links; the ability to correctly use precedent and recurrent texts / utterances in different language genres; the ability to convert text into a specific genre by using reference connotations; the ability to work with current multi-genre online resources (online versions of newspapers and magazines, the blogosphere, etc.) for the purpose of philological analysis of various types and in order to create own Internet content. In sum, the integrative potential of the described competence base makes it possible to implement philological specialization in its context and individualize the formation of the communicative personality. The research opens a number of perspectives described in the article.
Keywords: foreign language / multilingual philological education; foreign language teaching; communicative personality; foreign-language intercultural communicative competence; specialized competencies; general competences.

References

1. Kolesnikov A.A. (2017) Kontseptual'nyie i tekhnologicheskiye osnovy proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya: dis. … dokt. ped. nauk. Tom 1. [Conceptual and technological foundations of vocation-focused foreign language teaching in the system of continuous philological education. Pedagogics doc. diss. Vol. 1]. Moscow. 392 p.
2. Bim I.L., Biboletova M.Z., Shchepilova A.V., Kopylova V.V. (2009) Inostrannyi yazyk v sisteme shkol'nogo filologicheskogo obrazovaniya (kontseptsiya) [Foreign language in the system of school philological education (concept)]. Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 4-8.
3. Goncharova N.A. (2011) Logicheskiy podkhod k formirovaniyu filologicheskoy kompetentsii studentov magistratury pedagogicheskikh vuzov: na materiale natsional'nykh variantov angliyskogo yazyka. dis. ... dok. ped. nauk [A logical approach to the formation of students' philological competence (master programs at pedagogical universities): based on national variants of the English language. Pedagogics doc. diss.]. Michurinsk. 489 p.
4. Informatsionnyy byulleten' №9 soveta po filologii uchebno-metodicheskogo ob'yedineniya po klassicheskomu universitetskomu obrazovaniyu (2006) [Information bulletin No. 9 of the Council for Philology of the Educational and Methodological Association for classical university education] / Ed. M.L. Remneva. Yaroslavl', YAGPU. 120 p.
5. Kovtun Ye.N. (2007) Zachem byt' filologom segodnya? Prezentatsionnaya privlekatel'nost' filologicheskogo obrazovaniya v Rossii [Why a philologist? Attractiveness of philological education in Russia]. Informatsionnyy byulleten' No. 10 soveta po filologii UMO po klassicheskomu universitetskomu obrazovaniyu. pp. 30-63.
6. Makhmuryan K.S. (2008) Soderzhaniye ponyatiy "Filologiya" i "Filologicheskaya kompetentsiya" na sovremennom etape [The content of the concepts "philology" and

"philological competence" at the present stage]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 3. pp. 202-207.
7. Porechenkova Ye.A. (2009) Razvitiye filologicheskoy kompetentsii v sisteme shkola-vuz i sposoby yeyo kontrolya: avtoref. dis. … kand. ped. nauk [Development of philological competence in the school-university system and ways of its evaluation. Abstract of Pedagogics cand. diss.]. Moscow. 21 p.
8. Solovova Ye.N., Porechenkova Ye.A. (2007) Opredeleniye sostava filologicheskikh nauk [Specification of philological sciences]. Inostrannyye yazyki v shkole. 8. pp. 2-8.
9. Fedorov A.A., Rodionova S.Ye. (2009) Filologicheskoye universitetskoye obrazovaniye v Rossii: innovatsionnyye aspekty osnovnykh obrazovatel'nykh programm [Philological university education in Russia: innovative aspects of major educational programs] Vestnik Bashkirskogo universiteta. Vol. 14. 3(I). pp. 1256-1262.
10. Chuvakin A.A. (2011) Osnovy filologii [Fundamentals of Philology]. Moscow: Flinta; Nauka. 240 p.
11. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Special features of formation of a would-be foreign-language teacher's foreign-language professional communicative competence]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 152-170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
12. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizatsii tselei inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Technologies as a means of attaining the goals of foreign-language education at an establishment of higher education]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 171-189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
13. Bim I.L. (2007) Profil'noye obucheniye inostrannym yazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatel'noy shkoly. Problemy i perspektivy [Advanced level of foreign languages teaching in high school. Problems and perspectives]. Moscow: Prosveshcheniye. 168 p.
14. Kolesnikov A.A. (2016) Nauchnyye osnovy proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya [Scientific foundations of vocation-focused foreign language teaching in the system of continuous philological education]. Ryazan: RGU Publishing. 428 p.
15. Khutorskoy A.V. (2007) Opredeleniye obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov [Specification of general subject content and key competencies as a feature of a new approach to the drafting of educational standards]. Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya: sb. nauch. tr. Moscow: INEK Publishing. pp. 12-33.
16. Zimnyaya I.A. (2012) Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of competence approach in education]. Inostrannyye yazyki v shkole. 6. pp. 2-10.
17. Erpenbeck J. (2003) Handbuch Kompetenzmessung / J. Erpenbeck, L. Rosenstiel (Hrsg.). Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag. 630 p.
18. Hutmacher W. (1997) Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Strasburg, Council for Cultural Co-operation (CDCC). 72 p.
19. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006). Amtsblatt der Europäischen Union. S. L 394 / 10 – L 394 / 18.
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2003). Moscow: MGLU Publishing. 256 p. (in Russian)
21. Bachman L.F. (1981) Formative evaluation in ESP program development. Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation. Rowley, Mass., Newbury House. pp. 106-116.

22. Ek van J.A., Trim J. (1993) Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe Press. 89 p.
23. Hymes D. (1972) On Communicative Competence. London, Penguin. 242 p.
24. Safonova V.V. (2014) Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnyye sotsial'no-pedagogicheskiye i metodicheskiye polozheniya [Sociocultural approach: socio-pedagogical and methodical basis]. Inostrannyye yazyki v shkole. 11. pp. 2-13.
25. Tareva Ye.G., Annenkova A.V. (2014) Osobennosti mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii vypusknikov yazykovogo vuza [Peculiarities of intercultural communicative competence of language university graduates]. Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskiye strategii i taktiki: monografiya. Moscow: Logos. pp. 54-69.
26. Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 185 p.
27. Haß, F. (2013) Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Ernst Klett. 336 p.
28. Bogin G.I. (1984) Model' yazykovoy lichnosti v yeyo otnoshenii k raznovidnostyam tekstov: avtoref. dis. … dokt. filol. nauk [Model of language personality in its relation to varieties of texts. Abstract of Philology doc. diss.]. Leningrad. 38 p.
29. Gal'skova N.D. (2000) Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Arkti. 165 p.
30. Karasik V.I. (2002) Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
31. Karaulov Yu.N. (1987) Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and language personality]. Moscow: Nauka. 264 p.
32. Sedov K.F. (2004) Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii [Discourse and personality: the evolution of communicative competence]. Moscow: Labirint. 320 p.
33. Khaleyeva I.I. (1989) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov) [Fundamentals of the theory of foreign language comprehension teaching (training of translators)]. Moscow: Vysshaya shkola. 238 p.
34. Yelizarova G.V. (2005) Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam [Culture and foreign languages teaching]. St Petersburg: Karo. 352 p.
35. Kolesnikov A.A. (2011) Professional'no-oriyentirovannyye elektivnyye kursy na inostrannom yazyke dlya filologicheskogo profilya: nauchnyye osnovy, primer razrabotki, spetsifika vnedreniya v praktiku [Profession-oriented foreign language elective courses for the philological high school profile: scientific basis, development sample, practical implementation specificity]. Ryazan: RGU Publishing. 212 p.
36. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung (2014) / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). Bad Berka, ThILLM. 160 p.
37. Eco U. (2005) Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta [The role of a reader. Studies on the semiotics of text]. St Petersburg: Simpozium. 502 p.
38. Fateyeva N.A. (1998) Tipologiya intertekstual'nykh elementov i svyazey v khudozhestvennoy rechi [Typology of intertextual elements and relations in literary language] Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. Vol. 57. 5. pp. 25-38.

Received 27 November 2017

УДК 811.111 (07)
DOI: 10.17223/19996195/40/17

ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М.А. Мосина

Аннотация. Рассматриваются механизмы и процессы, обеспечивающие комплексное, целостное обучение профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности в контексте диалогического подхода к современному профессионально ориентированному образованию студентов – будущих учителей иностранного языка. Исходным пунктом рассуждения авторов явился анализ понятия диалогичности текста, рассмотренного с лингвистической и методической точек зрения. В результате исследования выявлены лингвистические средства диалогичности текста, а также формы взаимодействия читателя с автором научного текста, описана их специфика. Обсуждается развивающий потенциал текстуально-диалогической деятельности в процессе формирования лингвометодической компетентности студентов, который раскрывается в сочетании двух аспектов, характеризующих текст как диалог – аспекта внутритекстовых диалогических отношений (семантическая составляющая текста, включающая его обращенность, адресность, или дискурсивная стратегия) и аспекта внетекстовых диалогических отношений (связи данного текста с обрамляющим контекстом, его выход в интертекстуальное, диалоговое пространство). Большое внимание уделяется исследованию феномена интерактивности как одной из основных характеристик профессионально ориентированного обучения, проявляющейся в четырех плоскостях: в плоскости взаимодействия с предметом деятельности, в плоскости содержания обучения, во взаимодействии всех видов речевой деятельности, а также во взаимодействии участников профессионального общения. Описана система речевых действий и операций по овладению процессуальным аспектом чтения, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков чтения-диалога научных текстов, а также формирования интерактивных умений информативного чтения, предусматривающих диалог-взаимодействие с автором или авторами и обмен информацией, и интерактивных умений информативного чтения, завершающихся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка; интерактивное обучение; диалогичность; текстуально-диалогическая деятельность.

Введение

Одной из основных задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов с широкой культурой труда и гибким мышлением. Научиться ориентироваться в современных науч-

ных технологиях, методиках и разработках, часто не просто похожих друг на друга, а базирующихся на противоположных подходах, адекватно оценивать их, делать правильный выбор можно лишь в том случае, если человек располагает глубокими профессиональными знаниями, широкой профессиональной культурой, опытом творческой деятельности и методологией научного познания.

Все это связано с формированием у будущих учителей готовности к развитию профессиональной культуры, межкультурного общения в сфере изучаемой науки, к взаимодействию с представителями разных научных школ. Особая роль в решении этой проблемы принадлежит профессионально ориентированному чтению научной литературы по специальности, которое является одним из обязательных компонентов деятельности будущего учителя иностранного языка и служит основным средством овладения профессиональными знаниями в их учебной и научной деятельности. Научные тексты являются для обучающихся одним из важнейших источников, позволяющих им находиться в курсе последних достижений науки, ориентироваться в широком потоке информации, восполняя имеющийся информационный дефицит, внедрять полученные знания в практику своей методической деятельности.

Способность научить студентов грамотно читать методическую литературу на иностранном языке является важнейшей задачей их лингвометодической подготовки. Чтение научных текстов на факультетах иностранных языков занимает достаточно большой объем учебной, научно-исследовательской и внеучебной проективной деятельности студентов. Обучение чтению текстов по специальности, на наш взгляд, должно рассматриваться как интерактивный процесс, носящий диалогический характер и предполагающий, по мнению многих исследователей, высокую активность читателя. Полной реальная картина коммуникации может быть лишь при условии признания ее диалогического характера, а именно того, что инициатор речи в процессе речемышления и текстовой деятельности вступает во внутренний диалог с предполагаемым реципиентом, моделируя его возможные реакции. Реализуя один из ведущих принципов современной образовательной парадигмы – принцип диалогичности – при обучении профессионально ориентированному информативному чтению, необходимо учитывать субъектно-субъектное равнопартнерское взаимодействие, общение-обмен мыслями, знаниями, идеями, фактами в процессе межличностного, межгруппового взаимодействия, когда каждый что-то отдал другому, но и что-то получил от партнера, отличающееся от его знания, нечто немного новое, совершенно другое. Только в ситуации диалога-обмена формируется способность слушать и услышать, читать и вычитать, понять и признать у другого его мысль, информацию, оценить и уметь сопоставить ее со своей и принять ее.

В свете коммуникативно-ориентированной методики обучения чтению как интерактивного процесса представляется необходимым познакомить обучающихся с современными технологиями обучения чтению и вооружить их приемами информативного чтения научно-методической литературы как процесса активного взаимодействия читателя с автором научных статей, докладов, тезисов и других видов научных текстов.

Объективно существующее противоречие между коммуникативным характером обучения иностранному языку и неразработанностью методики обучения будущего учителя иностранного языка чтению научных текстов на основе диалога заставило нас обратиться к исследованию диалогичности текста, а также разработке обоснованной методики формирования умений информативного профессионально ориентированного чтения на основе диалогического подхода.

Диалогичность текста

В современных педагогических науках ясно определилась общая методологическая позиция исследований диалога, основанная на работах М.М. Бахтина [1], В.С. Библера [2], Ю.М. Лотмана [3] и ориентированная на культурные смыслы диалога. Исследования свидетельствуют, что в современном образовании диалог трактуется достаточно широко – как способ совместной деятельности, продуктивный механизм преобразования педагогического процесса, объяснительная модель и метод познания.

Исследуя диалогичность научного текста, мы обратились к работам Г.В. Колшанского [4], Т.М. Дридзе [5], изучавшим проблемы коммуникативной лингвистики, в частности законы языкового общения и текстообразования, к научным трудам В.З. Панфилова [6], Н.Д. Арутюновой [7], З.В. Валюсинской [8], исследовавших аспекты социальной природы языка и фактор адресата, к работам Л.В. Славгородской [9], М.Н. Кожиной [10], в которых подробно изучена проблема диалогичности в русле жанрово-стилистических особенностей научной прозы.

Анализ вышеперечисленных работ позволяет выделить два аспекта диалогичности – диалогичность самих текстов научного характера и диалогичность процесса чтения текстов этого жанра.

Под диалогичностью научного текста будем понимать вслед за М.Н. Кожиной «выраженное в тексте средствами языка взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение двух смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе и второго Я), отраженное в речи, а также эксплицированные в тексте признаки собственного диалога» [Там же. С. 36].

Это качество проявляется в таких формах, как: а) кодирование в тексте смысловой позиции адресата, ее оценки автором и учет в про-

цессе взаимодействия (условное обозначение: «Я ↔ ВЫ, МЫ с ВАМИ»); б) отражение смысловых позиций «третьих лиц» – единомышленников и оппонентов автора – и его оценки этих позиций (условное обозначение: «Я ↔ ОН ↔ ВЫ», «Я ↔ $ОН_1$ ↔ $ОН_2$ ↔ ВЫ»); в) демонстрация реципиенту саморефлексии автора (условное обозначение: «Я ↔ Я ↔ ВЫ»).

Ориентация инициатора общения на диалог с реципиентом побуждает автора научной статьи к признанию роли читателя. Этим объясняется распространенность такой формы диалогичности, как «МЫ С ВАМИ». Используя ее, автор стремится убедить читателя, что разговор ведется не только с некоей массой, но и с ним лично, это способствует интимизации изложения.

Другие формы диалогичности, имеющиеся в статьях научного характера: «Я ↔ ОН ↔ ВЫ», «Я ↔ Я ↔ ВЫ», обусловлены тем, что любой текст такого жанра предполагает четко заявленную авторскую позицию, в правильности которой требуется убедить читателя. Убедительность в большей мере зависит от аргументированности текста, правильной организации доказательств. Поскольку дискуссионность присуща общению в сфере науки, постольку в структуру операции аргументации входит этап выявления альтернатив разрешения той или иной ситуации, сопоставления и их оценки, выбор одной из них. Тем самым осуществляется прямой способ опровержения, определяющий существование формы «Я ↔ ОН ↔ ВЫ» или «Я ↔ $ОН_1$ ↔ $ОН_2$ ↔ ВЫ». Наряду с прямым способом опровержения возможен и второй – косвенный, когда автор демонстрирует читателю ход своих мыслей, поиски решений, саморефлексию, в результате чего диалогичность имеет еще один вид: «Я ↔ Я ↔ ВЫ».

У форм диалогичности в научной сфере общения обнаруживается своя специфика. Здесь активно проявляется смысловая позиция автора, речь ориентируется на максимально активное, критическое, творческое восприятие, понимание и реакцию читателя, открыта авторская позиция. Автор научной статьи стремится к максимальному сближению смысловых позиций адресанта и адресата.

Рассмотрев подходы к диалогичности текстов, мы, вслед за М.Н. Кожиной, выделили следующие основные формы диалогичности: Я ↔ ОН, ОНИ; $ОН_1$ ↔ $ОН_2$; Я ↔ ВЫ, МЫ С ВАМИ; Я ↔ Я, которые были приняты за основу последующего анализа деятельности иноязычного информативного чтения, разработки дидактических моделей информативного чтения-диалога, в который включается еще один субъект – читающий.

Приведем примеры различных способов и средств диалогичности, которые выявились при анализе английской научно-методической прозы.

1. «Разговор с другим» упоминаемым лицом / лицами, идейными / теоретическими противниками и единомышленниками. Схематично эта форма обозначена: Я ↔ ОН, ОНИ. Например,

In 'How to Teach a Foreign Language' Otto Jespersen carefully distinguished between 'translation as end of instruction' and translation as 'a means of instruction'. Jespersen's attitude to translation **is rather different from** Sweet's: 'as a means of interpreting a foreign language to the pupils it is not the only and the best means…' These views clearly demonstrate the difficulty of answering the question posed above [11] (...отношение к переводу несколько отлично от...).

We must emphasize that the ecological approach does not dispense with the Needs Analysis. **However**, the ecological Needs Analysis **differs from** the orthodox Needs Analysis in one crucial respect… **Hence**, whereas in the Munbyan approach, 'constraints' interfere and cause problems during the phase of syllabus implementation, in the ecological version they are taken into account from the very start… For this reason, we no longer think in terms of 'constrants' at all, but simply of 'local features', which may prove to have positive and exploitable aspects [12] (...тем не менее... отличается от... следовательно...).

2. Сопоставление (или столкновение) двух и более точек зрения по какому-либо вопросу: $ОН_1 \leftrightarrow ОН_2$; поскольку эти точки зрения обычно, анализируясь, оцениваются автором, то эту форму можно представить и так: $ОН_1 \leftrightarrow ОН_2 \leftrightarrow$ Я. Например,

The role of translation has also been discussed in some of the most recent publications in the field of language didactics. **Nelson Brooks is quite explicit about this matter**: 'The most serious of all false objectives is translation'. In the 'Linguistic Sciences and Language Teaching' **P.D. Strevens points out** that translation is an exercise that involves the three levels of grammar, lexis and orthography…**According to H. Sweet** three stages should be distinguished in the use of translation… [11] (Нельсон Брукс формулирует свое мнение... Стивенс выделяет... Согласно Г. Свиту...).

Let us take generic structures first. **Weissberg and Buker show us** how the genre of the research journal article has the structure… The structure that **Swales claims for** Research Article Introduction can be seen in Figure 1. **Bhatia offers us** further examples of genres… [13].

Bennette has found, **in line with other researchers**, that time on task, and pupil involvement tend to be significantly higher in groups, than in a whole-class situation [14] (...вместе с другими исследователями...).

Vygotsky believs that social interaction is fundamental to children constructing knowledge. **Supporting this constructivist view**, Bennette and Dunne state that… (поддерживая этот конструктивный взгляд...).

3. Разговор с читателем, обращение к нему с целью привлечь его внимание к содержанию речи, точнее к сомышлению, совместному рассуждению, тем самым это форма: Я $\leftrightarrow$ ВЫ, МЫ С ВАМИ. Например,

I think you will agree that the title of this paper sounds formal and safe enough, but I start reading it to you with some uneasiness. The check-

list system **I am going to recommend** rests on at least four assumptions that most of you have probably already rejected in your composition teaching, and **I don't expect** that you will be easily won over [15] (Я думаю, что вы согласитесь... Я хочу порекомендовать... Я не думаю, что вы...).

Allow me to suggest some teaching aims and assumptions that may fit the kind of composition teaching we have been called on to do [Ibid.] (Разрешите предложить...).

There are clearly more criteria that we could set up for a desirable system of composition correction – **and I am sure you are aware** that I have chosen for mention some of those criteria I feel a check-list is most successful in fulfilling – **but allow me, if you will,** to go on directly to an explanation of the use of the check-lists you have in front of you [Ibid.] (Я уверен, что вы знаете... но разрешите мне, если позволите...).

The reader of this book may notice, perhaps, with some surprise, how much we have to say concerning the work of the beginner, and how little we say about the more advanced work; **he may be puzzled** at the amount of attention we pay to crude elementary work compared with the amount we give to the more complex and interesting work connected with the higher stages [16] (Читатель может заметить, пожалуй, с некоторым удивлением... он может быть озадачен...)

4. Разговор со своим вторым Я, не двойником, а объективированным Я (как диалог-самоанализ, самоконтроль с целью проверки доказательства): Я ↔ Я. Диалог, непосредственно связанный с рассуждением как формой речи, реализуется в научных текстах, помимо вопросительных предложений (в том числе риторических вопросов), употреблением вводных слов, подчеркивающих логику мысли, ход рассуждения, вставных конструкций и, конечно, использованием в этих целях структурных возможностей предложения. Приведем пример:

The objection most likely to be raised to dictation is that the student should not be introduced to a writing system until the sounds of the language and their patterns have been thoroughly learnt. **This argument is probably valid** if a teacher is lucky enough to have a class of students who have never seen the orthographic forms of the language they are learning. **However**, in American schools and colleges, the more usual situation is that the student has learnt the foreign language more from textbooks than from speech… (Может возникнуть возражение... Это, возможно, веский аргумент... Тем не менее...).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что письменной научной речи свойственно выражение диалогических отношений как отражение диалогичности мышления в процессе познания и общения. Знание средств диалогичности, безусловно, имеет практическое значение, так как способствует эффективности общения в той или иной его сфере (в нашем случае – научной) и адекватности понимания текста.

К лингвистическим средствам выражения диалогичности мы отнесли две группы средств, которые глубинно выражают диалогичность текста, а именно формы диалогичности, которым присущи свои средства, и диалогические отношения субъектов внутри текстового содержания, и пять групп, которые относятся к чисто лингвистическим средствам: модальные выражения, вопросно-ответный комплекс, разговорные вставки, средства экспрессивного синтаксиса, отношения, представленные модально-оценочными выражениями (рис. 1).

Рис. 1. Диалогичность научных текстов

Диалогичность процесса чтения

Информативное иноязычное чтение, как показало наше исследование, предполагает внутренний диалог с авторами научных концепций и теорий с позиции своего сложившегося мнения, индивидуального опыта, умений анализировать поступающую информацию, присваивать отраженный в ней опыт и на этой основе пополнять свои знания, менять или доказывать свои ценности и мотивы, а затем в результате общения-обмена с партнерами по общению создать свое, новое, оригинальное знание.

Психологический и лингвистический анализ научных текстов и процесса их чтения и понимания позволил выделить следующую систему речевых действий и операций по овладению процессуальным аспектом чтения, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков чтения-диалога научных текстов.

Так, к лексико-грамматическим навыкам мы отнесли **восприятие, осмысление и выделение в научном тексте:**

– средств выражения основных форм диалогичности: 1) Я ↔ ОН, ОНИ; 2) $ОН_1$ ↔ $ОН_2$; 3) Я ↔ ВЫ, МЫ С ВАМИ; 4) $Я_1$ ↔ $Я_2$;

– средств выражения разновидностей диалогичности: диалог-унисон, диалог-спор, вопрос-ответ, побуждение-ответная реакция;

– экспрессивных языковых средств, выражающих стремление убедить;

– явлений интимизации авторского повествования;

– противительных, соединительных и усилительных союзов и частиц в их акцентирующе-диалогической функции;

– вводных и вставных слов, словосочетаний и конструкций в их уточнительной, объяснительной, ссылочной, оценочной функциях;

– средств экспрессивного синтаксиса (параллельных конструкций, восклицательных предложений, риторических вопросов), обеспечивающих эмоциональное воздействие текста на адресата;

– вопросно-ответного комплекса, поддерживающего процесс заочного диалога с читателем;

– вопросительных конструкций в функции введения читателя в изучаемую проблему;

– разговорных вставок в функции уточнения, сообщения добавочных факторов, замечаний комментирующего характера;

– разговорных вставок, использованных автором для выражения своего оценочного отношения к сообщаемой информации;

– модальных выражений, придающих авторскому тексту оттенок неуверенности, колебания;

– модально-оценочных фраз, выражающих отношения «точности–неточности», «известности–новизны», «внимания–невнимания», «целесообразности–нецелесообразности», «обобщенности–детализированности»;

– выражений, с помощью которых автор обращается к фоновым знаниям читателя, его социальному опыту.

К структурно-композиционным навыкам чтения-диалога мы относим **восприятие, осмысление и выделение в научном тексте**:

– внешней композиционной схемы речевых форм субтекстов (СФЕ), текстов;

– иерархии предикатов, рем, несущих новую информацию в абзаце, субтексте, тексте;

– цепочки тема-рематических единств абзаца, субтекста в виде пар тематических и рематических денотатных словосочетаний;

– композиции целого связного текста, всех его видов и жанров.

Выделенные и описанные выше действия с языковым и речевым материалом и формируемые на их основе лексико-грамматические и структурно-композиционные навыки являются базой для развития творческих интерактивных умений чтения как диалога, развивающих культуру

опосредованного общения в процессе самостоятельного профессионально ориентированного чтения, а также культуру речевого взаимодействия в процессе партнерского и группового общения при работе над одним и тем же текстом или разными текстами, посвященными одной методической проблеме.

Теоретической базой для выделения творческих интерактивных умений профессионально ориентированного чтения как диалога послужили факторы, обусловливающие понимание профессионально ориентированных текстов, выявленные Т.С. Серовой [17. С. 111–119] виды информативного чтения, а также модели диалогичности научных текстов. Это позволило нам выделить две группы интерактивных умений чтения-диалога:

1) интерактивные умения информативного чтения, предусматривающие диалог-взаимодействие с автором или авторами и обмен информацией;

2) интерактивные умения информативного чтения, завершающиеся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации.

Первая группа умений предполагает умения оценивать с учетом своего опыта и целей восприятия новизну, важность, актуальность, оригинальность, полноту изложения и возможности дальнейшего применения в учебной, научной и профессиональной деятельности информации воспринимаемого текста, т.е. умения читать:

– и актуализировать наличную информацию, соотнося ее с заголовком текста при опоре на свой личный языковой и неязыковой опыт;

– определять главную информацию / мысль автора (авторов) текста, сопоставив ее со своей и оценив ее оригинальность, необычность и т.д.;

– выделять узловые проблемы, соотносить их с системой своих ожиданий и оценивать их актуальность;

– соотносить последовательно излагаемую автором информацию с имеющимися в опыте субъекта;

– определять общую позицию автора (разных авторов) по данному вопросу и сопоставлять со своей;

– выявлять аргументацию автора, оценивать убедительность его выводов, сопоставляя с собственными аргументами по проблеме;

– выявлять отсутствие суждений, которые могли бы выступать в качестве аргументов по тому или иному вопросу;

– выявлять мысли нескольких авторов в данном тексте, сопоставив со своими, определив совпадающие и разные точки зрения;

– выявлять мысли автора научного текста и находить контраргументы другого исследователя в данном тексте;

– выявлять мысли автора по проблеме и выделять те, к которым автор призывает присоединиться;

– выявлять несколько точек зрения автора текста на один и тот же вопрос, сопоставив со своей точкой зрения на него;

– выявлять информацию автора, представляющую собой разные обоснования, доказательства, иллюстрации;

– наглядно обобщать информацию, используя различные средства визуализации (маркирование, выделение, подчеркивание и т.д.).

В эту же группу входят умения, предусматривающие смысловую переработку читаемого, перекодировку информации на код личностных смыслов с целью присвоения информации оригинала в таком виде, в каком подает ее автор, и пополнение за счет этого своих знаний, изменение объема и качества собственной информации. Данная группа умений в большей степени связана с репродуктивной деятельностью, разными способами фиксации информации, что обеспечивает овладение содержательной стороной прочитанного и одновременно формирует у читающего определенное отношение к извлекаемой информации. Данная группа включает в себя умения читать:

– и выявлять новую / оригинальную / полезную / актуальную для нас в данный момент профессиональную информацию и фиксировать ее в виде тезисов (конспекта, выписок, реферата и т.д.);

– определять главную мысль текста, выраженную как эксплицитно, так и имплицитно, и фиксировать ее в виде тезиса;

– сопоставлять разные источники информации по вопросу, выявлять и сопоставлять аргументы разных авторов текстов и фиксировать как важное с точки зрения читающего по отношению к той или иной точке зрения (разным точкам зрения);

– выявлять и разграничивать фактическую информацию по проблеме, сопоставляя со своей, фиксировать новую (оригинальную, важную);

– выявлять отсутствие информации, смысловую неполноту текста, фиксировать авторские мысли, которые необходимо развить;

– фиксировать информацию в виде вопросов к автору, возникающих по ходу чтения;

– находить противоречия в рассуждениях автора или представителей разных научных школ;

– фиксировать информацию в виде открытых и скрытых вопросов автора к читателю и уяснять суть ответов на них;

– выявлять и фиксировать идеи, мысли, информацию автора (авторов), необходимую как аргументы (важное, новое решение) для доклада (проекта и др.).

Сюда же относим и умения, развивающие способность создавать новую (свою) информацию на основе прочитанного. Эти умения предполагают способность читать:

– и находить мысли, точку зрения автора (авторов) и формулировать свое, отличающееся от автора мнение по проблеме;

– извлекать информацию по проблеме и создавать собственную информацию на этой основе;

– выявлять несколько разных мнений по вопросу, формулировать собственную идею, тезис, аргумент и оформлять в виде текста-высказывания по этому вопросу;

– формулировать и фиксировать тем или иным способом собственные мысли, идеи, контраргументы по отношению к содержащейся в тексте информации;

– формулировать собственные выводы как развитие предложенной в тексте информации как авторского мнения;

– креативно переосмысливать информацию, выходя за рамки текста, устанавливая новые содержательные взаимосвязи;

– выявлять позицию автора по отношению к проблеме, фиксировать совпадения и различия с позицией других авторов и собственной позицией.

Ко второй группе умений информативного чтения, завершающихся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации, мы отнесли способность читать:

– и подготовить свою оценку информации и предложить ее для коллективной рецензии;

– находить свое решение поставленных автором проблем и высказать его в последующем обсуждении;

– использовать свои сформулированные мысли по обсуждаемой проблеме в процессе дискуссии;

– использовать выявленную информацию, идеи, мысли автора (авторов) как аргументы для участия в совместном проекте;

– использовать новую, оригинальную, актуальную информацию, извлеченную из текста (текстов) в выступлении с докладом на конференции, коллоквиуме, семинаре.

Выделенные компоненты содержания обучения профессионально ориентированному чтению-диалогу в виде языкового и речевого материала, а также действий с ним, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков и развитию творческих интерактивных умений, явились базой для разработки основной единицы обучения интерактивному чтению-диалогу – упражнений, выступающих в качестве связующего звена между содержанием учебного предмета и процессом обучения чтению.

Разработанная частная система упражнений, составленная в соответствии с выделенными навыками и умениями информативного чтения, основана на коммуникативном, функциональном, личностно-деятельностном, проблемном и индивидуальным подходах к лингвометодической подготовке будущего учителя иностранного языка. Данная частная система упражнений включает в себя: 1) интерактивные опера-

циональные упражнения (условно-речевые), с помощью которых реализуется диалогичность текста, направленные на активизацию языкового материала и формирование структурно-композиционных навыков чтения-диалога; 2) процессуально-интерактивные познавательно-информативные упражнения (речевые), направленные на развитие умений заочного речевого взаимодействия с автором научного текста; 3) процессуально-интерактивные коммуникативно-информативные упражнения (речевые), развивающие умения разных видов чтения, в которых извлеченная из текстов информация используется студентом в собственных речевых произведениях в процессе коллективной коммуникации.

Заключение

В результате проведенного исследования нам удалось доказать, что профессионально ориентированное информативное иноязычное чтение-диалог, осуществляемое студентами, является одним из основных средств получения, углубления и совершенствования их профессиональных знаний, дает возможность создать адекватную информационную основу профессиональной деятельности, компетентность специалиста, побуждает его к поиску истины, формулированию собственного оригинального знания на основе присвоения накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знания. Именно такое чтение позволяет студентам приобщаться к ходу размышлений других, включаться в коллективную мыслительную деятельность и творчески применять накопленные знания в своей учебной, научной и профессиональной деятельности.

Выделение текста в качестве основной единицы междисциплинарного содержания обучения обусловлено тем, что процесс обучения происходит в непрерывном чередовании восприятия и передачи разнообразной информации, содержащейся в текстах. Успех обучения, таким образом, в значительной степени зависит от качества текстовой деятельности обучающегося, уровня владения способами познавательной (текстовой) деятельности. Развивающий потенциал текстовой деятельности в процессе формирования лингвометодической компетентности кроется в сочетании двух аспектов, характеризующих текст как диалог – аспекта внутритекстовых диалогических отношений (семантическая составляющая текста, включающая его обращенность, адресность, или дискурсивная стратегия) и аспекта внетекстовых диалогических отношений (связи данного текста с обрамляющим контекстом, его выход в интертекстуальное, диалоговое пространство).

Литература

1. ***Бахтин М.М.*** Проблемы поэтики Достоевского. М. : Сов. Россия, 1979.
2. ***Библер В.С.*** Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М., 1975. 209 с.
3. ***Ю.М. Лотман*** и тартуско-московская семиотическая школа / сост. А.Д. Кошелев. М. : Гнозис, 1994. 560 с.
4. ***Колшанский В.Г.*** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10–14.
5. ***Дридзе Т.М.*** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984. 267 с.
6. ***Панфилов В.З.*** Взаимоотношение языка и мышления. М. : Наука, 1971.
7. ***Арутюнова Н.Д.*** Фактор адресата // Известия АН СССР ОЛЯ. 1981. Т. 40, № 4. С. 356–377.
8. ***Валюсинская З.В.*** Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов // Синтаксис текста. М. : Наука, 1979.
9. ***Славгородская Л.В.*** Научный диалог. Л. : Наука, 1996.
10. ***Кожина М.Н.*** О диалогичности письменной научной речи : учеб. пособие по спецкурсу. Пермь, 1986. 92 с.
11. ***Fatjushenko V.I.*** Translation at University Level // Approaches to Methods of Learning and Teaching a Foreign Language.
12. ***Holliday A., Cooke T.*** An Ecological Approach to ESP // Issues in ESP A. Waters (ed.) Lancaster Practical Papers in English Language – Education. 1982. Vol. 5: Pergammon. P. 133–134.
13. ***Kay H.*** Global Structures in Text: Bringing Process and Product Together // ESP Russia. 1996. Vol. 1. January.
14. ***Maurice K.*** The Communicative Approach and EST: Methodological Problems and Potential // English Teaching Forum. 1987. April.
15. ***Knapp D.A.*** Focussed, Efficient Method to Relate Composition Correction to teaching aims // Teaching English as a Second Language. N.Y., 1972.
16. ***Harold E.*** Palmer The Principles of Language Study // The principles of Language Study. London, 1926.
17. ***Серова Т.С.*** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 232 с.

Сведения об авторе:
Мосина Маргарита Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: margarita_67@inbox.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

DIALOGIC TEXT ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF LINGUO-METHODICAL TEACHER TRAINING

Mosina M.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: margarita_67@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/

Abstract. The article analyses the role of collaborative dialogic learning environment in the development of pre-service foreign language teachers' linguo-methodical competence at teacher training universities. The article focuses on the processes that provide professionally-

oriented language practice in the context of dialog approach to modern education. The starting point of the author's reasoning is the analysis of the concept of the dialogueness from the psychological and methodical points of view. As a result of this analysis, it became possible to represent the linguistic means of dialogueness and the forms of interaction between the reader and the author of a scientific text, their specific features. The potential of dialogic text activity in the development of linguo-methodical teacher training is discussed, which manifests itself in the integration of two aspects – intertextual (semantic component of the text that includes its target orientation, or discursive strategy) and intratextual (connection of the text with the context that leads to the intertextual dialogic environment) dialogic relations. The phenomenon of interactivity is thoroughly analyzed in four areas. Such an approach leads itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills. It employs authentic reading and listening materials which make students not only understand information but to interpret and evaluate it as well. It provides a format in which students can respond orally and in writing to reading and listening materials. The author describes the system of skills necessary for professionally-oriented communication which involve interaction with the author of the text and with peers. The carried-out analysis of the phenomenon allowed determining the strategies that help students comprehend the text: information evaluating and acquisition, creating a new text. Three groups of interactive exercises are described that support students in the development of their interactive skills.
Keywords: professionally-oriented education; linguo-methodical competence development; interactive education; dialogueness; dialogic text activity.

References

1. Bakhtin M.M. (1979) Problemy poetiki Dostoevskogo [The problems of Dostoyevskiy's poetics]. M.: Sovetskaya Rossiya.
2. Bibler V.S. (1975) Myshleniye kak tvorchestvo. Vvedenie v logiku myslennogo dialoga [Thinking as creative work. Introduction into logics of mental dialogue]. M. 209 P.
3. Koshelev A.D. (1994) Y.M. Lotman i tartussko-moskovskaya semioticheskaya shkola [Y.M. Lotman and Tartu-Moscow semiotic school]. M.: Gnozis. 560 P.
4. Kolshanskiy V.G. (1985) Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya [Linguistic and communicative aspects of conversation] // Foreign languages at school. 1. pp. 10-14.
5. Dridze T.M. Tekstovaya deyatelnost v structure sotsialnoy kommunikatsii: problemy semiosotsiopsikhologii [Text activity in the structure of social communication: the problems of semio- and social psychology]. M.: Nauka. 267 P.
6. Panfilov V.Z. (1971) Vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya [The relations between language and thinking]. M.: Nauka.
7. Arutyunova N.D. (1981) Faktor adresata [The factor of addressee]// Izvestiya AN SSSR OLY. Vol.40. 4. pp. 356-377.
8. Valyusinskaya Z.V. (1979) Voprosy izucheniya dialoga v rabotakh sovetskikh lingvistov [The questions of studying the dialogue in the works of Soviet linguists]// Sintaksis teksta. M.: Nauka.
9. Slavgorodskaya L.V. (1996) Nauchny dialog [Scientific dialogue]. Leningrad, izd. Nauka.
10. Kozhina M.N. (1986) O dialogichnosti pismennoy nauchnoy rechi: uchebnoye posobiye po spetskursu [On the dialogicality of written scientific speech: textbook for special course] / Perm. un-t. Perm. 92 P.
11. Fatjushenko V.I. Translation at University Level // Approaches to Methods of Learning and Teaching a Foreign Language.
12. Holliday A., Cooke T. An Ecological Approach to ESP // Issues in ESP A Waters (Ed) Lancaster Practical Papers in English Language – Education. Vol. 5. Pergammon. pp. 133-134.

13. Kay H. (1996) Global Structures in Text: Bringing Process and Product Together // ESP Russia. Vol. 1.
14. Maurice K. (1987) The Communicative Approach and EST: Methodological Problems and Potential // English Teaching Forum.
15. Knapp D. (1972) A Focussed, Efficient Method to Relate Composition Correction to teaching aims // Teaching English as a Second Language. N.Y.
16. Palmer H. (1926) The Principles of Language Study // The principles of Language Study. L.
17. Serova T.S. (1988) Psikhologicheskiye i lingvodidakticheskiye aspekty obucheniya professionalno-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign-language reading at university]. Sverdlovsk: izd-vo Ural. un-ta. 232 P.

Received 27 November 2017

УДК 378
DOI: 10.17223/19996195/40/18

ТЕХНОЛОГИЯ Wiki ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КУРСА «THE WORLD OF BRITAIN»

А.Л. Назаренко

Аннотация. Платформа Wikispaces.com была выбрана для создания виртуальной обучающей среды дистанционного курса «The World of Britain» ввиду ее интерактивности и «социальной природы», позволяющим вовлекать в дидактическое общение разобщенных временем и пространством обучающихся и создавать объединенное общей целью и эмоциональными отношениями «виртуальное обучающееся сообщество». Это, в свою очередь, дает возможность применять эффективные педагогические технологии и повышает мотивацию учащихся. В рамках такого сообщества возможна реализация принципа «обучения в сотрудничестве», совместной учебной деятельности, продуктивность которой отмечали еще классики социального конструктивизма и которая рассматривается современной дидактикой как одна из основных стратегий обучения вообще и дистанционного обучения в частности. Дидактическое общение в дистанционном обучении осуществляется через дискуссии, для которых в функционале Wiki имеется виртуальное пространство, форум, где учащиеся выражают свои взгляды на обсуждаемую проблему, тем самым создавая коллективными усилиями новый образовательный ресурс, которым пользуются все участники сообщества. В результате пользования этим ресурсом происходит «приращение» нового знания к личному знаниевому ресурсу каждого обучающегося. Помимо расширения предметных знаний, дискуссия как дидактический прием способствует развитию метапредметной диалогической компетенции. Технология Wiki позволяет создавать, структурировать и постоянно обновлять мультимедийный контент курса, поскольку предусматривает возможность встраивания в платформу графического, аудио- и видеоматериала (аутентичных иноязычных текстов, подкастов и видеофрагментов), что особенно важно для изучающих иностранный язык. Она также позволяет структурировать самостоятельную учебную деятельность удаленных учащихся и проводить ее мониторинг (преподаватель может «виртуально присутствовать» в образовательном пространстве, направляя и / или комментируя дискуссию, отслеживая выполнение тестов и заданий). Подробно описываются концепция, структура и содержание курса, расположенного на платформе Wikispaces.com. Проводимые по окончании курса опросы учащихся с целью выяснения их оценки обучения по курсу на платформе Wikispaces.com показали высокую степень удовлетворенности образовательными возможностями курса и своими академическими результатами.

Ключевые слова: технология Wiki в обучении; виртуальная обучающая среда; виртуальное обучающееся сообщество; обучение в сотрудничестве; ИКТ в обучении иностранным языкам; дистанционное обучение иностранным языкам.

Введение. Обоснование выбора веб-технологии

Бурное развитие информационных технологий привело к их активному внедрению во все сферы человеческой деятельности, включая образование. Использование ИКТ изменило лицо современного образования. Все большее распространение получают альтернативные традиционным формы и модели образования: дистанционное обучение, электронное обучение, смешанное обучение. Информационно-коммуникационные технологии, интегрированные в эти формы и модели обучения, по наблюдениям, повышают мотивацию студентов, их автономию, создают условия для творческого подхода к обучению и развития критического мышления, коммуникативных умений и умений взаимодействовать и работать в команде, а также в принятии решений, т.е. способствуют приобретению студентами умений и навыков, необходимых для успешной реализации личности и профессионала XXI в. Преимущества для преподавателей при использовании современных технологий также очевидны: экономия времени благодаря отсутствию необходимости заниматься организационными вопросами и наличию всех учебных материалов в одном месте; гибкость в управлении учебным процессом (мониторинг самостоятельной работы, контроль и оценивание прогресса учащихся), отсутствие временных ограничений аудиторных занятий и др.

Высокая востребованность ИКТ во всех сферах жизни привела к появлению широкого спектра технологий 2-го поколения – Web 2.0, очень демократичных по природе, широкодоступных, поскольку не требуют для своего использования специальных знаний. Отличительной чертой, философией этих сервисов является нацеленность на объединение людей в группы по интересам, на возможность взаимодействовать внутри группы с целью обмена интересующей информацией. Именно эта особенность привлекает образование, позволяя качественно трансформировать его за счет возможности самостоятельного формирования и изменения образовательного контента учащимися и способствуя, таким образом, перераспределению существовавших ранее ролей: создателя контента (преподавателя) и его потребителей (обучающихся).

Одной из таких технологий является Wiki – технология построения веб-сайта, позволяющая пользователям самим через веб-интерфейс активно включиться в процесс совместного редактировании его контента. Термином Wiki называется также ПО, которое разрабатывается для создания таких сайтов. В данной статье речь пойдет об использовании платформы социального сервиса Wikispaces.com для создания сайта дистанционного курса «The World of Britain» («Мир Британии»), который используется в качестве отдельного модуля в комплексной программе переподготовки учителей в рамках дополнительного образования на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета.

Выбор платформы Wiki обусловлен, в первую очередь, спецификой дистанционного обучения, которая заключается в физической разобщенности участников учебного процесса – преподавателя и обучающихся, иными словами, в распределенности процессов преподавания и обучения в пространстве и во времени. Согласно теории эквивалентности [1. С. 47], конкурентноспособное качественное дистанционное обучение должно обеспечить удаленному обучающемуся равноценные с традиционным очным обучением *образовательные возможности*, хотя репрезентативно они могут быть совершенно различными. В традиционном обучении, например, практикуются фронтальные и другие коллективные формы и виды учебной деятельности, в которые вовлекается весь коллектив учащихся и которые, по определению, неосуществимы при обучении на расстоянии. Однако технология Wiki (вики-технология) обеспечивает «социальное пространство», в котором возможно виртуальное взаимодействие, это дидактическое свойство позволяет эффективно применять соответствующие педагогические технологии и стратегии для преодоления эффекта физической разобщенности участников процесса дистанционного обучения.

Среди аргументов в пользу выбора именно этого инструмента Web 2.0 была простота использования (user-friendliness), не требующая специальных компьютерных знаний, а также относительное разнообразие опций, предлагаемых системой: как изначально встроенных в систему (возможность совместной работы всех студентов на сайте, добавления и редактирования материалов (о чем уже говорилось ранее), возможность интерактивной дискуссии), так и позволяющих включать другие инструменты Web 2.0 (в частности, сервис для создания интерактивных опросов (тестов) SurveyMonkey.com) и встраивать интерактивные ссылки на текстовые, графические, аудио- и видеоматериалы.

Безусловно, существеннейшей образовательной возможностью является *образовательная среда*, которая в традиционном обучении в условиях академического / университетского центра включает библиотечные фонды, лекции, семинары, коллоквиумы, системы заданий / упражнений / тестов и т.п. Wiki-сайт позволяет создать для дистанционного обучения не только *виртуальный образовательный ресурс* разнообразных учебных материалов (текстовых, мультимедийных анимационных, аудио- и видеоматериалов), но и *виртуальную образовательную среду* [2], интерактивное пространство, в котором обучающиеся могут заниматься учебной деятельностью, имея все необходимое для этого «под рукой».

Образовательная среда и концепция курса «The World of Britain»

Образовательная среда курса «The World of Britain» обусловлена его концепцией, целями и задачами. Концепция курса, состоящего из двух частей, каждый из которых включает 5 модулей (лекций), представлена в раз-

деле сайта «Описание курса»: это формирование историко-культурологического «портрета» нации. Первые пять модулей дают представление о современном британском обществе, концентрируясь в основном на его культуре в «человеческом измерении»: национальном менталитете, национальном самосознании, укладе жизни, традициях и т.п., т.е. тех факторах и реалиях, которые сформировали Британию как нацию и помогают понять уникальность этой страны и ее народа. Последующие модули посвящены истории Британии, акцентируя внимание на тех явлениях и событиях, которые оказали решающее влияние на формирование современного общества, явились истоками и первоначалом неких современных социальных феноменов (например, завоевания Британии, протестантизм и др.).

Такой подход кажется оправданным в эпоху глобализации и глобальных коммуникаций, включая и коммуникации через ИКТ, Интернет. Вовлеченность практически каждого в этот процесс делает насущным знание культурных реалий различных стран мира и в первую очередь страны изучаемого языка, поскольку успех межкультурной коммуникации во многом, если не во всем, зависит от того, владеют ли участники коммуникации общим культурным «кодом», имеют ли они фоновые знания друг о друге.

Именно поэтому для информационно-содержательной части образовательной среды курса отбирался в основном материал о том, что в историческом процессе способствовало формированию британской ментальности (Britishness), а также о том, в чем и как она проявляется в жизни современных людей. Как уже говорилось выше, технология Wiki позволяет встраивать в ее оболочку не только текстовые материалы, но и аудиоподкасты и видеоматериалы, что предполагает включение нескольких каналов восприятия информации (зрительного, слухового и визуального), повышая тем самым ее эффективность. Работая с ними, учащиеся расширяют свою социокультурную компетентность, а также совершенствуют разнообразные лингвистические умения и навыки, практикуясь в таких видах речевой деятельности, как чтение и аудирование.

Следует отметить, что при формировании содержательной части курса по одной и той же тематике подбирались разноуровневые материалы. Это делает курс еще и своеобразным депозитарием учебных материалов, из которого можно «набирать» контент для учащихся с разными уровнями владения языком.

В образовательную среду курса помимо предметного содержания входит динамичная дидактическая часть, структурирующая и организующая учебный процесс: система заданий, соотносящихся с различными видами учебной деятельности, такими как чтение и аннотирование текстовых материалов, прослушивание аудиоподкастов и просмотр видеофильмов и видеофрагментов с последующим обсуждением их в специальном разделе курса «Дискуссия» и выполнением тестов.

Тесты, традиционно служащие методом контроля усвоения знаний, в дистанционном обучении особенно важны для самоорганизации обучающихся: это подведение итогов определенному этапу обучения и диагностика его успешности / неуспешности, либо дающая чувство удовлетворения и мотивации (в первом случае), либо сигнализирующая о «пробелах» в освоении материала (во втором).

Аннотирование расширяет и углубляет знания об изучаемом феномене / объекте, а также способствует формированию таких метапредметных компетенций, как критическое мышление, анализ и синтез информации, способность извлечь и сформулировать основную идею и др.

Теория и метод

О дискуссии следует поговорить особо. Одной из проблем дистанционного обучения является поддержание мотивации удаленных учащихся к обучению, вовлечение их в активную учебную деятельность. Разобщенность, отсутствие реального дидактического общения с преподавателем и социализации с другими обучающимися оказывают демотивирующее влияние и могут в конечном итоге привести к прекращению учебы. Поэтому одной из стратегий дистанционного обучения, направленных на преодоление этого негативного эффекта, является создание *виртуального обучающегося сообщества.* Первым необходимым условием объединения людей в сообщество является установление связи между ними. Это легко сделать в виртуальной среде, используя дидактическое свойство интерактивности, которым обладают коммуникационные технологии, включая и технологию Wiki. Интерактивность – основной рычаг в создании сообщества, суть которого и есть взаимодействие между его членами.

В трудах известных отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Л. Выготский, Ж. Пиаже, Ф. Скиннер и др.) подчеркивалось значение коллективного обучения, обучения в социальном контексте и через социализацию, на основе чего был сформулирован принцип *обучения в сотрудничестве* (collaborative learning), предполагающий достижение учащимися учебных целей в процессе совместной деятельности. Успешная совместная деятельность удаленных учащихся происходит в условиях формирования сплоченного виртуального коллектива, виртуального сообщества людей, объединенных не только общими учебными целями, общими потребностями, интересами, но также и «эмоциональными отношениями» [3. С. 51–53]. Обучение в сотрудничестве рассматривается современной дидактикой как одна из основных стратегий обучения вообще и дистанционного обучения в частности [4] и зиждется на убеждении, что наиболее эффективно обучение происходит в результате коллективного участия в целенаправленной, запро-

граммированной учебной деятельности, организованной преподавателем-тьютором [5]. Само обучение рассматривается как составной и неотъемлемый аспект (элемент) социальной практики, практики в социальном контексте в пределах сообщества. Таким образом, обучение – это не просто добавление к уже имеющимся знаниям учащегося, это качественно новый процесс: достижение понимания изучаемого явления в процессе активной коллективной деятельности, коллективного дидактического общения. О дидактической роли общения в дистанционном учебном процессе говорил еще в конце прошлого века один из классиков дистанционного обучения Б. Холмберг [6] и позднее – А. Ровай [7]. Для Холмберга эффективность обучения непосредственно сопряжена с чувствами причастности (belonging) и сотрудничества (collaboration), а также с регулярным целесообразным обменом вопросами, советами и аргументацией в опосредованном обучении [6. С. 115–116]. Ровай подчеркивал «общий дух» и доверие, возникающие в сообществе и связывающие его членов, их вовлеченность в целенаправленное взаимодействие, общие устремления. Все это является мощной поддержкой для обучающихся удаленно друг от друга и способствует преодолению чувства одиночества и повышению мотивации к учебе.

Дидактическое общение в дистанционных программах принимает, как правило, форму дискуссий по изучаемым темам. Дискуссии входят органичной частью и в курс «The World of Britain». Это виртуальное пространство, форум, где учащиеся могут выражать свои взгляды на обсуждаемую проблему, делиться предположениями, соглашаться или не соглашаться с интерпретацией своих коллег. Поскольку каждый добавляет что-то свое в это обсуждение, в результате создается очень объемное, многогранное представление об изучаемом объекте, которое, возможно, не могло бы сложиться в индивидуальном сознании при индивидуальном обучении.

Таким образом, коллективными усилиями обучающегося сообщества создается новый образовательный продукт, образовательный ресурс, которым пользуются все участники сообщества (по условиям курса, все должны не только участвовать в виртуальной дискуссии на сайте, но и прочитывать посты своих коллег и вступать в дискуссии с кем-то из них, аргументированно поддерживая или опровергая высказанную точку зрения). В результате пользования этим ресурсом происходит «приращение» нового знания к личному знаниевому континууму / «пулу» / «багажу» каждого обучающегося. Помимо чисто образовательной функции, дискуссия как дидактический прием способствует развитию метапредметных компетенций: умению / культуре ведения диалога, умению логично и убедительно выражать свою точку зрения, собственную позицию.

Еще одной формой обучения в сотрудничестве является проектная методика. В рассматриваемом курсе она реализуется в виде проектной дея-

тельности малых групп (сотрудничества). Метод проектов не является новым в дидактике. Он был впервые предложен / введен в педагогическую практику в 1920-х гг. в США американским философом и педагогом Джоном Дьюи и его последователями Килпатриком, Коллинзом, Стефенсоном и Торндайком, которые искали способы стимулирования независимой мыслительной деятельности учащихся и вовлечения их в активную учебную деятельность. Метод проектов тесно связан с философией конструктивизма в образовании, который постулирует, что знание не может быть передано другому в «готовом виде», оно лишь может быть «построено» самим обучающимся в процессе активной исследовательской деятельности и на основе уже имеющегося у него когнитивного и эмпирического опыта.

Работая над проектами в малых группах в курсе «The World of Britain», исследуя определенную реалию британской жизни, учащиеся действительно приобретают новые знания в результате совместной активной когнитивной работы с информацией, включающей отбор, анализ, обобщение, синтез и создание конечного нового знаниевого «продукта» своей исследовательской деятельности.

Работа в малых группах развивает также навыки социализации, столь необходимые для нахождения своего места в обществе в будущей жизни. Кроме этого, работа в команде, так же как и участие в дискуссиях, способствует реализации еще одного принципа социального конструктивизма: при обучении в сотрудничестве каждый обучающийся является еще и обучающим ресурсом для других, поскольку его взгляды, мнения и знания становятся при открытых дискуссиях и обсуждениях работы по проекту достоянием каждого участника процесса обучения.

Структура курса и организация учебной работы

Курс имеет модульную структуру. В стандартизированную структуру каждого модуля включаются тезисный план базового учебного материала по теме (обычно глава рекомендованного учебника), ссылки на источники дополнительной информации (Learning Materials), с которыми предлагается ознакомиться для выполнения самостоятельной работы и задания (Assignments). Последние необходимо выполнить для закрепления материала по теме модуля. Тезисный план и слайд-презентация помогают учащимся представить изучаемый материал в систематизированном, логично структурированном виде, что облегчает работу с ним. «Learning Materials» по рассматриваемой тематике включают как текстовые материалы, так и видеоролики и целые полнометражные фильмы. Как правило, в качестве обязательного задания студенты должны знакомиться с одним-двумя источниками, предлагаемыми преподавателем. Остальные служат дополнительным материалом для тех, кто хочет узнать больше о каком-то аспекте британской жизни. Задания для самостоятельной работы включа-

ют участие в обсуждении широких открытых вопросов (в разделе «Discussion») на основе предварительно изученного учебного материала «Learning Materials», аннотирование статей по изучаемой тематике (размещаются на странице «My Portfolio») и выполнение тестов. Изучение первых пяти модулей, посвященных современной Британии, завершается подготовкой проектов, в каждом из которых исследуется один из аспектов изученных тем. Проекты разрабатываются группами из 4–5 человек, результаты оформляются в виде презентаций, размещенных в облачных хранилищах, ссылки на которые выкладываются на странице сайта «Small Group Portfolio». По завершении всего курса слушатели готовят индивидуальные проекты – мини-исследования компаративного характера, в которых реалии британского мира сопоставляются с аналогичными реалиями российской культуры. Темы вывешиваются заранее на странице «Suggested Topics for Students' Final Projects», сами работы выгружаются на страницу «Final Projects».

В меню сайта помимо модулей (1–10), содержащих учебный контент, и страниц «Small Group Portfolio», «Suggested Topics for Students' Final Projects» и «My Portfolio», включены информационные разделы: «Bulletin Board» (для сообщения оперативной информации, связанной с курсом), «The Description of the Course», «How You Will Study the Course», «Recommended Reading», «Calendar of the Course», «List of Students», «Grade Rosters». Для экстренной связи с преподавателем можно воспользоваться своеобразной «внутренней почтой» – «Ask Your Question».

Выводы

Опыт использования технологии Wiki для организации дистанционного обучения по курсу «The World of Britain» показал, что она обладает многообразием возможностей для создания адекватной обучающей среды культурологического курса на иностранном языке:

– позволяет создать объемный образовательный мультимедийный контент (что важно для изучающих иностранный язык, так как они «соприкасаются» с ним во всех возможных вариантах: графическом, аудиальном и визуальном);

– дает возможность привлечения аутентичного текстового и мультимедийного учебного материала (видеолекции ведущих специалистов по истории и культуре Великобритании из лучших университетов мира, доступные в Интернете), который можно постоянно обновлять и дополнять;

– позволяет структурировать самостоятельную учебную деятельность удаленных учащихся и проводить ее мониторинг (преподаватель может «виртуально присутствовать» в образовательном пространстве, направляя или комментируя дискуссию, отслеживая и отражая в журнале («Grade Roster») выполнение тестов и заданий по аннотированию);

– позволяет применять передовые педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная деятельность, работа в малых группах;

– позволяет применять современные дидактические подходы, основанные на философии социального конструктивизма;

– развивает умения критического мышления;

– развивает общеучебные компетенции: умение работать с информацией, отбирать, анализировать и синтезировать ее для создания собственного «продукта»: устного высказывания или письменного текста;

– развивает метапредметные компетенции: умение работать в команде, участвовать в дискуссии с должным уважением к мнению коллеги и способностью аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Проводимые опросы учащихся по окончании курса с целью выяснения их оценки такого формата обучения показали высокую степень удовлетворенности (student satisfaction) [8] образовательными возможностями курса и своими академическими результатами – параметр, использующийся для оценки эффективности обучения.

Литература

1. ***Simonson M., Smaldino Sh., Albright M. et al.*** Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Merrill Prentice Hall, 2003.
2. ***Вандорф-Сысоева М.Е.*** Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий. М., 2010.
3. ***Моисеева М.В., Сойферт С.*** Феномен виртуальных учебных сообществ // Информационное общество. 2001. Вып. 4. С. 51–53. URL: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9 (дата обращения: 09.10.2017).
4. ***Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.*** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов. М. : Академия, 2002.
5. ***Дугарцыренова В.А.*** Формирование виртуального коллектива как одно из направлений деятельности тьютора в дистанционном обучении иностранным языкам // Материалы XIII Междунар. конф. студ., аспирантов и молодых ученых. М., 2006.
6. ***Holmberg B.*** Growth and Structure of Distance Education. London : Croom Helm, 1988.
7. ***Rovai A.*** Building Sense of Community. 2002. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/79/152 (access date: 09.10.2017).
8. ***Moore J.*** The Sloan Consortium Quality Framework and The Five Pillars. Sloan-C, 2005.

Сведения об авторе:
Назаренко Алла Леонидовна – профессор, доктор филологических наук, директор Института дистанционного обучения Московского государственного университета (Москва, Россия). E-mail: anazarenkoster@gmail.com

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

USING WIKI-TECHNOLOGY FOR THE CREATION OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT FOR “THE WORLD OF BRITAIN” DISTANCE COURSE

Nazarenko A.L., Professor, Doctor of Philology, Director of the Institute of Distance Learning, Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: anazarenkoster@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/40/18

Abstract. Wikispaces.com was chosen as the platform of the virtual learning environment for the distance course "The World of Britain" due to its interactivity and a "social nature", which allows the involvement of distance learners into didactic communication and building of "virtual learning communities" (VLC) united by shared goals and emotional relationships. Within VLC it is possible to raise students' motivation by applying efficacious pedagogy, namely, the principle of "collaborative learning", the productivity of which was noted long ago by the classics of social constructivism. It is also considered by contemporary didactics as one of the principal strategies for learning in general, and for distance learning in particular. Didactic communication is realized via discussions. In wiki there is a special virtual space, a forum, where students discuss the problems under study, each adding his/her "contribution" to a group discussion, thus creating a new educational resource used by all members of the community. By using this resource, new knowledge is added to each student's personal knowledge. Apart from extending knowledge of the discipline, discussion as a didactic approach promotes the development of the dialogue meta-competence. Wiki makes it possible to create, structure and update the multimedia content of the course as it allows one to build in the platform graphical, audio and video materials (authentic texts, podcasts and videos in English) which is particularly important for learners of the English language and British culture. It also enables one to structure and monitor autonomous learning of distance students, as their tutor can be "virtually present" in the learning environment of the course, guiding and / or commenting on a discussion and checking students' assignments. The concept, structure and content of the course is described in detail. Surveys conducted on the completion of the course aimed at finding out students' opinions on studying in VCL in wikispaces showed a high level of satisfaction with the educational potential of the course and with their academic achievements.

Keywords: wiki-technology in learning; virtual learning environment; virtual learning community; collaborative learning; ICT in FLT; foreign language teaching and learning at a distance.

References

1. Simonson M., Smaldino Sh., Albright M. et al. (2003) Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Merrill Prentice Hall.
2. Vandorf-Sysoyeva M.Ye. (2010) Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, kharakteristiki, skhemy, tablitsy, glossariy [Virtual educational environment: categories, characteristics, charts, tables, glossary]. Moscow.
3. Moiseyeva M.V., Soyfert S. (2001) Fenomen virtual'nykh uchebnykh soobshchestv [The phenomenon of virtual learning communities]// Informatsionnoye obshchestvo. Issue 4. pp. 51-53. URL: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/ b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9 (Accessed: 09.10.2017).
4. Polat Ye.S., Bukharkina M.Yu., Moiseyeva M.V. (2002) Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobiye dlya studentov [New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook for students]. Moscow : Akademiya.
5. Dugartsyrenova V.A. (2006) Formirovaniye virtual'nogo kollektiva kak odno iz napravleniy deyatel'nosti t'yutora v distantsionnom obuchenii inostrannym yazykam [Formation of virtual collective as one of the directions of the tutor's activity in distance teaching of foreign languages]// Materialy XIII Mezhdunar. konf. stud., aspirantov i molodykh uchenykh. Moscow.
6. Holmberg B. (1988) Growth and Structure of Distance Education. London : Croom Helm.
7. Rovai A. (2002) Building Sense of Community. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/79/152 (Accessed: 09.10.2017).
8. Moore J. (2005) The Sloan Consortium Quality Framework and The Five Pillars. Sloan-C.

Received 27 November 2017

УДК 378.147: 811.111
DOI: 10.17223/19996195/40/19

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ЦЕННОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Т.О. Подъянова, Е.В. Конева

Аннотация. Выявление критериев достаточности уровня коммуникативной компетенции с учетом ценностно-профессионального контекста является одной из приоритетных задач при разработке различных методик обучения и проверки знаний учащихся. В этой связи имеет смысл обратиться к соответствующим разделам научного знания, таким как психометрия и психолингвистика, предметом которых являются различные аспекты измерения личностных компетенций учащихся, а также их внешних и латентных способностей к обучению и освоению того или иного материала. Следует сказать об особенностях формы, в которой сегодня реализуется оценивание коммуникативной компетенции. В первую очередь, международное тестирование как средство проверки языкового уровня говорящего – подтвержденный метод оценивания, получивший наибольшую популярность за последние десятилетия. Одним из наиболее надежных на сегодняшний день видов тестирования является психометрическое тестирование, характеризующееся стремлением к объективности и приобретению знаний прикладного характера при разработке универсальных тестов. Ввиду специфики психометрического измерения тесты такого рода не имеют отклонений субъективного характера при подсчетах и даже могут использоваться без участия человека, они надежны и валидны, учитывают латентные черты обучающегося за счет своей дискриминативности и носят прагматический, а не теоретический характер. Поскольку исследования в сфере психометрического измерения продуктов гуманитарного знания, а также перевода результатов в электронный формат и практического применения статистических данных стоят на стыке нескольких областей в прагматической плоскости и не являются полностью изученными, данные исследования приобретают особое значение. Таким образом, актуальность обозначенной в статье проблемы обусловлена возросшей потребностью в специалистах новой формации, свободно владеющих иностранным языком на соответствующем международным стандартам уровне, а также разработкой нового инструментария, способного подготовить таких специалистов в рамках высшей школы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; психометрическое тестирование; надежность; валидность; ценностно-профессиональный контекст.

Введение

Пункт 6 гл. 1 Указа Президента «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» от 01.12.2016 г. № 642 гласит: «Научные и образовательные организации, промышленные предприятия, иные организации, непосредственно осуществляющие науч-

ную, научно-техническую и инновационную деятельность и использующие результаты такой деятельности, федеральные органы государственной власти субъектов Российской Федерации и находящиеся в их распоряжении инструменты должны обеспечивать целостность и единство научно-технологического развития страны» [1]. Роль, которую играют сегодня гуманитарные области знания, стремительно возрастает, несмотря на то что большая часть международных организаций по-прежнему ориентируется на сферу естественных наук и бизнес-исследований. Развитие компьютерных технологий, алгоритмы которых в несколько тысяч раз превосходят возможности оценки качества образовательных продуктов преподавателями вручную, предоставляют нам широкую возможность для анализа результатов обучающихся [2, 3].

Причины, которыми сегодня руководствуются работодатели для отбора претендентов со знанием иностранного языка, довольно логичны и предсказуемы, если принять во внимание мировые тенденции и взглянуть на картину шире. Говоря о прикладном применении языка специалистами нелингвистических специальностей, необходимо обозначить основные критерии владения языковыми инструментами, достаточные для его использования в профессиональном контексте. Cambridge English и QS провели опрос среди работодателей о причинах, критериях и применимости владения английским языком при отборе кандидатов на различные позиции в международных компаниях. Исследование основывалось на данных от 5 300 работодателей из 38 стран [4]. Рассматривая коммуникативную компетенцию в различных профессиональных плоскостях, мы говорим о следующих критериях:

– все навыки владения иностранным языком чрезвычайно важны: чтение отчетов и докладов, грамотное использование устной речи, способность распознавать иностранную речь на слух, разработка и ведение презентаций и деловое письмо;

– в зависимости от той или иной области превалируют разные навыки, но, безусловно, чтение на иностранном языке необходимо для поддержания должного профессионального уровня во всех отраслях, поскольку международные журналы, договоры и инструкции пишутся в основном на английском языке;

– разговорная речь является самым важным навыком для сферы услуг, которая включает в себя туристическую отрасль и гостиничное обслуживание, где социальное взаимодействие занимает большую часть деятельности, тем не менее требования к владению языком в этих сферах не так высоки в силу использования разговорного, а не узкоспециализированного английского;

– сферы банковского дела, финансов и права – это те сферы, где используется сложный технический английский язык, поэтому наивысшие критерии оценивания кандидатов присутствуют именно в этих сферах;

– локальный бизнес напрямую зависит от мировых тенденций, поэтому в ближайшие 10 лет требования к владению языком будут только расти;

– разница между требуемым знанием языка и фактическим составляет 40%, при этом бухгалтерское дело, HR и логистика имеют бóльший разрыв в силу того, что общение происходит в основном внутри компании, тогда как маркетинг, продажи и сфера услуг нацелены на внешние связи;

– страны, которые традиционно имели меньше связей с англоговорящими странами, такие как Россия, Китай, Япония, Южная Корея, имеют большую разницу между требуемым знанием языка и фактическим;

– 98,5% работодателей используют по меньшей мере один метод оценивания коммуникативной компетенции; самым распространенным методом является собеседование на английском языке, в то время как более четверти опрошенных используют тестирование;

– примерно половина всех работодателей предлагает лучшие стартовые условия претендентам с хорошим знанием иностранного языка, а также данное преимущество позволяет быстрее продвигаться по карьерной лестнице и дает возможность получать более высокую заработную плату;

– знание работниками английского языка позволяет компании приобрести международный статус и соответствовать мировым стандартам.

Рассматривая данный вопрос с научной точки зрения, нужно отметить, что работодателями в целом особое внимание уделяется таким требованиям, как проблемно-поисковый подход к решению задач, включающий пространственное ориентирование и количественное мышление, а также критические навыки мышления, в число которых входят глубинное понимание доводов и причин с использованием обыденной речи, т.е. основным навыкам, проверяемым при помощи психометрического тестирования. Формирование коммуникативной компетенции в контексте профессиональной среды включает также способность организовывать идеи, ясно, кратко и эффективно излагать их в письменной форме.

Методология и методы исследования

Глобализационные процессы, вызванные политическими и экономическими изменениями в мире и в значительной мере обусловленные прогрессом в области информационных технологий и возможностями всемирной связи посредством Интернета, способствовали обеспечению тесной связи народов мира и актуализации необходимости межъязыковых и межкультурных отношений [5]. Принимая во внимание все вышеперечисленное, а также руководствуясь общепринятыми

мировыми стандартами, а именно в соответствии с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) [6], молодые специалисты должны:

1) свободно понимать практически любое устное или письменное сообщение, распознавая скрытое значение, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения;

2) уметь составлять точный, детальный, хорошо выстроенный связный текст на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов, опираясь на несколько устных и письменных источников;

3) говорить спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях, владея разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями;

4) гибко и эффективно использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности;

5) уметь писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты, а также резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

При оценке устной речи применяются следующие категории: диапазон (словарный запас, синтаксические конструкции, языковые средства, идиоматичные и разговорные выражения), точность (грамматические и синтаксические конструкции), беглость (темп, спонтанные высказывания, отсутствие пауз для поиска нужного языкового инструмента), взаимодействие (реакция на слова собеседника, ведение дискурса, невербальные и интонационные сигналы) и связность (владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности).

В монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» сказано, что «коммуникативные языковые компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств. Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и / или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением

соответствующих стратегий. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций» [7]. Также монография дает определения общим и коммуникативным языковым компетенциям, контексту, речевой деятельности, видам коммуникативной деятельности, тексту, сфере общения, стратегии и задачам, поскольку, несмотря на уровень владения языком, присутствует глубокое понимание того, что за языком всегда стоит контекст и что язык всего лишь инструмент для передачи коммуникативной цели для достижения той или иной задачи. Можно оценить уровень владения языком, но задача состоит не в обладании навыком владения языком как таковым, а в умении его эффективно применять. В монографии звучит призыв стремиться к многоязычию, точнее, изменить цели языкового образования: «Цель языкового образования изменяется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, Европейский языковой портфель представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения» [Там же]. В этом, собственно говоря, и заключается цель современного обучения иностранному языку – в развитии многоязычной личности во всем ее разнообразии и проявлении.

Совмещая компетентностные критерии и опираясь на требования современных работодателей, необходимо сказать, что опыт создания требуемого измерительного педагогического инструмента уже присутствует в ряде стран: США, Канаде, Австралии, Финляндии, Израиле, Нидерландах. Он основан на динамической, индивидуализированной трактовке результатов и опирается на операционализацию измерительного процесса. Например, опыт создания когнитивных лабораторий в Нидерландах, состоящих из группы специалистов, работающих над конструированием тестов с учетом компетентностного подхода, разработкой заданий и их анализом и интерпретацией, а также экспертной группы преподавателей, не принимающих участия в разработке экзаменов, и контролирующей группы работодателей, показывает положительную динамику в изменении качества образования. Системный подход, применяемый зарубежными странами, базируется на прочной методологии педагогических, в частности психометрических, измерений: высокая надежность результатов измерений, минимизация ошибочного компонента и вычислительных отклонений, высокая конструктная, со-

держательная и прогностическая валидность, применение одномерного и многомерного шкалирования. Все эти данные помогают в полной мере реализовать компетентностный подход и максимально приблизить преподаваемые дисциплины к реальным условиям использования полученных знаний в профессиональной среде [8–11]. Поэтому, говоря о критериях достаточности уровня коммуникативной компетенции как средства общения в профессиональной сфере и межкультурной коммуникации, в первую очередь необходима проверка не уровня владения одним или несколькими языками, а умения применять их на практике, основывая свои стремления на прикладном использовании языка в зависимости от обширного спектра функций его применения, учитывая индивидуальные особенности учащихся, а разработка соответствующего всем критериям инструментария является всего лишь вопросом времени. Одной из технологий, стоящей на пути достижения такого инструмента, является психометрическое тестирование.

Заключение

Как было описано ранее, в связи с глобальными изменениями в образовательной и профессиональной средах растут потребности в разработке измерительного инструментария для оценки гуманитарного знания. Наиболее перспективным направлением, призванным удовлетворить эти потребности, является психометрическое тестирование. Основной проблемой в создании измерительного инструментария новейшего времени является разработка эффективно и надежно работающего тестирования. Одним из путей повышения эффективности является применение психометрических методов. Однако в таких системах грамотно составленный тестовый материал сопровождается последующим анализом результатов при помощи психометрических измерительных методик. Поэтому тесты необходимо разрабатывать с учетом критериев валидности и надежности заданий, а также проводить измерения, принимая во внимание факторы понимания, применения, анализа, синтеза и оценки студентами изучаемого материала. Разработанные к настоящему времени методы тестирования не вполне удовлетворяют поставленным требованиям. Наибольший практический интерес представляет способность такого вида тестирования оценить соответствие уровня подготовки специалистов требованиям современного рынка труда, поскольку его валидность находится на высоком уровне. Метод применяется не только в сфере образования, но и в сфере подбора кадрового персонала; это говорит о том, что больше не существует разрыва между теоретическим и прикладным знанием.

В России еще не слишком изучены психометрические методы измерения. Это объясняется тем, что существующая в настоящее время

методика базируется на тенденциях мировой и отечественной тестологии, не удовлетворяющих характеристикам личностно ориентированного обучения. Разработка компьютерных психометрических тестов является одним из путей, позволяющих наиболее объективно оценить учащихся, а также представить задания высокого уровня валидности и надежности. Следовательно, актуальным для совершенствования современной тестологии является проведение комплексного исследования в данной области.

Литература

1. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 // Консультант Плюс: справ.-правовая система. Электрон. дан. Доступ из локальной сети научн. б-ки Том. гос. ун-та. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (дата обращения: 07.09.2017).
2. ***Подъянова Т.О., Гураль С.К.*** Историографический обзор психометрии и ее применение в обучении английскому языку // Язык и культура. 2017. № 38. С. 285–298.
3. ***Лелюшкина К.С., Подъянова Т.О.*** Вектор оптимизации иноязычной подготовки студентов технических специальностей // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2017.
4. ***English*** at Work. University of Cambridge. URL: http://englishatwork.cambridge-english.org/ (access date: 23.09.2017).
5. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
6. ***Common*** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (access date: 24.09.2017).
7. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 24.09.2017).
8. ***Звонников В.И., Челышкова М.Б.*** Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : Университетская книга; Логос, 2009.
9. ***Звонников В.И.*** Измерения и качество образования : учеб. пособие. М. : Логос, 2006.
10. ***Зимняя Н.А.*** Педагогическая психология : учеб. пособие. М. : Логос, 2005.
11. ***Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.*** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. пособие. М. : Академия, 2003.

Сведения об авторах:
Подъянова Татьяна Олеговна – преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: tatylan@mail.ru
Конева Екатерина Викторовна – учитель русского и английского языков в вальдорфской школе г. Гейдельберга (Германия), аспирант Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: kkoneva@rambler.ru

Поступила в редакцию 30 ноября 2017 г.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN VALUABLE AND PROFESSIONAL CONTEXT

Podianova T.O., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatylan@mail.ru

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: 10.17223/19996195/40/19

Abstract. The identification of criteria for the adequacy of the level of communicative competence, taking into account the valuable and professional context, is one of the priority tasks in the development of various methods of teaching and examining students' knowledge, including testing. It makes sense to refer to the relevant branches of scientific knowledge, such as psychometrics and psycholinguistics, the subjects of which are various aspects of measuring the personal competences of students, as well as their external and latent abilities to learn and master this or that material. So, it is necessary to say about the peculiarities of the form in which the evaluation of communicative competence is realized today. Firstly, international testing as a means of verifying the speaker's language level is a confirmed method of evaluation that has gained the greatest popularity in recent decades. One of the most reliable types of testing is psychometric testing - it is striving for objectivity and acquisition of knowledge of an applied nature in the development of universal tests. Taking into consideration the specifics of the psychometric measurement, tests of this kind do not have deviations of a subjective nature in calculations and can even be used without human intervention, they are reliable and valid and sensitive to the latent traits of the student due to their discrimination. They are much more pragmatic rather than theoretical. Since research in the field of psychometric measurement of products of humanitarian knowledge and of transforming the results into an electronic format are at the junction of several areas, such studies take on special significance, which is extremely important in the modern world. Thus, the urgency of the problem outlined in the article is due to the increased need for specialists of the new formation who are fluent in a foreign language at the relevant international standards, as well as the development of new tools capable of preparing such specialists within the higher school educational framework.

Keywords: communicative competence; psychometric testing; reliability; validity; valuable and professional context.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 01.12.2016 N 642 «O Strategii nauchno-technologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federatsii» [Presidential decree of the Russian Federation of December 1, 2016 No. 642 "About the strategy of scientific technology development of the Russian Federation"] [Online] : ConsultantPlus: legal directory assistance. Electronic data. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (Accessed from Research Library of TSU: 07.09.2017)
2. Podianova T.O., Gural' S.K. (2017) Istoriographicheskiy obzor psychometrii I ee primeneniye v obuchenii anglijskomu yazyku [Historiographical review of psychometrics and its application in the English language teaching] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38.
3. Lelyushkina K.S., Podianova T.O. (2017) Vector optimizatsii inoyazychnoy podgotovki studentov tekhnicheskikh spetsialnostey [Optimization vector of foreign language training for students of technical specialties] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture: XXVII Annual International Academic Conference Proceeding. Tomsk : Izd. Dom Tomskogo gos.un-ta.

4. English at Work. University of Cambridge [Online] - Available from: http://englishatwork.cambridgeenglish.org/ [Accessed: 23.09.2017].
5. Gural S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezhjazykovaya I mezhkulturnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and cross-cultural communication during the period of globalization] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 24.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Online] - Available from: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR EN.pdf [Accessed: 24.09.2017].
7. Obshcheevropeyskie competentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, otsenka [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] [Online] - Available from: https://mipt.ru/education/chair/ foreign_languages/articles/european_levels.php [Accessed: 24.09.2017].
8. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. (2009) Control kachestva obucheniya pri attestatsii: competentnostniy podkhod [Teaching quality control in certification: competence approach]. Moscow: Universitetskaya kniga, Logos.
9. Zvonnikov V.I. (2006) Izmereniya i kachestvo obrazovaniya [Measurements and teaching quality]. Moscow: Logos.
10. Zimnyaya N.A. (2005) Pedagogicheskaya psychologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos.
11. Ivanov D.A., Mitrophanov K.G., Sokolova O.V. (2003) Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy. [Competence approach in teaching. Problems, definitions, instruments]. Moscow: Academiya.

Received on November 30, 2017

УДК 378.147: 811.111
DOI: 10.17223/19996195/40/20

ПРИРОДА-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.Н. Сергеева, Е.В. Копылова

Аннотация. Рассматриваются особенности реализации природа-деятельностного подхода в обучении иностранному языку дошкольников. Изменяется общество, меняются и подходы к образованию: традиционный, гендерный, культурологический, цивилизационный, парадигмальный, социокультурный, аксиологический, синергетический, системный, компетентностный, философско-антропологический, средовой, личностно ориентированный, ситуационный, деятельностный, дифференцированный, системно-деятельностный и др. Методологической базой исследования являются природосообразный, коммуникативно-когнитивный, системно-деятельностный, информационно-ценностный, компетентностный подходы. В связи с осознанием человеком своей связи с природой проявляется актуальность данного подхода и в обучении иностранному языку. Гуманитарное познание становится необходимым компонентом развития современного информационного общества. Настоящее, будущее отдельно взятого человека, нации, человечества зависят от того, как строятся отношения в системе «человек–природа». Дальнейший путь развития человечества во многом определяется уровнем развитого экологического сознания и экологической культуры. Природа-деятельностный подход к обучению иностранному языку отражает требования, особенности, учитывает проблемы современного социального устройства общества, а самое главное, ставит природу на один уровень с человеком, так как она является примером гармонии, к которой должен стремиться человек в своей жизни. Природа-деятельностный подход – это построение и осуществление учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие целостного мышления, изначально заложенного в человека природой, в котором развитие личности учащегося основано на природосозидательной деятельности, нацеленной на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой самоорганизующейся открытой системы, обеспечивающей преемственность дошкольного и начального общего образования, где обучение иностранному языку является не целью, а средством познания окружающего мира и осознания себя частью природы, а знания – результатом предметной творческой деятельности. Выделены принципы природа-деятельностного подхода в обучении иностранному языку: природа-деятельностный, валеологический и экогуманитарный. На основе данных принципов выделены общедидактические (сотворчества, технологичности, адаптации, энергетики, одушевленности, общения с природой) и частнометодические (природосообразной новизны, взаимосвязи обучения всем аспектам экогуманитарной компетенции, генетически детерминированного способа познания, учета родного языка, ценностно-коммуникативной направленности, дифференциально-интегрированного обучения) принципы обучения иностранному языку. Отмечается необхо-

димость формирования у учащихся целостного мышления, экологического сознания и раскрытия творческого потенциала при обучении иностранному языку дошкольников. Подчеркивается, что именно творческий процесс должен стать нормой любой учебной деятельности. Новые образовательные стандарты требуют использования более результативных методов подготовки обучающихся к получению знаний и овладению новыми умениями и навыками на иностранном языке. Природа-деятельностный подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста отражает особенности современного общества, проблемы его развития и соответствует требованиям современных образовательных стандартов.
Ключевые слова: дошкольное образование; обучение иностранному языку; природа-деятельностный подход; принципы природа-деятель-ностного подхода; общедидактические принципы; частнометодические принципы.

Введение

Подходы к образованию зависят от изменяющихся социально-исторических условий и типа общества. Для формирования целей и задач обучения необходимо опираться на объективные закономерности развития природы, общества и человека. Образование является лишь исходным элементом в саморазвивающейся системе общества. Современная наука стала рассматривать человека как систему, которая представляет единство физического, духовного, природного и социального. Необходим подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста, отражающий особенности современного общества, учитывающий проблемы развития социума и соответствующий образовательным стандартам.

Введено понятие природа-деятельностного подхода как построения и осуществления учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие целостного мышления, изначально заложенного в человека природой, в котором развитие личности учащегося основано на природосозидательной деятельности, нацеленной на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой самоорганизующейся открытой системы, обеспечивающей преемственность дошкольного и начального общего образования, где обучение иностранному языку является не целью, а средством познания окружающего мира и осознания себя частью природы, а знания – результатом предметной творческой деятельности. Разработаны и охарактеризованы его принципы: природосообразности (единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, обращение к естественным, от природы присущим человеку способам, методам и каналам восприятия информации, способствующим развитию целостного деятельностного мышления), валеологический (отношение к человеку как к части природы и представление о здоровье человека как о системе взаимодействия духовного, физического и психических компонентов, учет их совокупности для правильного формирования мироориентации с целью обеспечения качества жизни и качества здоровья), экогумани-

тарный (развитие человека как открытой природной самоорганизующейся системы на основе внутреннего сущностного содержания и «субъект-объектной» взаимосвязи, нацеленной на гармонизацию отношений в системах «человек–общество–природа», «семья–ребенок–школа», опирающихся на ценностные, культурные, духовные, экологические, эмоциональные стороны участников педагогического процесса, происходящего в природосообразных условиях). На основе принципов природа-деятельностного подхода выделены общедидактические (сотворчества, технологичности, адаптации, энергетики, одушевленности, общения с природой) и частнометодические принципы природосообразного обучения иностранному языку детей дошкольного возраста (природосообразной новизны, взаимосвязи обучения всем аспектам экогуманитарной компетенции, генетически детерминированного способа познания, учета родного языка, ценностно-коммуникативной направленности, дифференциально-интегрированного обучения).

Методологические основания природа-деятельностного подхода в обучении иностранному языку дошкольников

Теоретическую основу разработки подхода составляют фундаментальные положения научно-философской теории о генетическом единстве мира (Б.А. Астафьев), концепция ноосферного образования (Н.В. Маслова, Н.Г. Куликова), теория систем (Л.Ф. Бертланфи, Ю.А. Урманцев, А.И. Уемов), теория генетически детерминированного способа познания (Н.А. Давыдовская), исследования лингвистов о механизме функционирования и развития языка (Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба), психологов о когнитивном развитии (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н Леонтьев, И.А. Зимняя), методистов о теоретических основах обучения иностранному языку (Е.И. Пассов, А.Н. Щукина, Н.Д Гальскова, А.А. Миролюбова), исследования в области обучения детей дошкольного возраста различным аспектам иностранного языка (Л.В. Гаделия, Н.А. Горлова, Т.И. Зеленина, Н.В.Карташова, Л.К. Мазунова, Г.Д. Ткачук, А.Н. Утехина и др.), разработки пропедевтических курсов (О.Е. Сергеева, Л.М. Ризаева, В.Н. Симкин и др.) природосообразных моделей обучения (А.М. Кушнир, Н.В. Маслова и др.) иностранному языку.

Методологической базой исследования являются следующие подходы: природосообразный (Демокрит, Платон, Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский); коммуникативно-когнитивный (Дж. Брунер, У. Риверс, Г. Лозанов, К. Гаттеньо, К. Роджерс); системно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.); информационно-ценностный (А.М. Кушнир, М.Ф. Полевская); компетентностный (И.А. Зимняя, Дж. Равен,

Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и др.).

Научное исследование и результаты

В рамках настоящего исследования мы будем говорить о предпосылках формирования природа-деятельностного подхода, его принципах, а также выделим общедидактические и частнометодические принципы природосообразного обучения иностранному языку детей дошкольного возраста.

Образование в государственном масштабе является отраслью жизнедеятельности человечества, охватывающей человеческие ресурсы, духовный и творческий потенциал, традиции, культуру, духовно-нравственные ценности, интеллект и мировоззрение. Образование выступает базовым жизненным ориентиром, формирует стиль общения с людьми, природой и миром в целом. Положение и роль человека в историческом процессе, а также спектр его возможностей и смысл существования определяет социальная структура общества. Общество – это реальность особого рода, целостный организм, в котором образование является интеллектуальным ресурсом для модернизации. Во всех обществах образование заведует связью времен. История общественного развития не допускает произвольного выведения целей образования. Любое воздействие на целый народ или отдельный индивидуум должно соответствовать требованиям реального времени, уровню развития этого отдельного человека и уровню культуры, на котором находится весь народ. Социальная структура общества является основным фактором, влияющим на подходы к образованию. Подходы к образованию должны отвечать потребностям общества. Изменяется общество, меняются и подходы к образованию: традиционный, гендерный, культурологический, цивилизационный, парадигмальный, социокультурный, аксиологический, синергетический, системный, компетентностный, философско-антропологический, средовой, личностно ориентированный, ситуационный, деятельностный, дифференцированный, системно-деятель-ностный и др.

Сегодня в постиндустриальном обществе приоритетную роль играют информация, знания и технологии. Новые времена диктуют новые условия. Информационное общество выдвигает высокие требования к современному человеку. Одно из главных – это высокий качественный уровень образования. Фундамент и задатки личности складываются уже на ранней ступени обучения, а точнее, в дошкольном возрасте, когда формируются душа ребенка, его энергетика. В это время ребенок, как губка, впитывает все происходящее вокруг, являясь при этом отличным психологом и знатоком человеческих душ. Какой же подход в образовании, а конкретно в обучении иностранному языку, является

наиболее эффективным в современных условиях информационного общества? Стремление родителей начать обучение детей иностранному языку с дошкольного возраста обусловлено требованием времени. Известны методики обучения иностранному языку детей дошкольного возраста: прямые и натуральные методы (М. Берлиц, Ф. Гуен, Г. Палмер, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци), метод погружения в искусственную языковую среду (Т.И. Алешина, Б.В. Беляев, Н.Ф. Колиева и др.), смешанные методы обучения иностранному языку (Е.И. Пассов, А.С. Плесневич, Г.А. Китайгородская и др.), коммуникативный метод, который соединил в себе основные принципы прямых и сознательных методов. В связи с реформированием российской образовательной системы, которая носила репродуктивный, знаниевый характер, и изменением образовательной парадигмы, благодаря идеям гуманизации образования появились следующие направления обучения иностранному языку детей дошкольного возраста: обучение через игровую деятельность, интеграция различных видов деятельности с обучением языку, изучение языка на основе песен, обучение языку через компьютерные игры и др. Новые образовательные стандарты требуют использования более результативных методов подготовки обучающихся к получению знаний и овладению новыми умениями и навыками на иностранном языке. В основу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования положен системно-деятель-ностный подход, основанный на культурно-историческом, личностном и деятельностном подходах, целью которого является развитие личности дошкольника на основе усвоения универсальных способов деятельности [14].

Обозначим проблемы, существующие в системе дошкольного образования. На сегодняшний день система дошкольного образования имеет *недостаточную оформленность как ступень непрерывного образования*, являясь необязательной для обучающихся. *Недостаточная преемственность дошкольного и начального общего образования* негативно влияет на успешное и продуктивное обучение в начальной школе, качество образования. *Проблемы здоровьедеструктивного характера*, возникающие из-за эмоционального дискомфорта вследствие учебных перегрузок детей старшего дошкольного возраста, отсутствия здоровьесберегающих образовательных технологий. Также можно выделить ряд *проблем, детерминированных информационными технологиями*: комплекс коммуникативно-психологических проблем, доминирующее клиповое мышление, диссонансы в сознании и ценностных ориентациях, нарушение процессов отбора и синтеза информации, интернет-зависимость.

Определим научно-философский базис исследования, к которому относятся следующие теоретические положение и концепции.

Синергетический этап науки – «наряду с наблюдениями за внешним объектом, предметом возникла сосредоточенность на их внутреннем

содержании, на том сущностном, что невидимо присутствует. Научное знание расширилось до сферы духа. Субъект соединился с объектом. Синергетика вышла на новый уровень понимания природной организации <...> И. Пригожин: “Синергетика открыла новый уровень единства природы – универсализм самоорганизации различных систем: живых, неживых, социальных, когнитивных…”» [8. С. 31]. Образование, согласно синергетике, рассматривается как открытая система, осуществляющая обмен с окружающей средой энергией и информацией.

Теория творения и генетического единства мира Б.А. Астафьева положена в основу ноосферного образования, которое определяется как наукоемкая инновационная технология учебно-воспитательной деятельности. «Мир – это энергоинформационная эволюционирующая генетически единая и иерархически организованная мегасистема. Человечество и человек в этой мегасистеме – микромир, который должен жить по всеобщим законам мира и им подчиняться. Мировоззрение генетического единства мира отвечает базовым принципам природосообразности, системности, научности, синергичности» [Там же. С. 64].

Валеология – наука о здоровье человека в тесном взаимодействии с окружающей средой его духовной, психической и физической составляющих. Специфика валеологии состоит в том, что она синтезирует знания о человеке и особенностях его взаимодействия с природой и социумом, которые накоплены в таких отраслях знаний, как философия, социология, психология, биология, анатомия и физиология человека, экология, официальная и народная медицина, этнография, религиоведение, культура [Там же. С. 55].

Теория биоцентризма означает переход от антропоцентрической парадигмы (биосфера для человека) образования к биоцентрической (человек часть биосферы) или экогуманитарной модели, дающей возможности для духовного развития и реализации учащихся, т.е. равноценностное чувственное восприятие как «человеческой», так и «нечеловеческой» реальности, непосредственно взаимодействующих между собой синергетически. Экогуманитарная парадигма развития цивилизации означает воспитание новой личности, нового мировоззрения, мироощущения, новой культуры, нового стиля взаимодействия с окружающим миром. Это требует изменения структуры и содержания всех подсистем общества, и прежде всего образования как основы социокультурного развития цивилизации и ее устойчивости [2. С. 57].

Экологические ценности сегодня выступают на первый план, общество сталкивается с негативными последствиями собственной деятельности, наука не представляется всесильной. Именно гуманное отношение к природе создает равновесие, гармонию и становится необходимым для дальнейшего развития общества, личности в этом обществе. Сегодня мир нуждается в человеке, осознающим себя частью при-

роды, развивающего космоса, понимающим и любящим природу, общество, культуру и искусство минувших эпох и современности, осознающим свой внутренний творческий потенциал, знающим и выполняющим свое предназначение. В контексте кризиса техногенной цивилизации начала XXI в. поиски ценностных ориентаций направляются в русло природосообразности, т.е. понимания неразрывности естественных начал жизни, образования и воспитания человека. Природа в широком смысле и есть живая самоорганизующая система, охватывающая множество систем на разных уровнях, а человек всего лишь является элементом одной из этих систем. Природа воспринимается как данность, она не может быть создана человеком. Энциклопедическое значение этого слова определяет его, как все сущее в широком смысле, т.е. весь мир в многообразии его форм; употребляется в одном ряду с понятиями: «универсум», «материя», «Вселенная» [15].

Исходя из научно-философских оснований, социально-экологических проблем общества, подходов к образованию (природосообразного, коммуникативно-когнитивного, системно-деятельностного, информационно-ценностного, компетентностного) и подходов к обучению иностранному языку детей дошкольного возраста, выделим подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста, отражающий особенности современного общества, учитывающий проблемы развития социума и соответствующий образовательным стандартам.

Природа-деятельностный подход – это построение и осуществление учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие целостного мышления, изначально заложенного в человека *природой*, в котором развитие личности учащегося основано на *природосозидательной деятельности*, нацеленной на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой самоорганизующейся открытой системы, обеспечивающей преемственность дошкольного и начального общего образования, где обучение иностранному языку является не целью, а средством познания окружающего мира и осознания себя *частью природы*, а знания – результатом предметной *творческой деятельности*.

В исследовании нами разработаны следующие **принципы природа-деятельностного подхода**.

Принцип природосообразности означает единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, обращение к естественным, от природы присущим человеку способам, методам и каналам восприятия информации, способствующим развитию целостного деятельностного мышления. Принцип природосообразности закономерно выводит на максимально возможный результат. «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность» (Б. Шоу). Человек от природы – творец, поэтому деятельность является природосообразной формой бытия людей.

Данный принцип обладает универсальной основой, фундаментом, его можно применять не только в отношении отдельных методик и технологий обучения, но и теорий, концепций, педагогических систем. Подход к человеку как к части природы обусловлен необходимостью воспитания и развития человека в соответствии с объективными закономерностями в природе. Принцип предполагает активизацию самостоятельной, познавательной деятельности по добыванию, совершенствованию, применению и реализации на практике полученных знаний творческим путем, вырабатывая при этом собственные взгляды и гармонично преобразуя окружающую действительность. Данный принцип нацелен на раскрытие творческого потенциала личности, заданного природой, через деятельность, связанную с развитием мелкой моторики. Творческий процесс является нормой любой учебной деятельности, особенно при обучении иностранному языку, так как слова и понятия должны облачаться в форму.

Валеологический принцип означает отношение к человеку как части природы и представление о здоровье человека как о системе взаимодействия духовного, физического и психических компонентов, учет их совокупности для правильного формирования мироориентации с целью обеспечения качества жизни и качества здоровья. Данный принцип также предполагает учет биоритмов жизнедеятельности человека и работы его головного мозга, основанных на природных процессах приема-передачи информации путем генетически детерминированного способа познания через формы, методы, приемы организации целостного образовательного процесса и условий его реализации при обучении иностранному языку детей дошкольного возраста с использованием природосообразных и здоровьесберегающих технологий.

Экогуманитарный принцип означает развитие человека как открытой природной самоорганизующейся системы на основе внутреннего сущностного содержания и «субъект-объектной» взаимосвязи, нацеленной на гармонизацию отношений в системах «человек–общество–природа», «семья–ребенок–школа», опирающихся на ценностные, культурные, духовные, экологические, эмоциональные стороны участников педагогического процесса, происходящего в природосообразных условиях. Принцип предполагает использование методик, способствующих раскрытию внутреннего творческого потенциала личности, заданного природой, соразвитию природы и человека, гармонично дополняющих и преобразующих друг друга; «очеловечиванию» предмета «иностранный язык», расширению сферы разума за счет интегративных знаний, получаемых при изучении иностранного языка. Деятельность человека изменяет мир, поэтому получаемые дошкольниками знания должны быть разумными и гуманными по своей природе.

На основе принципов природа-деятельностного подхода выделим общедидактические и частнометодические **принципы природосооб-**

разного обучения иностранному языку детей дошкольного возраста. Общедидактические принципы:

– *сотворчества* – использование средств, форм, методов обучения, нацеленных на раскрытие творческих задатков личности и гармоничное соразвитие природы и человека;

– *технологичности* – применение наиболее эффективного, заимствованного от природы способа обучения, который гарантированно выводит на максимально возможный результат;

– *адаптации* – мотивированное включение ребенка в учебную деятельность и активное взаимодействие с окружающим миром людей и природы;

– *энергетики* – учет доминирующей энергии микромира дошкольника для гармонизации, целостности и эффективности построения учебно-образовательного процесса;

– *одушевленности* – создание учебных ситуаций, нацеленных на формирование души, тонко чувствующей личности;

– *общения с природой* – гармоничное вхождение дошкольника в реальный мир, общение с природой как неотъемлемой частью жизни, уравновешивающей и формирующей внутренний микромир человека.

Частнометодические принципы:

– *природосообразной новизны* – создание учебной мотивации за счет природных символов и образов, их рациональное использование с целью формирования мыслеобразов для избежания трудностей восприятия учебного материала на занятиях иностранного языка;

– *взаимосвязи обучения всем аспектам экогуманитарной компетенции* – владение системой знаний, умений и навыков не только в области иностранного языка, но и гармоничных взаимоотношений между личностью и обществом, личностью и природой, базирующихся на формировании целостного мышления личности;

– *генетически детерминированного способа познания* – физиологически естественное восприятие учебного материала, основанное на природных процессах приема-передачи информации;

– *учета родного языка* – развитие устно-речевых способностей при обучении иностранному языку с опорой на родной язык;

– *ценностно-коммуникативной направленности* – выбор методов, средств и способов обучения, побуждающих учащегося к решению коммуникативных задач, самореализации и самосовершенствованию через систему нравственно-гуманитарных ценностей средствами иностранного языка;

– *дифференциально-интегрированного обучения* – учет индивидуальных свойств личности при постановке целей и задач обучения, а также расширение сферы разума за счет интегративных знаний, получаемых при изучении иностранного языка.

Представим взаимосвязь общедидактических и частнометодических принципов с принципами природа-деятельностного подхода (таблица).

Взаимосвязь различных принципов

Принципы природа-деятельностного подхода	Общедидактические принципы обучения иностранному языку	Частнометодические принципы обучения иностранному языку
Принцип природосообразности	Сотворчества	Природосообразной новизны
	Технологичности	Взаимосвязи обучения всем аспектам экогуманитарной компетенции
Валеологический	Адаптации	Генетически детерминированного способа познания
	Энергетики	Учета родного языка
Экогуманитарный	Одушевленности	Ценностно-коммуникативной направленности
	Общения с природой	Дифференциально-интегрированного обучения

Заключение

В связи с осознанием человеком своей связи с природой проявляется актуальность природа-деятельностного подхода в обучении иностранному языку, гуманитарное познание становится необходимым компонентом развития современного информационного общества. Настоящее, будущее отдельно взятого человека, нации, человечества зависят от того, как строятся отношения в системе «человек–природа». Дальнейший путь развития человечества во многом определяется уровнем развитого экологического сознания и экологической культуры. Природа-деятельностный подход к обучению иностранному языку отражает требования, особенности, учитывает проблемы современного социального устройства общества, а самое главное, ставит природу на один уровень с человеком, так как она является примером гармонии, к которой должен стремиться человек в своей жизни. Деятельность должна соответствовать природе человека, его внутренним потребностям, тем самым совершенствуя его. Только развитие целостного мышления позволит дошкольнику стать личностью, деятельность которой будет направлена на преобразование духовного внутреннего мира и материального внешнего мира как единой системы. Природа-деятельностный подход позволяет подготовить дошкольника к последующим образовательным ступеням, не нанося ущерба психоэмоциональному и физическому здоровью ребенка. Содержание знания не может оставаться только в теоретической сфере, оно должно осуществляться практически. Практическая деятельность человека осуществляется в

определенном социокультурном контексте, является стимулом к познанию, его движущей силой. Познание и творчество неразрывно связаны между собой и с практической деятельностью как их основой.

Таким образом, развитие личностных, социальных, познавательных ракурсов дошкольника определяется характером организации учебно-воспитательного процесса, который должен быть направлен на развитие целостного мышления и творческую природосозидательную деятельность.

Литература

1. ***Астафьев Б.А.*** Теория творения и генетического единства мира. М. : Институт холодинамики, 2010. 672 с.: ил.
2. ***Беззубцева Н.А.*** Ноосферная реальность в социоприродной динамике // Вестник ОГУ. 2010. № 4. С. 55–59.
3. ***Биболетова М.З., Ладыженская Н.В.*** Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 2–10.
4. ***Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г.*** Ноосферное образование – ключ к здоровью. М. : Институт холодинамики, 2011. 124 с.: ил.
5. ***Горлова Н.А.*** Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы : учеб. пособие. М. : МГПУ, 2010. 248 с.
6. ***Каргина З.А.*** Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 6–11.
7. ***Марина О.А.*** Аксеологические основы обучения иностранным языкам в различных культурах // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 40–45.
8. ***Маслова Н.В.*** Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира. М. : Концептуал, 2017. 247 с.
9. ***Никитенко З.Н.*** Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 486 с.
10. ***Ожегов С.И.*** Словарь русского языка: ок. 53000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : Оникс: Мир и образование, 2007. 640 с.
11. ***Полонский В.М.*** Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.
12. ***Соловцова Э.И., Пронина Н.В.*** Эмоции и профессиональная деятельность педагога в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 35–40.
13. ***Штайнепрайс М.В.*** Английский язык и дошкольник: программа обучения дошкольников англ. яз. М. : ТЦ СФЕРА, 2007. 160 с.
14. ***Федеральные*** государственные образовательные стандарты. URL: http://минобрнауки.рф/ (дата обращения: 05.12.2017).
15. ***Национальная*** психологическая энциклопедия. URL: https://vocabulary.ru/termin/dejatelnost.html/ (дата обращения 05.12.2017).

Сведения об авторах:
Сергеева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru
Копылова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского государственного аграрно-технологического университета имени академика Д.Н. Прянишникова (Пермь, Россия). E-mail: l.kopylova079@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE NATURE-ACTIVITY APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PRESCHOOLERS

Sergeeva N.N., Professor, Doctor of Education, Head of professionally-oriented language education - Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Kopylova E.V., Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Perm State Agrotechnology University (Perm, Russia). E-mail: l.kopylova079@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/20

Abstract. The article deals with the concept of nature-activity approach in foreign language teaching. The educational approaches depend on changing socioeconomic conditions and a type of society. There are changes in society, also there are changes in educational approaches: traditional, gender, cultural, civilizational, sociocultural, axiological, synergetic, system, competence-based, philosophic-anthropological, environmental, person-centered, situation-centered, activity-centered, differentiated, system-activity, etc. This research is methodologicaly based on the nature-aligned approach, communicative-cognitive approach, system-activity approach, information-value approach and competence-based approach. Due to the awakening of human connection with the nature is become obvious the importance, originality, topicality of nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers. The humanitarian learning is becoming an important component of the development of modern information-oriented society. The present and the future of everybody depend on the developing connection of "human and nature". The ecological consciousness and ecological culture are determined the way of a future human developing. The nature-activity approach means a formation and an implementation of learning-educational process, leading to the development established by nature of a holistic comprehension, in which the development of the pupils` identity based on the nature-creative activity, that aimed at transformation of inner world and the outside material world as a whole self-organized open system, that provides preschool and primary education`s continuity where training in a foreign language isn`t a purpose, but a learning style of the around world and understanding of themselves as a part of the nature, and a knowledge is as a result of a subject creative activity. The authors outline the main principles of the nature-activity approach: nature-aliged, valeological and ecohumanitarien. The common-didactic and specific-methodic principles of foreign language teaching of preschoolers are based on the nature-activity approach. The common-didactic principles of foreign language teaching of preschoolers are the co-creation, adaptation, vibe, animativeness, communication with nature. The specific-methodic principles of foreign language teaching of preschoolers are nature-aligned originality, elements` interrelation of ecohumanitarien competence, genetically determined way of cognition, factor of the first language, value-communicative orientation, differential-integrated learning. The article deals with the specific features of implementation of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers. The necessity of formation of children`s holistic comprehension, ecological consciousness and creative potential in teaching of foreign language is outlined. The article argues that creative process should become the norm of any educational activity. New educational standards demand the use of more productive methods of children`s training of knowledge` acquiring and mastering new skills in a foreign language. The nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers reflects the features of modern society, considers the development`s problems of society and conforms to state educational standards.

Keywords: preschool education; foreign language teaching; nature-activity approach; principles of the nature-activity approach; common-didactic principles; specific-methodic principles.

References

1. Astafev B.A. (2010) Teoriya tvoreniya i geneticheskogo edinstva mira [Theory of creation and genetic unity of the world]. Moscow: Institut holodinamiki. 672 p.

2. Bezzubtseva N.A. (2010) Noosfernaya realnost v sotsioprirodnoy dinamike [Noosphere reality in the socio-natural dynamics]// Vestnik OGU. 4. pp. 55-59.
3. Biboletova M.Z., Ladyizhenskaya N.V. (2015) Vospitatelnyiy potentsial predmeta "Inostrannyiy yazyik" [The educational potential of the subject Foreign Language]// Inostrannyie yazyiki v shkole. 3. pp. 2-10.
4. Goncharenko M.S., Maslova N.V., Kulikova N.G. (2011) Noosfernoe obrazovanie – klyuch k zdorovyu [Noospheric education is the key to health]. Moscow: Institut holodinamiki. 124 p.
5. Gorlova N.A. (2010) Lichnostno-deyatelnostnyiy metod obucheniya inostrannyim yazyikam doshkolnikov, mladshih shkolnikov i podrostkov. Teoreticheskie osnovyi [Tekst]: ucheb. posobie [Personal-activity method of teaching foreign languages of preschool children, junior schoolchildren and teenagers. Theoretical Foundations [Text]: Textbook]/ N.A. Gorlova. Moscow: MGPU. 248 p.
6. Davyidovskaya N.A. (2005) Neyrofiziologicheskie osnovyi krizisa traditsionnogo metoda prepodavaniya i perspektivyi prirodosoobraznogo metoda prepodavaniya uchebnyih distsiplin [Neurophysiological basis of the crisis of the traditional teaching method and the prospects of the natural method of teaching study disciplines]// Obrazovanie i zdorovoe razvitie uchaschihsya / Materialyi Vsorossiyskogo foruma s mezhdunarodyim uchastiem. Part 1. Moscow: Klyuch-S. pp. 179-187.
7. Kargina Z.A. (2011) Sovremennyie metodologicheskie podhodyi v sfere dopolnitelnogo obrazovaniya detey [Modern methodological approaches in the field of additional education for children]// Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1. pp. 6-11.
8. Marina O.A. (2015) Akseologicheskie osnovyi obucheniya inostrannyim yazyikam v razlichnyih kulturah [Axiological bases of teaching foreign languages in various cultures]// Inostrannyie yazyiki v shkole. pp. 40-45.
9. Maslova N.V. (2017) Noosfernoe obrazovanie. Kak prevratit obuchenie v estestvennoe poznanie mira [Noospheric education. How to turn learning into a natural learning of the world]. Moscow: Kontseptual. 247 p.
10. Nikitenko Z. N. (2011) Teoriya i tehnologiya razvivayuschego inoyazyichnogo obrazovaniya v nachalnoy shkole : dis. dok. ped. nauk [Theory and technology of developing foreign-language education in primary school. Pedagogics doc. diss.]/ Mos. ped. gos. un-t. E.I. Passov. Moscow. 486 p.
11. Polonskiy V.M. (2004) Slovar po obrazovaniyu i pedagogike [Dictionary of education and pedagogics] / V.M. Polonskiy. Moscow: Vyissh. shk. 512 p.
12. Solovtsova E.I., Pronina N.V. (2016) Emotsii i professionalnaya deyatelnost pedagoga v obuchenii inostrannyim yazyikam// Inostrannyie yazyiki v shkole. 7. pp. 35-40.
13. Shtayneprays M.V. (2007) Angliyskiy yazyik i doshkolnik [Tekst]: programma obucheniya doshkolnikov angl. yaz. [English language and preschooler [Text]: pre-school education programme for English]/ M.V. Shtayneprays. Moscow: TTs SFERA. 160 p.
14. Federalnyie Gosudarstvennyie Obrazovatelnyie Standartyi [Federal State Educational Standards]. URL: http://minobrnauki.rf/ (Accessed: 05.12.2017).
15. URL: Natsionalnaya psihologicheskaya entsiklopediya https://vocabulary.ru/termin/dejatelnost.html/ (Accessed: 05.12.2017).

Received 27 November 2017

УДК 378.046.4
DOI: 10.17223/19996195/40/21

ВЛИЯНИЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА НА ОВЛАДЕНИЕ АСПИРАНТАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ ПИСЬМЕННЫМ НАУЧНЫМ ДИСКУРСОМ

П.В. Сысоев, О.О. Амерханова

Аннотация. Описано влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом (экспериментальная проверка). Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик–ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель). Именно преподавательский тандем представляется уникальным методом обучения письменному научному дискурсу аспирантов, когда в центре внимания обучения находятся одновременно две составляющие: лингвистическая (структурная организация письменной научной работы, соответствие каждого структурного компонента его задачам, использование языковых средств достижения когезии и когерентности научного текста, использование профессиональной лексики и грамматических конструкций) и профессионально ориентированная в научной сфере (обоснование актуальности научной работы, достаточный объем использования в научной работе профессиональных источников, логичность в изложении данных, фактов и сведений, решение проблемы научного исследования и обоснованность основных выводов). В работе определена актуальность исследования; выделены характеристики и сфера деятельности каждого из преподавателей, работающих в тандеме; осуществлен отбор содержания обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов; описаны подготовка, проведение и результаты экспериментального обучения, направленного на проверку эффективности использования тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу.
Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей; тандем-метод; дискурс; научный дискурс; письменный дискурс; аспирантура.

Актуальность исследования

Тандем-метод выступает одним из действенных методов обучения иностранному языку, дидактический и лингводидактический потенциал которого все еще не нашел широкого применения на практике как в России, так и за рубежом. Вместе с тем в научной литературе имеется корпус исследований, в которых авторами выделяются различные виды тандема в обучении (обучающийся–обучающийся; обучающийся–преподаватель; преподаватель–преподаватель), а также разрабатываются методики обучения иноязычному общению, формирования социокультурной и межкультурной компетенций на основе данного метода [1–3]. При этом исследова-

ния преимущественно проводились применительно к учащимся средних общеобразовательных школ и студентам лингвистических направлений подготовки. Обучение иностранному языку для научных целей в сфере профессионального общения является одной из целей обучения языку в аспирантуре. Однако сложность обучения иностранному языку для научных целей в аспирантуре заключается в том, что для полноценной и качественной подготовки аспирантов преподаватель должен обладать компетентностью как в области иностранного языка и методики его преподавания, так и в области научной специальности аспиранта. По объективным причинам одному преподавателю сочетать в себе набор из этих разных компетенций в большинстве случаев просто нереально. В этой связи использование преподавательского тандема (преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной специальности) в обучении научному дискурсу в аспирантуре представляется одним из оптимальных решений в подготовке аспирантов. Несмотря на наличие работ, посвященных использованию преподавательского тандема в обучении иностранному языку в целом и письменному научному дискурсу в аспирантуре в частности [4, 5], проверка эффективности данного метода и его влияние на овладение иностранным языком не представляли предмет отдельного изучения. Данное обстоятельство и определило актуальность настоящей работы.

Преподавательский тандем в обучении иностранному языку

Тандем-метод в данной работе определяется как «способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик–ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель)» [5. С. 151]. Преподавательский тандем является одним из видов тандема, когда в процессе обучения принимают участие два преподавателя. В обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу такими преподавателями выступают преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной специальности. Именно такое сочетание носителей разных компетенций позволяет создать уникальные условия для обучения научному профессионально ориентированному общению на иностранном языке. В методической литературе имеется несколько работ, в которых авторы описали дидактические возможности преподавательского тандема [4, 5], причем все они утверждали, что одним из методических условий реализации тандем-метода должно выступать четкое разделение функций каждого из участников тандема. В рамках нашего исследования представлено разграничение компетенций и сфер деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики компетентности каждого из преподавателей и разделение сфер профессиональной деятельности в условиях обучения научному профессиональному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода

Преподаватель – участник тандем-обучения	Преподаватель иностранного языка	Преподаватель профильной специальности
Характеристики компетентности преподавателя	– владеет методикой обучения иностранному языку; – владеет иностранным языком (уровни С1–С2); – обладает осведомленностью в сфере профессиональной специальности студентов; – не является квалифицированным специалистом в сфере профессиональной специальности студентов	– является квалифицированным специалистом в сфере профессиональной специальности студентов; – владеет иностранным языком (уровни В1–В2); – не владеет методикой обучения иностранному языку
Сфера деятельности преподавателя, работающего в преподавательском тандеме	Иноязычная подготовка: – правильность структурной организации письменной научной работы; – соответствие каждого структурного компонента его задачам; – верное использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста; – использование профессиональной лексики; – использование грамматических конструкций	Подготовка в сфере профессионального научного общения: – актуальность научной работы; – достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников; – логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.; – разработанность проблемы научного исследования; – обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования

Еще одним из обязательных условий реализации тандем-метода некоторые ученые определяют равный объем времени, уделяемый каждому из тандем-пертнеров [3]. Отметим, что такое условие может иметь место, когда речь идет о тандеме «обучающийся–обучающийся». Обучающиеся – носители разных родных языков – должны иметь равные возможности практиковаться на иностранном языке. При преподавательском тандеме, наоборот, объем времени, отводимый на работу каждому преподавателю, определяются реальными потребностями обучающихся.

Содержание обучения иноязычному письменному научному дискурсу в аспирантуре

Исследователи давали разные определения понятию «дискурс» [6–8]. Наиболее общая трактовка термина принадлежит Н.Д. Арутюновой, для которой дискурс – это «связный текст вкупе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами», иными словами, «речь, погруженная в жизнь» [9. С. 136–137]. Применительно к нашему исследованию следует разграничить понятия «академический дискурс» и «научный дискурс», которые очень часто используются как синонимы, или же исследователи приписывают понятийное содержание одного термина другому. В частности, академический дискурс – это *результат и процесс участников профессионально-академического общения*. Содержание обучения академическому дискурсу будет включать умения написания различных типов эссе, писем, изложений, резюме и т.п. Научный же дискурс, согласно мнению Л.А. Ахтаевой, – это «результат и процесс выражения и интерпретации научных знаний с целью дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний» [10. С. 148]. В своей работе П.В. Сысоев и О.О. Амерханова выделили содержание обучения письменному научному дискурсу аспирантов, которое включает развитие умений по написанию аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, оформлению презентации выступления, стендового доклада, заявки на участие в научном мероприятии, заявки на грант, подготовка научного отчета, научной статьи, тезисов доклада, монографии, диссертации [5. С. 154]. Преподавательский тандем представляется тем типом тандема, который создает уникальные лингводидактические условия для овладения аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом.

Этапы обучения иноязычному письменному научному дискурсу в аспирантуре на основе тандем-метода

П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [Там же] разработали этапы обучения письменному научному дискурсу на основе преподавательского тандема. Основываясь на работах отечественных методистов, посвященных реализации метода проектов в обучении иностранному языку, авторы выделили следующие 11 этапов обучения: 1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка трениро-

вочных письменных работ обучающихся; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ обучающихся; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований обучающихся; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым обучающимся; 11) рефлексия. В зависимости от целевой установки участие одного или двух преподавателей на конкретном этапе обучения будет варьировать. В частности, преподаватель иностранного языка будет участвовать в обучении на всех этапах обучения, в то время как преподаватель профильной специальности – с 4-го по 11-й этапы.

Метод

Эксперимент по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода проводился в течение 1 года (1 цикл обучения) с сентября 2015 по июнь 2016 г. на базе кафедры иностранных языков Института отраслевого менеджмента Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ и кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Участниками педагогического эксперимента выступили 36 аспирантов второго года обучения направления подготовки 38.06.01 – Экономика (экспериментальная группа (ЭГ) – 18 человек, контрольная группа (КГ) – 18 человек). Уровень владения иностранным языком (английским) аспирантов соответствовал уровню B1–B2 (пороговый – пороговый продвинутый) по Общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком. Педагогический эксперимент состоял из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного).

Для констатирующего и экспериментального срезов аспирантам обеих групп было дано задание написать на английском языке научную статью по проблематике своего диссертационного исследования. Критерии оценки включали критерии по владению иностранным языком и по профессионально ориентированной стороне содержания работы. С целью дальнейшего статистического анализа данные срезов были закодированы и обработаны на кафедре лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. t-критерий Стьюдента был выбран как метод статистической проверки гипотезы, основанный на распределении Стьюдента.

На формирующем этапе эксперимента аспиранты обеих групп в рамках курса по английскому языку для аспирантов использовали пособия по обучению написанию научных текстов [11, 12]. Иноязычная подготовка аспирантов включала развитие всех видов речевой деятельности. Вместе с тем, ввиду специфики обучения иностранному языку в аспи-

рантуре, больший уклон на занятиях делался в пользу говорения и письменной речи. Учебная нагрузка составляла 1 занятие (1,5 ч) в неделю.

Варьируемой контролируемой переменной в ходе формирующего этапа эксперимента было использование тандем-метода (преподавательского тандема) на занятиях по иностранному языку при обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу. В экспериментальной группе встреча с двумя преподавателями проходила 2 раза в месяц при традиционных 4 занятиях в месяц.

В табл. 2 представлено содержание обучения иноязычному письменному научному дискурсу в обеих группах. Обучение в экспериментальной группе проводилось в соответствии с 11 выделенными этапами обучения.

Таблица 2

Содержание обучения иноязычному письменному научному дискурсу

Месяц	Тема
Сентябрь	Characteristic features of the research discourse. Functional types of research texts
	Structure of the research paper
Октябрь	Introduction
Ноябрь	Literature review
Декабрь	Methods
Январь, февраль	Results and Findings
Март	Discussion
Апрель	Abstract and Title
Май	Bibliography

Согласно содержанию обучения иноязычному письменному научному дискурсу, аспиранты обучались написанию отдельных разделов научной статьи. В качестве заключительного проекта (экспериментальный срез) аспиранты представили научные статьи по проблематике своих диссертационных исследований.

Результаты эксперимента

Результаты статистической обработки данных контрольного среза в двух группах представлены в табл. 3.

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что до участия в эксперименте по всем контролируемым показателям между аспирантами контрольной и экспериментальной групп не было выявлено статистически значимых различий. По всем показателям p-значение > 0,05.

Средние баллы в контрольной и экспериментальной группах обучения свидетельствуют, что в целом аспиранты имели представление о том, что собой представляет научная статья, и большинство из них могли выполнить критерии написания научной работы на иностранном языке на

«удовлетворительно». Подобные результаты можно объяснить тем, что аспиранты уже занимались работой над научными статьями на родном языке. Имеющиеся знания и умения они переносили с родного на иностранный язык. Что касается непосредственно иностранного языка для специальных целей (первые пять критериев), то подобные результаты объясняются следующим. В период обучения в вузе (бакалавриат (специалитет) и магистратура) в рамках учебного плана, будучи студентами, они изучали предмет «Иностранный язык в профессиональной сфере», в рамках которого овладевали профессионально ориентированной лексикой, знакомились с оформлением тезисов на научные мероприятия, изучали научные статьи на иностранном языке по специальности.

Таблица 3

Результаты данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Критерии оценки	Средний балл		t-критерий Стьюдента	*p*-значение
		КГ	ЭГ		
1.1	Структурная организация письменной научной работы	3,611	3,556	0,32	0,749
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	3,500	3,500	0	1,000
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	4,000	3,833	1,14	0,269
1.4	Использование профессиональной лексики	3,500	3,611	1,46	0,163
1.5	Использование грамматических конструкций	4,111	4,111	0	1,000
2.1	Актуальность научной работы	3,611	3,667	1,00	0,331
2.2	Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников	2,889	3,000	1,46	0,163
2.3	Логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.	3,056	3,000	0,57	0,579
2.4	Решение проблемы научного исследования	3,667	3,556	1,00	0,331
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	3,778	3,667	1,00	0,331

В табл. 4 представлены результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 4

Результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах обучения

№	Критерий оценки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		t-критерий Стьюдента	*p*-значение	t-критерий Стьюдента	*p*-значение
1.1	Структурная организация письменной научной работы	7,71	0,0001*	4,58	0,0001*
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	6,87	0,0001*	5,10	0,0001*
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	3,29	0,004*	4,27	0,001*
1.4	Использование профессиональной лексики	7,14	0,0001*	4,12	0,001*
1.5	Использование грамматических конструкций	4,12	0,001*	3,69	0,002*
2.1	Актуальность научной работы	1,84	0,083	4,08	0,001*
2.2	Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников	4,12	0,001*	12,12	0,0001*
2.3	Логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.	2,92	0,010*	11,99	0,0001*
2.4	Решение проблемы научного исследования	1,84	0,083	5,33	0,0001*
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	1,84	0,083	5,10	0,0001*

* $p \leq 0{,}05$.

Данные табл. 4 можно условно разделить на две части для последующего обсуждения и интерпретации: формальная часть (иностранный язык), оцениваемая преподавателем иностранного языка, и профессионально ориентированное содержание научных статей, оцениваемое преподавателем профильной специальности.

Что касается формальной стороны иноязычного научного дискурса, то данные эксперимента свидетельствуют о том, что оба метода обучения – тандем-метод и метод традиционного обучения иностранному языку для профессиональных целей – доказали свою эффективность. Компьютерный анализ данных показал статистическую значи-

мость в различиях результатов до и после эксперимента в обеих группах обучения. Аспиранты контрольной и экспериментальной групп обучения овладели такими аспектами написания профессиональных научных статей, как а) структурная организация письменной научной работы (КГ – $t = 7{,}71$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ – $t = 4{,}58$ при $p = 0{,}0001$); б) соответствие каждого структурного компонента его задачам (КГ – $t = 6{,}87$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ – $t = 5{,}10$ при $p = 0{,}0001$); в) использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста (КГ – $t = 3{,}29$ при $p = 0{,}004$; ЭГ – $t = 4{,}27$ при $p = 0{,}0001$); г) использование профессиональной лексики (КГ – $t = 7{,}14$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ – $t = 4{,}12$ при $p = 0{,}001$); д) использование грамматических конструкций (КГ – $t = 4{,}12$ при $p = 0{,}001$; ЭГ – $t = 3{,}69$ при $p = 0{,}002$).

Совершенно по-иному дело обстоит с профессиональным содержанием научных статей. Данные контрольного среза свидетельствуют о том, что аспиранты лишь экспериментальной группы в ходе обучения научились этому аспекту иноязычного профессионального научного дискурса: а) определять и формулировать актуальность научного исследования (КГ – $t = 1{,}84$ при $p = 0{,}083$; ЭГ – $t = 4{,}08$ при $p = 0{,}001$); б) логично излагать данные, факты, сведения и т.п. (КГ – $t = 2{,}92$ при $p = 0{,}010$; ЭГ – $t = 11{,}99$ при $p = 0{,}0001$); в) решать проблему научного исследования (КГ – $t = 1{,}84$ при $p = 0{,}083$; ЭГ – $t = 5{,}33$ при $p = 0{,}0001$); г) формулировать и обосновывать основные результаты (научную новизну, теоретическую значимость, практическую ценность) и выводы исследования (КГ – $t = 1{,}84$ при $p = 0{,}083$; ЭГ – $t = 5{,}10$ при $p = 0{,}0001$).

Следует заметить, что традиционно обучение всем вышеперечисленным аспектам (иноязычного) научного дискурса осуществляется научными руководителями аспирантов в каждой конкретной научной сфере и на научных семинарах для аспирантов. Только *ученый из конкретной области научного знания* может дать квалифицированную консультацию и научить аспиранта проводить научное исследование, использовать определенные методы проведения научного исследования, порекомендовать научную литературу, помочь сформулировать научную новизну и практическую ценность *исключительно в этой же научной сфере*. Совершенно очевидно, что по объективным причинам одному преподавателю иностранного языка, который не обладает компетентностью в профессиональной научной сфере аспиранта, не по силам подготовить его к полноценной иноязычной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Данные эксперимента свидетельствуют о том, что полноценная подготовка молодых ученых к иноязычному профессиональному общению в научной сфере возможна при совместной работе двух преподавателей: иностранного языка и профильной специальности аспиранта.

Единственным исключением, как свидетельствуют данные табл. 4, является критерий использования научной литературы по про-

блеме исследования (КГ – $t = 4{,}12$ при $p = 0{,}001$; ЭГ – $t = 12{,}12$ при $p = 0{,}0001$). Данные эксперимента показывают, что аспиранты обеих групп в процессе обучения научились применять достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников. Это можно объяснить междисциплинарной природой данного критерия. Уже на втором курсе научные руководители обучают аспирантов проводить обширный поиск источников по проблеме исследования.

Сопоставление данных экспериментального среза между контрольной и экспериментальной группами обучения дает подобные результаты (табл. 5).

Таблица 5

Сопоставление результатов экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Критерий оценки	Средний балл		*T*-критерий Стьюдента	*p*-значение
		КГ	ЭГ		
1.1	Структурная организация письменной научной работы	4,389	4,278	1,00	0,331
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	4,333	4,278	0,44	0,668
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	4,389	4,444	0,44	0,668
1.4	Использование профессиональной лексики	4,500	4,444	0,32	0,749
1.5	Использование грамматических конструкций	4,611	4,556	1,00	0,331
2.1	Актуальность научной работы	3,778	4,389	3,33	0,004*
2.2	Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников	3,389	4,222	5,72	0,0001*
2.3	Логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.	3,000	4,444	11,99	0,0001*
2.4	Решение проблемы научного исследования	3,833	4,278	3,69	0,002*
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	3,944	4,444	4,12	0,001*

* $p \leq 0{,}05$.

Согласно данным табл. 5, при сравнении результатов контрольного среза между контрольной и экспериментальной группами, при отсутствии статистически значимых различий между результатами обеих групп в

овладении аспирантами языковыми аспектами иноязычного научного дискурса, данные различия имеются при сопоставлении *результатов овладения профессионально ориентированной научной составляющей* письменного научного дискурса.

Заключение

В данной работе была доказана эффективность использования тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу. Сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента, а также групп между собой показало, что существенных различий в результатах обучения на основе тандем-метода и традиционного метода обучения, когда иноязычному письменному научному дискурсу обучает преподаватель иностранного языка, в лингвистической составляющей содержания обучения не наблюдается. Независимо от метода обучения аспиранты овладели лингвистической составляющей письменного научного дискурса: структурной организацией письменной научной работы, соответствием каждого структурного компонента его задачам, использованием языковых средств достижения когезии и когерентности научного текста, использованием профессиональной лексики и грамматических конструкций. Вместе с тем значительные различия наблюдались в овладении профессионально ориентированной научной составляющей письменного научного дискурса; включающей обоснование актуальности научной работы, достаточный объем использования в научной работе профессиональных источников, логичность в изложении данных, фактов и сведений, решение проблемы научного исследования и обоснованность основных выводов. Все это свидетельствует об эффективности использования тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу.

Литература

1. ***Мкртычева Н.С.*** Современные методы обучения иностранным языкам в вузе (на примере билингвального обучения и тандем-метода) // Альманах современной науки и образования. 2012. № 3. С. 91–92.
2. ***Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А.*** Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики. Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2014. С. 13–20.
3. ***Волошко М.О.*** Специфика использования тандем-метода с целью формирования межкультурной компетенции учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-2 (56). С. 178–181.
4. ***Степанова М.М.*** Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 12 (165). С. 115–119.
5. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169.

6. ***Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S.*** Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 435–441.
7. ***Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.*** Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 214–219.
8. ***Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.*** The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 114–121.
9. ***Арутюнова Н.Д.*** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
10. ***Ахтаева Л.А.*** Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7. С. 144–150.
11. ***Попова Н.Г., Коптяева Н.Н.*** Академическое письмо статьи в формате IMRAD. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016.
12. ***Никульшина Н.Л., Гливенкова О.А.*** Английский язык для исследователей : учеб. пособие. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2009.

Сведения об авторах:
Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru
Амерханова Оксана Олеговна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Поступила в редакцию 20 мая 2017 г.

INFLUENCE OF THE TANDEM METHOD ON MASTERING POST-GRADUATE STUDENTS IN WRITTEN SCIENTIFIC DISCOURSE

Sysoyev P.V., Ph.D., Ed.D., Professor and Director of Foreign Langugae Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia, Professor at the Foreign Languages Department of Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: psysoyev@yandex.ru
Amerkhanova O.O., senior lecturer at the Department of Foreign Languages at The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/21

Abstract. This paper is devoted to the description of the experimental verification of the influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse. The tandem method is a method of mastering, teaching or teaching based on the partnership of the participants in the educational process, which can be students (student-student), student and teacher (student-teacher) and teachers (teacher-teacher). Teaching tandem is one of the types of tandem, when two teachers take part in the training: a foreign language teacher and a specialty teacher. It is the teaching tandem that appears to be a unique method of teaching the written scientific discourse of graduate students when two components are at the center of the training: the linguistic (structural organization of written scientific work, the correspondence of each structural component to its tasks, the use of linguistic means to achieve cohesion and coherence of the scientific text, the use of professional vocabulary and gram-

matical constructions) and professionally oriented in the scientific sphere (justification the relevance of the scientific work, a sufficient amount of use in the scientific work of professional sources, consistency in the presentation of data, facts and information, the problem of scientific research and the validity of the key findings). In the work the authors: a) determine the relevance of the study, b) identify the characteristics and scope of each of the teachers working in tandem, c) select the content of the teaching for foreign scientific discourse of postgraduate students, d) describe the preparation, conduct and results of pilot training aimed at check the effectiveness of the use of the tandem method (teaching tandem) in teaching graduate students to a foreign written scientific discourse.
Keywords: English for Specific Purposes; tandem method; discourse; research discourse; writing discourse; graduate school.

References

1. Mkrtycheva N.S. (2012) Sovremennyye metody obucheniya inostrannym yazykam v vuze (na primere bilingval'nogo obucheniya i tandem-metoda) [Modern methods of teaching foreign languages in higher education (on the example of bilingual education and tandem-method)]// Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. 3. pp. 91-92.
2. Kudryavtseva Ye.L., Timofeyeva A.A. (2014) Tandem-metod v obuchenii kak osnova vzaimnoy profpodgotovki v ramkakh obrazovaniya dlinoyu v zhizn' [The tandem method for teaching as the basis of mutual training as part of life-long education] // Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aspekty didaktiki. Ulan-Ude : Buryat. gos. un-t. pp. 13-20.
3. Voloshko M.O. (2016) Spetsifika ispol'zovaniya tandem-metoda s tsel'yu formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii uchashchikhsya [Specificity of using the tandem method for the purpose of forming intercultural competence in students] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2-2 (56). pp. 178-181.
4. Stepanova M.M. (2015) Ispol'zovaniye metoda tandemnogo obucheniya v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [The use of tandem method in the master's studies of a multidisciplinary university] // Vestnik TGPU. 12 (165). pp. 115-119.
5. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of tandem-method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (36). pp. 149-169.
6. Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S. (2015) Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 435-441.
7. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 214-219.
8. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2015) The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 114-121.
9. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Discourse // Linguistic Encyclopedic Dictionary] / pod red. V.N. Yartsevoy. M.: Sov. entsiklopediya. pp. 136-137.
10. Akhtayeva L.A. (2010) Nauchnyy diskurs kak spetsificheskaya raznovidnost' diskursivnoy deyatel'nosti [Scientific discourse as a specific variety of discourse activity] // Molodoy ucheniy. 7. pp. 144-150.
11. Popova N.G., Koptyayeva N.N. (2016) Akademicheskoye pis'mo stat'i v formate IMRAD [Academic writing of an article in the IMRAD format]. Yekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta.
12. Nikul'shina N.L., Glivenkova O.A. (2009) Angliyskiy yazyk dlya issledovateley : ucheb. posobiye [English for researchers: Textbook]. Tambov : Izd-vo TGTU.

Received 20 May 2017

УДК 378/147:371.124
DOI: 10.17223/19996195/40/22

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Н.Г. Тагильцева, О.А. Овсянникова

Аннотация. Раскрывается один из путей реализации интеграционных процессов в современном образовании – введение в процедуру подготовки учителей предметной области «Искусство» общеобразовательной школы и учреждений системы дополнительного художественного образования полихудожественного подхода. В результате анализа литературы выявляется наиболее часто используемый способ внедрения такого подхода в процесс этой подготовки – включение только одной или нескольких дисциплин, чаще всего дисциплин по выбору, связанных со взаимосвязью искусств и видов художественной деятельности. Представлены две модели внедрения полихудожественного подхода в процесс подготовки бакалавров (направление «Педагогическое образование», профиль «Художественное образование») и магистров (образовательная программа «Музыкальное образование»). В отличие от «точечного» внедрения отдельных дисциплин подготовки учителей предметной области искусства, предлагается линейная модель включения полихудожественных дисциплин, а также треков той или иной специализации, выбираемых обучающимся самостоятельно в процессе проектирования им индивидуальной образовательной траектории. Представлена концентрическая модель для организации и разработки программы подготовки магистров, когда на основе приобретенных знаний, полученных на бакалавриате, студенты расширяют свои теоретические, методические знания и исполнительские умения в процессе последовательного введения дисциплин подготовки с полихудожественным компонентом. Рассмотренные модели могут быть задействованы в подготовке учителей предметной области «Искусство» общеобразовательной школы, педагогов учреждений системы дополнительного художественного образования на уровне бакалавриата и магистратуры, которая осуществляется в опоре на определенный вид искусства – музыку, изобразительное искусство, хореографию, театр, дизайн и на их взаимодействие.
Ключевые слова: полихудожественный подход; подготовка учителей; линейная и концентрическая модели.

Введение

Интеграционные процессы сегодня активно востребованы во многих направлениях общественной жизни. Не является в этом плане исключением и такой социальный институт, как образование, на многих уровнях которого активно используются интеграционные подходы, технологии, методы и методики. Об интеграции как основном механизме воспитания говорится в «Концепции воспитания и развития граждани-

на России», интеграционные процессы прослеживаются в содержании основных образовательных областей ФГОС дошкольного образования. Интеграция, согласно ФГОС основного общего образования (далее ФГОС ООО), является одним из способов получения метапредметных результатов образования обучающихся в общеобразовательной школе.

Интеграция как способ структурирования дисциплин или модулей учебного плана востребована на начальном этапе выстраивания содержания ряда образовательных программ определенных профилей в педагогическом вузе. В подготовке обучающихся различных профилей направления «Педагогическое образование» университеты находят эффективные пути интеграции определенных модулей, содержания различных дисциплин, тем этих дисциплин, имеющих примерное содержательное сходство. Такая интеграция, безусловно, влияет на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей различных профилей. Не являются исключением и профили направления «Педагогическое образование», связанные с искусством и его преподаванием в школе.

Согласно ФГОС ООО, одной из образовательных областей в школьном обучении является «Искусство». Ее структурными компонентами выступают уроки музыки, изобразительного искусства и уроки искусства – новой дисциплины, реализуемой в основной школе. Уроки музыки и изобразительного искусства, построенные с учетом необходимости формирования у обучающихся музыкальной и художественной культуры, базируются на одном моноискусстве – музыке или изобразительном искусстве. В интегрированные уроки искусства, в отличие от моноуроков – музыки и изобразительного искусства, включен широкий спектр разных видов искусств, а именно музыка, живопись, архитектура, киноискусство, фольклор и т.д. На таких уроках помимо знакомства с мировыми художественными шедеврами обучающиеся получают знания об основных закономерностях художественно-образного отражения жизненных явлений в художественных произведениях, единых законах творчества, сходных средствах выразительности в разных видах художественной деятельности. Начальный этап формирования таких знаний приходится на первую ступень школьного обучения – уроки музыки и изобразительного искусства, когда младшие школьники наряду с восприятием одного вида искусства и осуществлением художественной деятельности в русле этого вида совершают «выходы» за пределы одного искусства.

Рассмотренные интегративные свойства разных уроков вызывают необходимость формирования таких профессиональных качеств у учителей музыки, изобразительного искусства и, несомненно, урока искусства, которые позволят учителю «выходить» за рамки своего урока в другие предметные области. Однако профессиональная подготовка бу-

дущих учителей для преподавания всех трех названных школьных дисциплин не учитывает необходимость такой интеграционной составляющей, поэтому учителей готовят «по старинке» – насыщая вариативные части учебных планов дисциплинами, связанными с тем видом искусства, который осваивается ими с детства. В связи с этим выявляется противоречие между современными требованиями к подготовке учителей, в том числе и предметной области «Искусство», и недостаточным вниманием к реализации этих требований в профессиональной подготовке студентов в педагогическом вузе. Поэтому необходимы поиск и обоснование таких подходов, которые учитывали бы требования, связанные с интеграционными составляющими профессиональной деятельности учителя предметной области «Искусство».

Целью настоящей статьи является обоснование эффективности полихудожественного подхода в подготовке учителей названной области.

Обзор литературы

Идеи полихудожественного подхода как определенной стратегии взаимодействия искусств в воспитании школьников были выдвинуты Б.П. Юсовым еще в конце XX в. [1]. Способы реализация этого подхода в образовании детей обнаруживаются в работах современных авторов: И.В. Арябкиной [2], Н.Г. Куприной, Э.Д. Оганесян [3], Л.Г. Савенковой [4] и др. В этих публикациях исследуются теоретико-методические основания для введения полихудожественного подхода, реализующего интеграционные процессы в художественно-педагогическом образовании, анализируются возможности полихудожественных технологий для развития коммуникационных навыков, выявляется оптимальное содержание интеграционного художественного образования, разрабатываются тематика полихудожественных игр и технология их внедрения в образовательный процесс дошкольного и школьного образования и т.д.

Внимание к интеграционным процессам в художественном образовании детей обнаруживается и в работах западных исследователей. Так, J. Roels и P. Petegem [5] описывают мультидисциплинарные технологии соединения зрительных и музыкальных впечатлений в едином художественном продукте при обучении детей игре на фортепиано. Введение кросс-тематического обучения, когда ученик средней школы должен выбирать не один вид искусства для освоения, а комплекс искусств, включающий музыку, драму, изобразительное искусство, рассматривается в работе M. Fautley, J. Savage [6].

Обобщение работ отечественных и зарубежных авторов позволяет говорить о том, что возможности интеграции искусств (зарубежные авторы), внедрения полихудожественного подхода (отечественные авторы) рассматриваются более всего применительно к дошкольному и

младшему школьному возрасту, хотя имеются работы, в которых раскрываются возможности полихудожественного и интеграционного художественного образования и у подростков (А.В. Базелюк [7], Л.Г. Савенкова [4]).

Анализ работ зарубежных и отечественных авторов в русле профессионального образования показывает, что интеграционные процессы стали активно внедрятся в подготовку обучающихся в высшей школе, в том числе и в педагогических вузах (О.А. Овсянникова [8], Н.Г. Тагильцева [9, 10], S. Garvis, D. Pendergast [11] и др.). В публикациях отечественных авторов М. Мороз [12], Г.Ю. Ермоленко [13], О.П. Карниковой [14], Н.П. Шишлянниковой [15] выявляются те или иные способы внедрения полихудожественного образования в подготовку будущих учителей предметной области «Искусство». Так, М. Мороз указывает на эффективность такой подготовки учителя для проведения занятий художественной, музыкальной и эстетической направленности в школе. Г.Ю. Ермоленко предлагает объединение будущих педагогов-музыкантов и педагогов изобразительного искусства для создания творческих проектов. Данное объединение, считает автор, может происходить в пределах одного междисциплинарного предмета. О.П. Карникова раскрывает возможности введения элективного курса «Основы полихудожественной деятельности», в котором при помощи полихудожественных технологий студенты вовлекаются в процесс восприятия произведений разных видов искусств. Н.П. Шишлянникова, рассматривая полихудожественное образование в высшей школе, приводит пример некоторых фрагментов содержания дисциплины «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании» (курс по выбору), в рамках которой студентами изучаются сложные философские проблемы взаимосвязи и взаимодействия искусств. В этом же курсе автор представляет практические задания, разрабатываемые студентами для школьников определенного возраста. В них студенты в опоре на полихудожественный подход совмещают такие виды искусства, как музыка, живопись, поэзия.

О совмещении видов искусств в подготовке музыкантов говорится в книге «Collaborative learning in higher music education» [16]. В некоторых ее фрагментах указывается на желательность введения совместных проектов в обучение музыкантов и актеров. Авторы-составители этого труда H. Gaunt и H. Westerlund говорят даже о необходимости создания определенных учебных планов, разработка которых вызвана необходимостью быстрых изменений в индустрии культуры и высшем образовании в целом. S. Garvis и D. Pendergast в указанной выше работе [11] затрагивают проблему подготовки учителей-универсалов, разбирающихся во всех видах искусства. Способом такой подготовки может служить мультидисциплинарный подход.

Обобщая способы введения интеграции или полихудожественных оснований для подготовки педагогов по искусству на Западе, можно отметить включение в процесс вузовской подготовки будущих педагогов искусства и музыкантов кросс-предметного, мульдидисциплинарного подходов к обучению, совместного образования студентов разных профилей, создание новых учебных планов для учителей-универсалов.

В отечественном профессиональном образовании будущих учителей искусства способами введения такой интеграции являются: разработка одной или двух дисциплин на полихудожественной основе, создание элективного курса (курсов по выбору). Однако введение полихудожественного подхода может быть интенсифицировано посредством разработки и внедрения различных моделей, включающих не одну или две дисциплины по выбору, а линейку дисциплин из базовой части подготовки, курсов по выбору, дисциплин специализации и педагогической практики, или концентрацию содержания, выраженную в определенной вертикали дисциплин, в которую входят: дисциплины из базовой, вариативной частей, курсов по выбору, педагогическая практика и один из двух экзаменов государственной итоговой аттестации.

Материалы и методы

Процесс разработки моделей внедрения полихудожественного подхода мы начинали с анализа опроса студентов, обучающихся на бакалавриате и в магистратуре. Опрос проводился среди бакалавров первого курса направления «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство», обучающихся в Тюменском государственном университете, и магистрантов, обучающихся по программе «Музыкальное образование» в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург). Таким образом, методами, используемыми для разработки стратегии внедрения полихудожественного подхода для обучающихся на двух ступенях высшего педагогического образования, стали моделирование и опрос.

Целью проведения опроса среди студентов было выяснение их мнений относительно введения в процесс обучения интегрированных дисциплин, возможности выбора студентами какого-либо дополнительного вида искусства для изучения, а также использования полученных ими знаний в русле этого искусства в педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что обучающиеся на бакалавриате в основном предпочитали заниматься одним видом искусства, специализироваться только в нем, «оттачивая мастерство», как писали бакалавры, в художественной технике или музыкальном исполнительстве. Из 45 опрошенных студентов-бакалавров 47% отнеслись отрицательно к

возможности освоить другой вид искусства. Эти же студенты не видели необходимости овладения помимо своего, изучаемого с детства, искусства другим его видом. Они не представляли возможности использовать это другое искусство для разработки тех или иных форм работы со школьниками в системе дополнительного художественного образования. Допускали возможность освоения знаний и умений в другом виде искусства, но только для общего развития, 15% обучающихся. Предполагали, что такие знания им могут пригодиться в профессиональной деятельности, 26% опрашиваемых. Но каким образом эти знания будут ими востребованы, они сказать не смогли. Получение таких знаний в вузе бакалавры связывали с введением одной какой-нибудь дисциплины, например «Мировая художественная культура». И только 12% опрашиваемых надеялись на то, что в учебном плане дополнительные дисциплины будут обязательно, а полученные знания позволят им включать в уроки музыки или изобразительного искусства произведения других искусств, смежных с изучаемым.

Опрос обучающихся первого года по магистерской программе «Музыкальное образование» в Уральском государственном педагогическом университете показал, что 55% из них (всего опрашивались 30 магистрантов) высказали мнения о необходимости получения знаний о разных видах искусства и их взаимосвязи. Мотивация к получению таких знаний была вызвана желанием магистров преподавать предмет «Искусство» или, если в школе был введен предмет «Мировая художественная культура», то и его. Считали необходимым освоение разных видов искусства для работы с детьми в русле дополнительного образования в кружках, организации, как они сами отметили, «художественных гостиных, выставок, музыкальных салонов» и т.д., 32% студентов-магистрантов. Считали возможным получить в магистратуре знания о других видах искусства, но относительно применения таких знаний в профессиональной деятельности на уроках в школе или внеурочных занятиях у них были сомнения, 13% обучающихся. Но все-таки эти магистранты считали, что такие знания им нужны и они должны формироваться в процессе освоения одной или двух дисциплин по выбору. Отметим, что опрос магистрантов производился только в Уральском государственном университете по причине отсутствия магистерской программы, связанной с педагогикой художественного образования, в Тюменском государственном университете.

Результаты

Приведенные выше аргументы в пользу введения интеграционных подходов в содержание высшего педагогического образования, результаты опроса обучающихся студентов двух названных выше вузов

показали возможность разработки и внедрения разных моделей подготовки бакалавров и магистров с использованием полихудожественного подхода. В настоящей статье будут представлены две такие модели – для бакалавров (на примере Тюменского государственного университета) и для магистров (на примере Уральского государственного педагогического университета).

Отличительной особенностью модели введения полихудожественного подхода в подготовку бакалавров (профиль «Изобразительное искусство», имеющийся в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета) является самостоятельность выбора студентами собственного образовательного пространства. Именно в это образовательное пространство студент включает те дисциплины, содержание которых базируется на освоении обучающимися различных видов искусства и художественно-творческой деятельности. В едином образовательном цикле для первокурсников университета (CORE) имеется несколько блоков дисциплин по выбору, в том числе и блок «Семиотика искусства», наполнение которого связано с рассмотрением знаков, смыслов, символов в различных видах искусства. Одину из дисциплин этого подихудожественного блока каждый обучающий выбирает для изучения на первом курсе. В процессе обучения на бакалавриате будущие педагоги изобразительного искусства выбирают и определенную специализацию; каждая из трех таких специализаций – «Мировая художественная культура», «Декоративно-прикладное искусство» и «Арт-технологии в сфере искусства» – содержит по три дисциплины, составляющие своеобразные треки. В каждом таком треке имеются полихудожественные дисциплины, а также дисциплины, связанные с освоением того или иного вида искусства, формированием технических исполнительских навыков, знаний о том или ином виде искусства и методикой преподавания этих дисциплин в различных образовательных учреждениях. Для расширения своего художественно-педагогического багажа обучающиеся могут выбрать дополнительные дисциплины из элективных курсов (курсов по выбору).

Таким образом, на протяжении всех четырех лет обучения бакалавры осваивают педагогические и искусствоведческие знания, приобретают технические навыки по разным видам искусства на различных полихудожественных дисциплинах. Индивидуальная образовательная траектория в плане полихудожественной подготовки выглядит своеобразной линейной перспективой (обязательный выбор одной такой дисциплины из множества предложенных студенту), составляющей основу линейной модели. Данная модель предполагает: освоение полихудожественной дисциплины на первом курсе, специализацию в треках, в которых одна из дисциплин базируется на полихудожественном содержании, полихудожественный курс по выбору из электива. Вся полученная полихудожественная подготовка реализуется затем в различных видах социальных практик (социаль-

ная работа, волонтерская, просветительская, культурно-образовательная деятельность и т.д.).

Другая модель введения полихудожественного подхода – концентрическая – реализуется в магистерской программе «Музыкальное образование», имеет свои специфические особенности. Анализ многочисленных магистерских программ по направлению «Педагогическое образование» в разных учреждениях высшего образования показал, что в целом их содержание можно дифференцировать на теоретический, в который входят базовые дисциплины, формирующие общекультурные и общепрофессиональные компетенции, и методический компоненты, формирующие профессиональные компетенции, соответствующие видам данной деятельности. Дисциплины теоретического компонента реализуются во всех базовых частях магистерских программ, которые действуют в том или ином учебном заведении. Дисциплины теоретического компонента нацелены на более глубокую, нежели на ступени бакалавриата, теоретическую подготовку магистров, методического – на расширение методического опыта. И тот и другой модуль реализуются во всех магистерских программах. Иногда теоретические и методические дисциплины могут включаться в теоретическую и вариативную части и даже в дисциплины по выбору.

Отличие программ подготовки магистров «Музыкальное образование» от всех других программ в педагогическом вузе заключается во введении цикла дисциплин, способствующих развитию исполнительского мастерства учителя музыки, которому необходимо уметь играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, обладать сформированными вокальными и дирижерскими навыками. Поэтому в комплекс дисциплин входят инструментальное, вокальное и дирижерское исполнительство. Такие дисциплины, как правило, осваиваются в индивидуальной форме, когда обучение студента осуществляется в процессе творческого общения с педагогом. Таким образом, можно констатировать, что подготовка магистров программы «Музыкальное образование» должна включать помимо традиционных и такой необходимый компонент, как исполнительство.

В представленной в настоящей статье модели, задействованной в подготовке магистров по программе «Музыкальное образование» в Уральском государственном педагогическом университете, полихудожественность составляет определенную вертикаль: содержание одной дисциплины базовой и всех дисциплин вариативной части (теоретической, методический исполнительский компоненты), курсы по выбору, различные виды педагогической практики (в которых реализуется полихудожественный компонент как на уроках предметной области «Искусство», так и на занятиях системы дополнительного художественного образования), государственная итоговая аттестация (ГИА), один из видов которой – государственный экзамен – включает представление культурно-просветительского проекта на полихудожественной основе.

Модель введения полихудожественого подхода в процесс подготовки магистерской программы «Музыкальное образование» включает следующие блоки.

Целевой блок, определяющий цель внедрения полихудожественного подхода в подготовку магистров: формирование знаний о принципах полихудожественного обучения учащихся, способах его реализации в разработке культурно-просветительской деятельности и формирование художественно-культурной среды школы.

Методологический блок, включающий идеи об интегрированном подходе в организации художественного образования, принцип духовного возвышения обучающегося в процессе полихудожественной деятельности [1], принцип интегративности, способствующий созданию единой художественно-культурной среды того или иного образовательного учреждения.

Организационно-содержательный блок. Введение полихудожественого компонента в содержание дисциплин теоретической подготовки («Инновационные процессы в музыкальном образовании», «Информационные ресурсы музыкального искусства», «Философия искусства» и др.), исполнительской («Класс основного музыкального инструмента», «Класс хорового дирижирования», «Класс сольного пения») и методической («Педагогика народно-художественного творчеств», «Организация социально-культурной деятельности школьников» и др.). В этот же блок включаются различные виды педагогической практики с разработкой школьных уроков, занятий, проектов на полихудожественной основе.

Операциональный блок. Включение проектной деятельности в курсы теоретических, методических, исполнительских дисциплин, а также в задания по различным видам педагогической практики с использованием полихудожественных методов и технологий: художественного контекста, взаимосвязи художественного и технического в искусстве, тождества и контраста в содержании художественных произведений, создания художественной композиции с привлечением разных видов художественной деятельности. В этот же блок в исполнительские, теоретические, методические дисциплины могут быть включены и определенные формы, способствующие введению студентами в педагогическую деятельность типов взаимосвязи искусств, таких как доминантный, равнозначный, контрастный, а также способов воплощения данных типов в урочные или внеурочные формы обучения и воспитания учащихся: дискуссии, конференции, презентации.

Результативный блок. Разработка проектов на полихудожественной основе для общеобразовательных, детских школ искусств, реализация этих проектов с привлечением обучающихся, родителей, учителей школ и представление проектов общественности. Разработка

итогового полихудожественного проекта для государственной итоговой аттестации, подразумевающего демонстрацию исполнительских качеств, теоретических и методических знаний и умений реализации этих проектов для детей разных возрастных групп.

Заключение

Результаты опроса обучающихся по магистерской программе и программе бакалавриата, которые уже полностью или частично прошли подготовку по представляемым в статье моделям, показали, что 93% бакалавров – будущих учителей изобразительного искусства и педагогов в детских художественных школах – выбрали для специализации курсы и дисциплины, связанные с полихудожественным содержанием. При этом более 82% опрошенных стали считать возможным включить в профессиональную деятельность работу, связанную с преподаванием предметов полихудожественной направленности в русле системы общего и дополнительного художественного образования. Опрос магистров показал, что все они положительно отнеслись к полихудожественной подготовке, которая, по их мнению, способствует расширению их культурных горизонтов, обогащению теоретического и методического опыта. Такая подготовка позволяет, как считают обучающиеся, учителям музыки свободно «выходить» за рамки музыкального искусства в область живописи, хореографического, киноискусства, что способствует формированию интереса подрастающего поколения как к искусствоведческим знаниям, так и к различным видам художественной деятельности, осуществляемой на уроке музыки и внеклассных музыкальных занятиях. Отметили готовность к преподаванию полихудожественных дисциплин в общеобразовательной школе и искусствоведческих дисциплин в учреждениях системы дополнительного художественного образования 87% опрошенных магистрантов.

Различные виды искусства и, соответственно, художественно-педагогической (в первом случае) и музыкально-педагогической подготовки, представленные в двух моделях, могут быть использованы другими образовательными организациями – вузами, в которых имеются те же (музыка, изобразительное искусство) или иные (дизайн, хореография, театральное искусство и т.д.) профили и программы, связанные с профессиональным художественно-педагогическим образованием.

Литература

1. ***Юсов Б.П.*** Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы Междунар. науч.-практ. конференции 25–27 августа 1997. Астрахань, 1997. С. 214–220.

2. ***Арябкина И.В.*** Полихудожественные контексты культурно-эстетического развития современных младших школьников // Научное мнение. 2016. № 2-1. С. 65–68.
3. ***Куприна Н.Г., Оганесян Э.Д.*** Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 142–146.
4. ***Савенкова Л.Г.*** Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. М. : МАГМУ- РАНХиГС, 2011. 156 с.
5. ***Roels J., Petegem P.*** The integration of visual expression in music education for children // British journal of music Education. 2014. Vol. 31, № 11. P. 297–317.
6. ***Fautley M., Savage J.*** Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School // The arts: Drama, Visual, Art, Music and Design. Abbington Routledg, 2011. 192 p.
7. ***Базелюк А.В.*** Технология полихудожественного воспитания старших подростков как педагогическая проблема // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 494–497.
8. ***Овсянникова О.А.*** Современные требования и новые подходы к профессиональной подготовке студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 3 (144). С. 87–90.
9. ***Тагильцева Н.Г.*** Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91–94.
10. ***Тагильцева Н.Г.*** Полихудожественный подход в организации обучения учителей музыки в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 147–152.
11. ***Garvis S., Pendergast D.*** Storing musical the art s education: the generalist teacher voice // British journal of music Education. Vol. 29, № 1. P. 107–123.
12. ***Moroz M.*** Polyart education as perspective tendency of improvement of vocational training of future teachers of the art and aesthetic cycle // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 3rd ed. Research articles. 2014. P. 188–193.
13. ***Ермоленко Г.Ю.*** Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 157–160.
14. ***Карникова О.П.*** Анализ готовности к полихудожественной деятельности бакалавров по направлению 071500.62 «Народно-художественная культура» // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 3 (18). С. 132–143.
15. ***Шишлянникова Н.П.*** Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Педагогические науки. 2013. № 15. С. 21–26.
16. ***Collaborative*** learning in higher music education / ed. by H. Gaunt, H. Westerlund. London ; New York : Routledge Taylor &Francis Group, 2016. 280 p.

Сведения об авторах:
Тагильцева Наталия Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: musis52nt@mail.ru
Овсянникова Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой искусств Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

POLYARTISTIC APPROACH IN TEACHER TRAINING OF SUBJECT MATTER «ART»

Tagiltseva N.G., Doctor Sc. (Education), Professor, head of the Department of Music Education, the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: musis52nt@mail.ru

Ovsyannikova O.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/22

Abstract. In the article one of the ways of realization of integration processes in modern education is revealed. Introduction in the process of teacher training of subject matter «Art» in comprehensive school and supplementary education institutions of artistic education such process is determined as polyartistic approach. In the process of literature review the most widely used method of implementation such approach in the process of this preparation is revealed. It is introduction only one or several disciplines, most often elective disciplines, connected with the interaction of art and kinds of artistic activities. The aim of the article is representation of the two models of implementation polyartistic approach in the process of preparation for bachelors (Course: teacher training, profile «Artistic education» and masters (studying on the educational program «Musical education»). Unlike «targeted» introduction of certain subjects in teacher training of subject matter of art, the linear model of introduction is proposed. Also tracks in different specialization, choosing by students themselves in the process of projecting the individual educational trajectory are shown. Also concentric model for organization and development of a program preparation of masters is presented. When on the base of acquired knowledge, received during bachelor's course they extend their theoretical, methodological knowledge and performance skills in the process of progressive introduction the training disciplines with polyartistic component. Examined models can be engaged in teacher preparation of subject matter «Art» in comprehensive school and supplementary education institutions of artistic education according to the level of baccalaureate and magistracy which is implemented in the foundation on determined kind of art – music, fine art, choreography, theatre, design.

Keywords: polyartistic approach; teacher training; linear and concentric model.

References

1. Usov B.P. (1997) Strategija vzaimodeystvija iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaja paradigma) [Strategy of interaction of arts in the upbringing of schoolchildren (a new paradigm)]// Vzaimodeystvije iskusstv: metodologija, teorija, gumanitarnoje obrazovanije: materialy mezdunarodnoy nauchno-practicheskoy konferentsii 25-27 avgusta 1997. Astrahan'. pp.214-220.
2. Aryabkina I. V. Polikhudozhestvennye konteksty kul'turno-esteticheskogo razvitiya sovremennykh mladshikh shkol'nikov // Nauchnoe mnenie. 2016. № 2–1. S. 65–68.
3. Kuprina N.G., Oganecyan E.D. (2016) Polikhudozhestvennyy podkhod v sozial'no-kommunikativnom razvitii detej starshego doshkolnogo vozrasta [Polyart approach in the social-communicative development of children of senior preschool age]// Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii 5. pp.142-146
4. Savenkova L.G. (2011) Vospitanije cheloveka v prostranstve mira i kul'turi: integratsiya v pedagogike iskusstva [Upbringing of a person in the space of peace and culture: integration in the pedagogy of art]. Monograph. Moscow: MAGMU- RANCHiGS. 156 p.
5. Roels J., Petegem P. (2014) The integration of visual expression in music education for children// British journal of music Education Vol. 31. 11. pp. 297-317

6. Fautley M., Savage J. (2011) Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School. The arts: Drama, Visual, Art, Music and Design. Abbington Routledge. 192 p.
7. Bazeluk A.V. (2013) Tehnologija polikhudozhestvennogo vospitanija starshih podrostkov kak pedagogicheskaja problema [The technology of polygart upbringing of older adolescents as a pedagogical problem]// Molodoi uchenyy.10. pp. 494-497.
8. Ovsjannikova O.A. (2014) Sovremennii trebovanija i novie podhodi k professional'noj podgotovke studentov napravlenija "Pedagogicheskoe obrazovanie" profilja "Musika" [Modern requirements and new approaches to the professional preparation of the students of the major Pedagogical Education of the speciality Music]//Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3 (144). pp. 87-90.
9. Tagil'tseva N.G. (2015) Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya [A polyart approach in the development of the strategy of polyart education]// Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 12. pp. 91-94.
10. Tagil'tseva N.G. (2016) Polikhudozhestvennyy podkhod v organizatcii obushenija uchiteliy musiky v pedagogicheskom vuze [A polyart approach to the organization of teaching the music teachers in the pedagogical university]// Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 5. pp. 147-152.
11. Garvis S., Pendergast D. Storing musical the art s education: the generalist teacher voice // British journal of music Education Vol. 29. 1. pp. 107-123.
12. Moroz M. (2014) Polyart education as perspective tendency of improvement of vocational training of future teachers of the art and aesthetic cycle/Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach/3rd edition Research articles. pp.188-193.
13. Ermolenko G.Yu. (2008) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya polikhudozhestvennoy kompetentnosti budushchikh uchiteley iskusstva [Pedagogical conditions for the formation of polyart competence of future art teachers]// Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 9. pp. 157-160.
14. Karnikova O.P. (2015) Analiz gotovnosti k polikhudozhestvennoy deyatel'nosti bakalavrov po napravleniyu 071500.62 "Narodno-khudozhestvennaya kul'tura" [Analysis of readiness for polyart activity of the bachelor's degree students in the major 071500.62 Folk and Art Culture]// Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 3 (18) pp. 132-143.
15. Shishlyannikova N.P. (2013) Polikhudozhestvennaya podgotovka budushchego pedagoga-muzykanta k rabote v shkole [Polyart preparation of the future teacher-musician for work in school]// Vestnik Polotskogo gos. un-ta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 15. pp. 21-26.
16. Collaborative learning in higher music education (2016) / ed. by H.Gaunt and H. Westerlund. London and New York: Routledge Taylor &Francis Group. 280 p.

Received 27 November 2017

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/40/23

СИСТЕМА КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Г. Тарева

Аннотация. Проблема интеграции культуры в систему обучения иностранному языку является одной из краеугольных в методике обучения иностранным языкам с конца XX в. За несколько десятилетий как в России, так и за рубежом накопилось немало сведений о статусе и роли культуры в лингвообразовательном пространстве, демонстрирующих поступательное развитие культурозначимой идеологии, зарождение и утверждение целостной культуросообразной лингводидактической парадигмы. Сегодня концепция обучения языку и культуре в их теснейшей неразрывной связи является общепризнанной. Она нашла свое воплощение как в нормативных образовательных установках, так и в разнообразнейших научных концепциях, стремящихся обозначить особые векторы взаимодействия языка и культуры в процессе иноязычного образования. Как следствие особого интереса к обозначенной проблематике в науке об обучении иностранному языку возникли разнообразные подходы, направленные на обоснование лингводидактических стратегий, которые основаны на взаимодействии в образовательном процессе языка и культуры. На сегодняшний день накоплены сведения о большом количестве культуросообразных подходов. К ним в отечественной лингводидактике относятся страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, социолингвистический, поликультурный, межкультурный подходы. За рубежом исследуются такие подходы, как функционально-смысловой, культурно-сензитивный, транскультурный, этнографический. Имеющиеся сведения не подвергались систематизации и выявлению дифференцирующих признаков, отделяющих одно дидактическое направление от другого. Возникла необходимость систематизации культуросообразных подходов: выявления общих и дифференцирующих признаков. Предлагается описание данных подходов, предпринимается попытка установления таксономических отношений между ними, делаются выводы, обобщающие разрозненные сведения о сущности, особенностях и назначении подходов, дидактически интегрирующих язык и культуру.

Ключевые слова: язык и культура; культуросообразные подходы; система; лингводидактическая стратегия; этноцентризм; поликультурность.

Введение: культуросообразность в современном образовательном измерении

В последнее время термин «культура» и всевозможные с ним сочетания стали одними из самых востребованных в работах лингводидактического содержания. Принцип культуросообразности образования, провозглашенный еще Адольфом Дистервегом, переживает сего-

дня своеобразный период возрождения. В своем общепедагогическом и первоначальном значении данный принцип предполагает необходимость приобщения человека к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Он призван помочь человеку приспособиться к тем изменениям, которые постоянно происходят в нем самом и окружающем его мире, находить способы минимизации отрицательных последствий факторов неопределенности. Оставаясь долгое время методологически значимым, данный принцип влиял на систему образования практическим образом, предопределяя смену ценностей, трансформацию целей и содержания, изменения в подходах, методах и приемах обучения и воспитания подрастающего поколения. В этом смысле он практически приравнивается к образовательной культуросообразной парадигме. Принцип культуросообразности служил и продолжает служить идее гармонизации образования и окружающего его культурно обусловленного пространства, идее детерминированности воспитания и обучения социокультурной средой государства, рассмотрения сферы образования как фактора стабилизации и развития этой среды.

Данное предназначение принципа культуросообразности не подвергается сомнению и сегодня. В то же время в связи с изменившейся геополитической ситуацией, расширением сфер и возможностей межличностного и межкультурного взаимодействия данный принцип начинает приобретать дополнительные нюансы значения, выходить за пределы приписанного ему изначально формата «образование ← культура», в котором культура влияет на образование, формируя его методологически значимые основания. Первое значимое изменение (развитие!) данного принципа, свойственное его интерпретации в последние десятилетия, обусловлено антропоцентрической направленностью науки об образовании, реализацией личностно ориентированной образовательной парадигмы. Постановка человека (субъекта, личности, индивидуальности) в центр педагогического процесса повлияла на изменение (в значении расширения) постулатов принципа культуросообразности. Данный принцип стал рассматриваться с гуманистических позиций, значимой составляющей в нем становится человек как субъект культуры. Именно человек способен соединить в себе (в своей картине мира): а) традиционные, универсальные, «вечные» смыслы культуры; б) инновационные культурные данности, обусловленные постоянными изменениями в мире и социуме; в) «рожденные» от симбиоза (а) и (б) и «пропущенные» через индивидуальный образ окружающей действительности личностные культурные ценностные смыслы. В этом понимании культура «становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [1. С. 162].

В связи с произошедшими образовательными трансформациями формула принципа культуросообразности приобрела иной вид, двучлен «*образование* ← *культура*» стал трехчленом с более сложной конфигурацией взаимной зависимости его компонентов; при некотором упрощении данная формула выглядит следующим образом: *«культура → образование → обучающийся»*. Таким образом, в современном образовательном пространстве принцип культуросообразности становится *личностно*-обусловленным, что в содержательную сущность принципа привносит субъектно ценностные компоненты, а в понимание личности – культурно заданный вектор ее развития, означающий поиск путей ее самоопределения в культуре.

Второе весьма существенное дополнение, вносимое в исходное понимание принципа культуросообразности, связано с расширением границ образовательной ситуации: в эпоху глобализации во всех сферах развития и бытия государства и общества образование из локально специфичной, закрытой и замкнутой системы трансформируется в открытую, готовую к интеграции среду. Данное положение требует пояснений. При всей широте диапазона изначальной интерпретации принципа культуросообразности (когда образование и культура рассматриваются в своем обобщенном значении вне конкретизации условий, факторов, специфики окружающей действительности) данный принцип всегда ассоциировался с ситуацией образования, территориально «привязанной» к конкретной (родной) социокультурной среде. Именно в таком предназначении культура долгое время отражалась в нормативно задаваемых требованиях, фиксируемых в национальных стандартах, программах и иных документах для практически всех предметов общеобразовательной школы. Отчасти (в несколько меньшей степени по сравнению с основным образованием) культуросообразной спецификой были пронизаны и требования к высшему профессиональному образованию. Аккумулированно такая стратегия реализации принципа культуросообразности нашла свое выражение в высказывании Е.В. Бондаревской. Она называет культуру одной из базовых ценностей воспитания, отмечая при этом, что «в образовании создаются внешние и внутренние условия для развития ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры» [2. С. 24].

Современный межкультурный характер связей между государствами, необходимость подготовки подрастающего поколения к жизни в глобализирующемся мире заставляют пересмотреть спектр возможных действий принципа культуросообразности: из локально заданного – национально культурного – он начинает приобретать межкультурные очертания. Родная и иная культуры, находясь во взаимной зависимости (иное познается через свое, свое переоценивается через иное), обусловливают особое содержание образования, которое призвано реа-

лизовать на практике диалог культур, сделать его доминантой в сознании личности, познающей свою и иную культурные данности; в этом случае формула взаимодействия всех элементов системы линейно может выглядеть следующим образом: *«культура 1 + культура 2 → образование → обучающийся»*. Одновременно обе культуры влияют на человека и вне собственно образовательного пространства (в пределах действия неформального (дополнительного) и информального образования). Обучающийся «овеществляет» культуру (родную и иную / иные) для себя, присваивая ее продукты как личностно значимые, вводя их в свое индивидуально своеобразное пространство ценностных координат.

Отечественные культуросообразные подходы: единство или борьба противоположностей?

Современная интерпретация принципа культуросообразности широко востребована при рассмотрении проблем, связанных с *обучением иностранным языкам*. Факт проникновения культуры в процесс обучения иноязычному общению далеко не нов. Более того, он настолько утвердился в науке об обучении иностранному языку, что стал поистине непременным ее атрибутом: никто не оспорит сегодня значение обучения языку через культуру и культуре через язык. В науке существует даже ряд терминосочетаний, которые отражают существо такой неразрывной взаимной зависимости; примером могут служить формулировки «соизучение языка и культуры» (К. Крамш), «язык*у*льтура» (Е.И. Пассов), «la didactique des langues-cultures» (Ch. Puren). Идея проникновения культуры в методологию, идеологию и технологию иноязычного образования достигла своего апогея в теории Е.И. Пассова, представляющего иноязычную культуру как часть общей культуры человека, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования в аспектах познания, развития, воспитания и учения. Автор пишет, что «в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется все, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [1. С. 171]. Согласно такой культурно-онтологической точке зрения образовательная стратегия:

– оказывается пронизана «духом» культуры и подразумевает культурную доминанту в соотношении «язык–культура»;

– основана на постулате о том, что «деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагают овладение единством “язык-культура” (“языкультурой”)» [Там же. С. 190];

– утверждает «потенциальные возможности взаимозависимости языка, культуры, индивидуальности и деятельности» [Там же. С. 190–191];

– доказывает, что именно вхождение в мир иноязычной культуры может способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры [1. С. 193].

Реализации идеи обучения языку и культуре в отечественной лингводидактике способствуют *культуросообразные подходы*. В теории обучения иностранным языкам их немало, причем количество их растет столь стремительно, что наступила пора для дифференциации и таксономической классификации подходов, выявления критериев для их разграничения, выделения общего признака (каковым, по-видимому, должна выступить культура как главный признак принадлежности подхода к числу культуросообразных) и частного дифференцирующего признака. Проявляющий себя экстенсивный путь поиска оснований для сближения языка и культуры в образовательном процессе, к сожалению, не способствует разрешению ситуации, связанной с переосмыслением роли и значимости принципа культуросообразности в современном контексте иноязычного образования.

Страноведческий и лингвострановедческий подходы. Одной из первых в теории и методике обучения иностранным языкам концепций, интегрирующих в единое лингвообразовательное пространство язык и культуру, явилась теория страноведческого и лингвострановедческого подходов. Несмотря на то что в самом названии термин «культура» не находит своего выражения, в идеологии данных подходов язык и культура неотделимы: страноведческие факты сочетаются с языковыми явлениями; последние выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них (культурной) действительностью. При лингвострановедческом подходе «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе – накопительная), проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности и проводится аккультурация адресата» [3. С. 37]. По сути, данный подход являет собой лингводидактическое направление, в рамках которого в процессе обучения иностранному языку происходит акцентуация языковых единиц с национально-культурной семантикой (логоэпистем, безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения и т.д.). При оценке своеобразия данного подхода как культуросообразного можно заключить, что принципиальной его доминантой является формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения. Вполне очевидна обучающая стратегия данного подхода, выражаемая в формуле «*овладение языком* ↔ *овладение фактами иной страны* (в области географии, политики, истории и т.д.)».

В контексте рассмотрения данной стратегии нельзя не отметить ее ограниченность с позиций сегодняшних вызовов, стоящих перед иноязычным образованием, ограниченность, связанную с тем, что «усвоение страноведческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка (как это делается в некоторых учебниках) не ведет к автоматическому пониманию другой культуры (а значит, и другого языка) и успешному взаимопониманию между общающимися» [4. С. 10]. В связи с этим возникает опасность увлечения «страноведенизацией» – процессом, который предполагает простое расширение коммуникативной компетенции за счет элементов страноведения, такое расширение способно привести к вытеснению из учебного процесса индивидуального восприятия чужого. Страноведение представляет типичное в общем явлении (культуре), а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры [Там же].

Лингвокультурологический подход. Сходной с лингвострановедческой является лингвокультурологическая обучающая стратегия, которая нацелена на обогащение студентов знаниями в области системы культурных ценностей, выраженных в языке [5]. В отличие от лингвострановедения объектом изучения лингвокультурологии являются не факты страноведческого характера, а фоновые знания жителей этой страны, представленные в их языковом и когнитивном сознании. Данные знания связаны с религией, культурой, обычаями и бытом, иными словами, с тем, что делает носителя языка представителем именно данной культуры. Хранителями культурно значимой информации являются: безэквивалетные языковые единицы, прежде всего лексика – главное «вместилище» фоновых знаний (реалии, лакуны, фоновая лексика, культуремы, лингвокультуремы); пословицы, поговорки, афоризмы, назначение которых заключается в кратком выражении национальных ценностей народа, говорящего на данном языке; речевой этикет, отражающий национально специфичные и социально обусловленные правила поведения в процессе взаимодействия с представителем иного лингвосоциума; эталоны, стереотипы, символы, а также паралингвистические средства, принятые в инофонной культуре, и т.п.

Лингвокультурологический подход в методике обучения языку дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т.е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [6. С. 36]. Данный подход способствует познанию системного характера лингвокультурологических закономерностей, обеспечивает систематизацию форм зависимости языка от культурных факторов, признание языка как феномена культуры. Такое

познание обучающимся глубинных процессов, предусматривающее постижение особенностей культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, безусловно, повышает эффективность овладения языком как средством коммуникации.

Анализ своеобразия данного подхода позволяет заключить, что его доминантой является формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их культурологической маркированности, результаты такого анализа обеспечивают полноценный характер иноязычного общения. В отличие от лингвострановедческой стратегии, лингвокультурологический подход задает параметры для особой обучающей стратегии, выражаемой в формуле *«овладение языком ↔ овладение фактами иной культуры»*.

Социокультурный подход. В сопоставлении с вышеописанными подходами, являющимися близкородственными, особым содержанием характеризуется подход, призванный акцентировать внимание на социокультурном фоне иноязычного общения. По своим целевым установкам социокультурный подход ориентирован на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [7. С. 62]. Данный подход является культуроведчески ориентированным, а это, по словам автора, означает, что он:

– нацелен на изучение общетеоретических основ поликультурного развития человека в процессе со-изучения языков и культур;

– сконцентрирован на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков и исследует факторы и диапазон социализирующего воздействия всех участников педагогического общения друг на друга в условиях языкового образования;

– предполагает необходимость применения принципов культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков с учетом социокультурного контекста изучения родного и иностранных языков в конкретной стране, национальных приоритетов и национального наследия в области образования, мировых тенденций в развитии языкового (в том числе поликультурного) образования;

– направлен на изучение степени и содержания лингвокультурологического насыщения учебного общения в зависимости от варианта изучения языка, степени интенсивности историко-культурного и культурно-языкового взаимодействия между носителями родной и неродной культуры / культур, уровня общекультурного и коммуникативного развития индивида;

– предлагает технологию экспертного социокультурного анализа учебной литературы как инструмента моделирования учебного культурного пространства на предмет прогнозирования ее социализирующих свойств [8].

Таким образом, социокультурный подход нацелен на построение многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования средствами со-изучаемых языков, а также технологий социокультурного образования средствами иностранных и других изучаемых языков. Дидактическая модель при этом строится на основе контрастивно-сопоставительного со-изучения культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [9]. Сказанное позволяет выявить доминанты обучающей стратегии социокультурного подхода: в кратком виде она выражается следующим образом: «*овладение языком / языками в процессе контрастивно-сопоставительного со-изучения культур*».

Поликультурный подход. Определенного рода продолжателем традиций социокультурного подхода является поликультурный подход, в котором идея культурного разнообразия становится ключевой и системообразующей. В этом случае процесс обучения и воспитания в рамках предмета «иностранный язык» предусматривает привитие обучающимся системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей. Предполагается обучение «культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков» [10. С. 98]. Такой подход позволяет обеспечить формирование представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, расширение социокультурного пространства обучающихся и определение их места в нем. Особое внимание в поликультурном образовании должно отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта с целью формирования у обучающихся «представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [Там же. С. 98–99]. Анализ поликультурного подхода позволяет кратко сформулировать его генеральную обучающую стратегию – *«овладение знаниями о культурном разнообразии стран изучаемых языков»*; данная стратегия призвана обеспечить формирование умений взаимодействовать с представителями разных сообществ и культур.

Социолингвистический подход. Данный подход делает акцент на осознании социолингвистических параметров общения, обусловленных вариативностью языка. Он устанавливает связь между социальными характеристиками участников общения и выбором ими языковых средств для достижения коммуникативного намерения. Именно проблемы языка и общества (социальное расслоение и региональная вариативность языка и др.), ключевые для социальной лингвистики, обусловили новые ориентиры в решении задач обучения иностранному языку. К таким ориентирам следует отнести следующие положения:

– в силу своей социальной природы язык, по мнению социолингвистов, существует в виде разнообразных форм, так же как и общество существует в виде различных социальных групп;

– социальное явление находит отражение в фонетических, лексических и грамматических особенностях речи представителей различных слоев;

– связь между социальными характеристиками коммуникантов и их речевым поведением является неотъемлемым компонентом полноценного общения.

С учетом данных положений социолингвистический подход нацелен на формирование у обучающегося индивидуальной способности, которая складывается, во-первых, из его знаний о правилах использования языка в определенном социуме (речевого этикета), во-вторых, из умений и навыков, позволяющих ориентироваться в социальном контексте коммуникации и варьировать собственное речевое поведение в зависимости от параметров ситуации (Ю.А. Синица, Ю.В. Манухина, В.Е. Лапина). Ведущая обучающая стратегия данного подхода заключается в следующем – *«обучение вариантам языка на основе учета социального контекста общения»*.

Межкультурный подход. При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые, поскольку они были присвоены на ранних фазах социализации. Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так и собственной культуры, это обеспечивает возможность вторичной социализации в ходе межкультурного взаимодействия. Этот процесс требует абстрагирования от давних привычек и смены представлений о допущениях и ограничениях в составе собственной системы установок. Необходимы осознание и использование новых возможностей, а также понимание иных правил взаимодействия. Такое понимание требует от обучающегося серьезных усилий, связанных с принятием инокультурных особенностей восприятия, мышления, суждения и образа действия. Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает *равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении*. Усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей → переоценка факта родной культуры → постижение с этих позиций явления иной культуры → переоценка факта

иной культуры. Конечной целью такой сложной когнитивной и познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которая многократно (на разных уровнях переосмысления) пропускается через родную культуру обучающегося [11].

Представленные подходы в целом отражают ту многоцветную палитру культуросообразных ориентаций, которая на сегодняшний день определяет основные направления в обучении языку и культуре в различных образовательных условиях и на разных уровнях образовательной системы. Множественность подходов отнюдь не означает их избыточности в лингводидактике, поскольку, как было показано, каждое из направлений имеет свою ценностную специфику и формирует особую дидактическую стратегию.

Анализ подходов позволяет систематизировать их по разным критериям:

– *с точки зрения культурной доминанты:* наиболее культурно «насыщенными» являются лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный и межкультурный подходы, наименее – страноведческий, лингвострановедческий, социолингвистический; последние в центр обучающей системы ставят язык, формы, варианты, способы реализации которого обусловлены разнообразными факторами, в том числе культурного характера;

– *с точки зрения «монологичности / диалогичности» культур:* полноценному диалогу культур, в формате которого обе культуры функционируют как полноправные, способствует исключительно межкультурный подход; остальные подходы акцентируют более всего культуру страны изучаемого языка, родная культура при этом выступает в качестве средства проникновения в иное лингвокультурное пространство, источника переноса или интерференции;

– *с точки зрения монокультурности / поликультурности:* по данному признаку к монокультурным (с ориентацией только на одну культуру) относятся страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социолингвистический подходы; ориентация на две культуры и более предполагается в концепциях социокультурного, поликультурного и особенно межкультурного подходов;

– *с точки зрения социальной маркированности*: социальная природа общения в большей степени принимается во внимание в социолингвистическом и социокультурном подходах, остальные направления базируются на учете культурно значимых обстоятельств взаимодействия партнеров по коммуникации.

Итак, краткий обзор имеющихся отечественных концепций позволяет заключить, что культуросообразные подходы, вошедшие в тезаурус отечественной лингводидактики, представляют собой в целом достаточно гармоничную научную область, имеющую свою предмет-

но-объектную специфику. Объединяющим признаком для данных подходов становится проявляемая в процессе обучения синергия изучаемого языка и культуры. Дифференцирующие признаки демонстрируют себя на уровне «удельного веса» одного из взаимосвязанных компонентов (имеет место наибольшая акцентуация либо языка – лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы, либо культуроведения – социокультурный, поликультурный подходы). Отличительным также является характер явлений, подлежащих учету при построении лингводидактических стратегий: страноведческие факты – для лингвострановедческого подхода; культурологические факты на уровне национальной ментальности, картины мира – для лингвокультурологического; социокультурный контекст с социализирующим потенциалом – для социокультурного; вариативность культур – для поликультурного; диалог культур – для межкультурного подхода.

Подытоживая, следует признать, что культуросообразные подходы, функционирующие в контексте отечественной лингводидактики, формируют единую систему, координируя друг с другом на правах ориентации на учет при обучении культурно значимых факторов общения. Подходы не конкурируют друг с другом, поскольку каждый имеет особую дидактическую специализацию. Их сосуществование полностью вписывается в пространство лингводидактики постнеклассического периода развития, предполагающего нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, направленность на процессы высокой социально-практической ориентации, вариативность, полиподходность, чрезвычайно широкую междисциплинарность, многомерность и полихромность знания новой формации [12].

Зарубежные культуросообразные подходы: от этноцентризма к межкультурности

В плане представления многообразия культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам следует остановиться на анализе направлений, предлагаемых в зарубежной лингводидактике. В обобщенном виде зарубежные культуроориентированные подходы можно представить в динамике развития идеи «от этноцентризма к межкультурности». Этноцентризм предполагает предпочтение своей этнической группы, проявляющееся в восприятии и оценке жизненных явлений и других народов сквозь призму своих традиций и ценностей [13. С. 478]. Такое отношение к «иному» рассматривается как фактор, препятствующий межкультурному общению, поскольку собственная культура расценивается как единственно правильная, превосходящая все другие, которые таким образом недооцениваются.

В зарубежной лингводидактике первым проявлением этноцентристски ориентированного направления в обучении иностранным языкам явился *функционально-смысловой подход* (Functional-Notional Approach), который в 70-х гг. XX в. послужил основанием для радикальных изменений в обучении иностранным языкам, в частности английскому языку как иностранному. Согласно этому подходу, при обучении начал использоваться «культурный компонент» для выражения посредством языка прагматических функций и смыслов: обучающиеся присваивали культурные факты, свойственные стране изучаемого языка. С учетом специфики культурно значимой составляющей функционально-смыслового подхода в обучении иностранным языкам становится понятна близость данного направления лингвострановедческому и лингвокультурологическому подходам, разработанным в русле отечественной методической науки (см. выше). Недостатком функционально-смыслового подхода, как выразилась К. Крамш, является его этноцентризм, предполагающий отсутствие должного внимания к фактам родной культуры обучающихся. Такой подход способен привести к своего рода «лингвистическому империализму» (linguistic imperialism), т.е. к утверждению превосходства одного языка над другим, одной культуры над другой [14. С. 87].

Прямо противоположное проявление этноцентризма отмечается в направлении, совокупно отражающем доминирование влияния родной культуры обучающегося при овладении им языком и культурой иного лингвосоциума. Так, немецкие методисты E. Kiel, B. Sandhaas, I. Zacharaki, выявляя тенденции культурного неравенства при обучении иностранным языкам в естественном языковом окружении, заявляют о приверженности обучающихся нормам и ценностям родной культуры. Такой этноцентризм, с их точки зрения, является неизбежным, и его необходимо учитывать в процессе овладения иной культурой. Первое взаимодействие с совершенно незнакомой культурой зачастую приводит к полному непониманию, протесту, отклонению иных культурных норм, что определяется учеными как «культурный шок» (culture shock) (F. Boas, K. Oberg). В связи с этим при анализе взаимодействия между культурами возникает опасность возникновения стереотипов и предрассудков.

Как отмечают ученые, две культуры и их представители тем более чужды по отношению друг к другу, чем сильнее различаются сферы и формы их жизни. «Чуждое», таким образом, рассматривается как категория, противоположная «своему». Это приводит к негативной оценке других людей как чужих. Главный критерий правильного понимания отношений между «своим» и «чужим», по мнению ученых, заключается в том, чтобы рассматривать их не как категории, враждебные друг другу, а как взаимовлияющие, дополняющие друг друга данности.

С точки зрения этноцентристской выраженности нельзя не упомянуть *культурно-сенситивный подход*. Он основан на кросс-культурной сенситивности (cross-cultural sensitivity), предполагающей «осознание различий между культурами, преодоление отрицательных стереотипов в межкультурной коммуникации» [13. С. 361]. Данное понятие призвано обозначить «способность индивида понимать и принимать другие культуры, не перенося на них собственные культурные ориентации» [Там же]. Развитие культурно-сенситивного подхода связано с переходом от полного отрицания культурных различий до признания и одобрения этих различий и способности в данных условиях сохранить свою идентичность, то сливаясь с независимыми культурными реальностями, то отделяясь от них.

В контексте рассмотрения этноцентристских воззрений на обучение иностранным языкам интересно остановиться на осмыслении сущности провозглашаемого за рубежом *транскультурного образования* (transcultural education), нацеленного на формирование транскультурной компетенции (transcultural competence) [15]. Такой тип образования обращается к надкультурному. Здесь во внимание принимается такое понимание транскультуры, согласно которому утверждается новая сфера культурного развития, происходящего за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур [13. С. 419]. Обучающийся видит обе культуры как бы «сверху»: он ушел из-под власти своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой культуры и не пытается найти компромисс между культурами [16. С. 247]. При таком понимании транскультурные образовательные стратегии ориентированы на развитие общечеловеческих универсальных элементов, таких как мир, правосудие, защита окружающей среды и пр.

При наличии определенных достоинств данный подход к образованию имеет целый ряд ощутимых недостатков. Согласно его установкам мир представляется единообразным, в то время как в действительности он многополярен и разнороден. Из виду упускается специфическое социальное и культурное своеобразие человека. Вполне очевидно, что в процессе культурооориентированного образования обучающиеся, выходя за пределы собственной культуры, «ни в коем случае не “уходят” из нее, присваивая другую культуру, копируя ее и отказываясь от своей, т.е. не происходит процесса аккультурации или ассимиляции, забвения собственной культуры» [4. С. 11]. Интересно заметить, что транскультурное образование, казалось бы, препятствуя этноцентризму, способно, тем не менее, провоцировать проявления «культурного империализма», когда западный мир стремится навязать свои ценности другим странам. Еще одна опасность транскультурного образования – опасность застоя. При таком подходе игнорируются постоянно протекающие процессы социальных изменений.

В противовес этноцентристским направлениям в обучении иностранным языкам в зарубежной лингводидактике предлагается *этнографический подход*. Основоположники данного подхода (M. Byram, G. Zarate, C. Kramsch) придерживаются мнения о том, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям, которые отличаются непредсказуемостью, непредвиденностью. В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование (возможно, совместное с преподавателем) и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучающимся рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать с точки зрения стороннего наблюдателя. Благодаря использованию этнографического подхода можно установить уникальное значение конкретного события, развивая представления о некоторой культуре индуктивным путем, индивидуализировать значение происходящего, соизмерив его с личностями участников и реальными обстоятельствами, и выработать готовность к восприятию не встречавшихся ранее обстоятельств, обратить обучающихся к собственной культуре и помочь глубже понять ее.

Несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, стремление соединить, синтезировать этнографическое и социокультурное направления в обучении иностранным языкам [18], а также этнографический и коммуникативный подходы к обучению [19], в отечественной методической науке данная лингводидактическая стратегия исследуется в незначительной степени. Как можно предположить, это связано с рядом объективных причин. К ним, в частности, можно отнести отсутствие условий «вовлеченного» наблюдения (когда обучающийся является непосредственным участником событий и исследователем их этнокультурной специфики), а также незнание и неспособность применить различные методы этнографического исследования (интервьюирование, определение значений и их верификация и др.). Тем не менее этнографический подход интересен с точки зрения выявления обучающей стратегии, обусловленной его спецификой. Она может быть кратко выражена в следующем виде: *«овладение языком и культурой сквозь призму своей культуры»*.

Межкультурная направленность обучения иностранным языкам – особое направление в зарубежной лингводидактике. Его становление увязывается с именами немецких исследователей (T. Baumer, H. Christ, E. Kiel, A. Knapp-Potthoff, K. Knapp, G. Neuner, H. Hunfeld, B. Sandhaas, G. Trautmann, L. Volkmann, G. Winter, U. Zeuner), которые активно критикуют культуроцентризм, обусловленный влиянием на обучающегося

родной культуры. Такой этноцентризм, с их точки зрения, является неизбежным, и задача состоит в том, чтобы учитывать его в процессе овладения иной культурой. Одновременно зарубежные ученые говорят о том, что знание своей культуры в ее сопоставлении с культурой иного лингвосоциума становится глубоко осознанным и многогранным. Об этом, в частности, пишет П. Кайконнен: «При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые; это то, что он присвоил на ранних фазах социализации и что он использует по сложившейся привычке. Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так собственной культуры, это обеспечивает возможность социализации в ходе межкультурного взаимодействия» [20. С. 44].

Учет фактора влияния иной культуры провозглашается и в научных работах французских исследователей (P. Blanchet, C. Camilleri, C. Clanet, G. Zarate). Создано немало учебников, авторы которых заявляют о приверженности положениям межкультурного подхода в обучении французскому языку как иностранному. Анализ таких учебников наглядно показывает, что, несмотря на заявление о равноправии культур, важности учета «первичной» культурной идентичности обучающихся, учебные материалы в большей степени ориентированы на поддержание идеи продвижения культуры страны изучаемого языка – Франции и франкоязычных стран (подробный анализ учебников представлен в [21]).

Обобщая сведения о культуросообразных подходах, исследуемых в зарубежном научном пространстве, следует сделать вывод о том, что ученые стремятся идти по пути преодоления этноцентристских воззрений на процесс обучения иностранному языку, обосновывают необходимость преодоления объективно возникающего дисбаланса культурных данностей. Тем не менее эти идеи далеки от реализации. Необходима последовательная работа по преодолению противоречия между направленностью теории обучающих стратегий на паритетность культур (родной и иной) в процессе обучения иностранному языку и отсутствием технологий обеспечения данной направленности в практике.

Заключение

Проведенный анализ культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам, действующих в России за рубежом, показал неуклонный рост интереса к вопросу освоения культуры в процессе овладения иностранным языком. Культурно значимые факты, явления,

события, проявляясь в языке и через язык, составляют значимую часть содержания обучения, влияют на целеустанавливающие ориентиры и задают тональность в разработке обучающих стратегий. По своей сути культуросообразные подходы, взятые в совокупности, образуют единое синергийное по природе образовательное пространство. Движение научной мысли при этом ведется в одном направлении как в России, так и за рубежом. Доказывается чрезвычайная значимость языка и культуры в процессе иноязычного образования. Четко проявляется стремление к преодолению этноцентризма и монокультурного центризма. Проявляет себя интерес к установлению паритетных отношений между осваиваемой культурой и родной культурой обучающегося. Очевидно, что именно с углублением данной образовательной стратегии будет связано последующее развитие лингводидактики на всех уровнях методической системы: в области целей, содержания, принципов, методов, приемов, форм и средств обучения иностранному языку.

Возникли все предпосылки для того, чтобы предотвратить недостатки подходов лингвокультурной ориентации и утвердить стройную концепцию, согласно которой две взаимодействующие культуры являют собой равнозначные ценности для обучающегося: во взаимном пересечении они поддерживают друг друга и позволяют построить истинный диалог культур. Подобная концепция полностью отвечает вызовам времени, связанным с провозглашением тенденций поликультурности и многоязычия.

Литература

1. ***Пассов Е.И.*** Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. Кн. 1. 543 с.
2. ***Бондаревская Е.В.*** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. ; Ростов н/Д, 1999. 560 с.
3. ***Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.*** Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
4. ***Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И.*** Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. Курсы, 2011. 184 с.
5. ***Воробьев В.В.*** Лингвокультурология. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2008. 336 с.
6. ***Красных В.В.*** Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. 181 с.
7. ***Сафонова В.В.*** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
8. ***Сафонова В.В.*** Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. / отв. ред. Л.В. Полубиченко. М. : КДУ, 2012. С. 48–59.
9. ***Сафонова В.В.*** Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26–46.

10. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
11. ***Тарева Е.Г.*** Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Язык. Культура. Коммуникация. Н. Новгород, 2011. С. 237–244.
12. ***Тарева Е.Г.*** Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы второй науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.А. Крячков. 2015. С. 239–244.
13. ***Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г.*** Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько, З.Г. Прошиной. М. : Флинта: Наука, 2013. 632 с.
14. ***Kramsch C.*** The cultural component of language teaching // Multiculturalism and language learning. Language, Culture and Curriculum. Special issue. 1995. № 8 (2). P. 83–92.
15. ***Meyer M.*** Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners // Madiating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreing Language Education. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. P. 136–158.
16. ***Neike W.*** Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. Opladen Leske + Budrich, 2000. 260 p.
17. ***Byram M., Zarate G.*** The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg : Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. 120 p.
18. ***Boyer H.*** Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE International, 1990. 240 p.
19. ***Corbett J.*** An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for Intercaultural Communication and Education). Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd., 2003. 216 p.
20. ***Kaikkonen P.*** Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches lernen im Spannungsfeld // Europakompetenz – durch Begegnung lernen / hrsg. von A.H. Hilligus, M.A. Kreienbaum. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2007. P. 35–64.
21. ***Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V.*** Intercultural Content of a Foreing Language Texbooks: Consept, Texts, Practices // XLinguae. 2017. Vol. 10, № 3. P. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20

Сведения об авторе:
Тарева Елена Генриховна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: elenatareva@mail.ru.

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE SYSTEM OF CULTURE-BASED APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tareva E.G., Ph.D., Ed.D., Head of the Department of French and Linguodidactics, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: elenatareva@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/40/23

Abstract. The problem of integration of cultural in the system of a foreign language teaching has been one of the cornerstones in the methodology of foreign language teaching since the end of the twentieth century to the present day. For several decades, both in Russia and abroad, a lot of information has been accumulated on the status and role of culture in language education sphere, demonstrating the progressive development of a culturally significant ideol-

ogy, the emergence and adoption of a holistic, culturally appropriate linguodidactic paradigm.Today the concept of teaching language and culture in their closest inseparable connection is universally recognized. This has found its embodiment both in regulatory educational instructionsas well as in a variety of scientific concepts that seek to identify specific vectors of interaction between language and culture in the process of foreign language education. As a consequence of the special interest in this problem various approaches have emerged, aimed at substantiating linguodidactic strategies, which are based on interaction in the educational process of language and culture.Nowadays we have accumulated information about a large number of culture-based approaches. In Russian lingvodidactics there are such approaches ascountry studies, linguoregional, linguocultural, sociocultural, sociolinguistic, multicultural, and intercultural studies. Abroad, such approaches as functional-semantic, cultural-sensory, transcultural, ethnographic are explored.The available information was not systematized with revealing of differentiating features separating one didactic direction from another. There is a need to systematize culture-based approaches: to identify integral and differentiating features. The article suggests a description of culture-based approaches, an attempt is made to establish taxonomic relations between them, conclusions are drawn summarizing the disparate information about the essence, features and purpose of approaches that didactically integrate language and culture.
Keywords: language and culture; culture-based approaches; system; linguodidactic strategy; ethnocentrism, multiculturalism.

References

1. Passov E.I. (2010) Metodika kak teorija i tehnologija inojazychnogo obrazovanija [Methodology as theory and technology of foreign language education]. 1. Elec: EGU im. I.A. Bunina.
2. Bondarevskaya E.V. (1999) Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskih teorijah i sistemah vospitanija [Pedagogy: personality in humanitarian theories and educational systems]. Moscow. Rostov-na-Donu.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguoregional studies in teaching Russian as a foreign language]. 4-e izd., pererab. i dop. Moscow: Russkij jazyk.
4. Berdichevsky A.L., Ginniatullin I.A., Lysakova I.P., Passov E.I. (2011) Metodika mezhkul'turnogo obrazovanija sredstvami russkogo jazyka kak inostrannogo[Methodology of intercultural education by means of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkij jazyk. Kursy.
5. Vorobiev V.V. (2008) Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]. Moscow. Izd-vo Rossijskij un-t druzhby narodov.
6. Krasnikh V.V. (2002) Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija [Ethnopsycology and linguoculturology]. Moscow: Izd-vo Gnozis.
7. Safonova V.V. (1996) Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. [Learning languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: Istoki.
8. Safonova V.V. (2012) Mezhkul'turnyj dialog; metodicheskij vyzov, problemy i perspektivy razvitija v jazykovoj pedagogike [Intercultural dialogue: methodological challenge, problems, and perspectives of development in language didactics]. Jazyki v sovremennom mire. – Languages in modern world: Materialy X mezhdunarodnoj konferencii. Moscow: KDU. pp. 48-59.
9. Safonova V.V.(2013) Kul'turovedcheskij rakurs sovremennogo jazykovogo obrazovanija [Cultural aspect of modern language education]. Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki – Memoires of the National Society of Applied Linguistics. 2(2). pp. 26-46.

10. Sysoev P.V. (2009) Jazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke [Language multicultural education in the XXI century]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2. pp. 96-110.
11. Tareva E.G. (2011) Mezhkul'turnyj podhod k podgotovke sovremennyh lingvistov [Intercultural approach in education of modern linguists]. Jazyk. Kul'tura. Kommunikacija – Language. Culture. Communication. Nizhnij Novgorod. pp. 237–244.
12. Tareva E.G. (2015) Jevoljucija lingvodidaktiki: ot klassicheskogo k postneklassicheskomu izmereniju [Evolution of linguodidactics: from classical to post- nonclassical measurement]. Magija INNO: novoe v issledovanii jazyka I metodike ego prepodavanija – Magic of INNO: innovation in the research of language and methods of its teaching. Materialy vtoroj nauchno-prakticheskoj konferencii; otv. Red. D.A. Krjachkov. pp. 239–244.
13. Zhukova I.N., Lebedko M.G., Proshina Z.G., Uzefovich N.G. (2013) Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii [The Dictionary of Intercultural Communication Terms]. Pod red. M.G. Lebed'ko i Z.G. Proshinoj. Moscow: FLINTA: Nauka.
14. Kramsch C. (1995) The cultural component of language teaching. In M. Bensoussan, I. Kreindler & E.M. Aogain (Eds). Multiculturalism and language learning. Language, Culture and Curriculum, Special Issue. 8(2). pp. 83-92.
15. Meyer M. (1991) Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners. D. Buttjes & M. Byram (eds.) Madiating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreing Language Education. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 136–158.
16. Neike W. (2000) Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. Opladen Leske + Budrich.
17. Byram M., Zarate G. (1997) The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation.
18. Boyer H. (1990) Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. M.Butzbach-Rivera, M. Pendanx. Paris: CLE International.
19. Corbett J. (2003) An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for Intercaultural Communication and Education). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
20. Kaikkonen P. (2007) Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches lernen im Spannungsfeld // Europakompetenz – durch Begegnung lernen / hrsg. von A.H. Hilligus, M.A. Kreienbaum. – Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills. pp. 35-64.
21. Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V. (2017) Intercultural Content of a Foreing Language Texbooks: Concept, Texts, Practices // XLinguae. Vol. 10. 3. pp. 246-255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20

Received 27 November 2017

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/40/24

ПАМЯТЬ ПЕРЕВОДОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Я.Р. Чемезов

Аннотация. Оптимизация и автоматизация трудового процесса являются одними из важнейших факторов, определяющих уровень мирового прогресса и качество выполняемой работы. Письменный перевод также является услугой, определяющей динамику развития компании, личностного роста, партнерских взаимоотношений, коммерческих соглашений и других ключевых аспектов повседневной профессиональной жизни человечества. Принимая во внимание развитие компаний, партнерств, предприятий в международном аспекте, рынок труда особо нуждается в переводчиках, способных переводить как быстро, так и качественно, а также готовых осваивать технологии для выполнения такого быстрого и качественного перевода. Ввиду востребованности в высококвалифицированных письменных переводчиках на рынке труда, возникает потребность качественной профессиональной подготовки таких специалистов в рамках высшего профессионального образования. Соответственно, обучение применению таких САТ-устройств, как «память переводов», становится все более актуальным и востребованным. Особая необходимость использования данных средств отмечается в научно-техническом переводе. Поэтому преподавание основ использования САТ-устройств и программ-памяти переводов также становится все более и более необходимым в рамках обучения научно-техническому переводу. Для доказательства более успешного выполнения переводов при помощи программ-памяти переводов, а также необходимости введения преподавания основ их использования, было проведено экспериментальное обучение, в ходе которого показано, что использование памяти переводов действительно способствует повышению качества и скорости выполнения переводов по научно-техническим тематикам. Приведены качественно-количественные данные, показывающие большую эффективность работы переводчиков, использующих память переводов, по сравнению с теми, кто их не использует. Опытное обучение было проведено среди студентов 4-го курса языкового факультета, где контрольная группа занималась переводами без памяти переводов, а опытная группа использовала программу-память переводов SDL Trados. Помимо этого, представлены анализ текстов переводов и их оценка с помощью индекса качества перевода TQI в контрольной и опытной группах. Индекс TQI использовался как объективный показатель результатов оценки качества переводов текстов, в связи с чем и был сделан вывод о более высокой продуктивности выполнения работы в опытной группе. Более того, проведение экспериментов с использованием программ-памяти переводов позволяет находить недоработки программного обеспечения, а также слабости программ при оптимизации работы переводчика.

Ключевые слова: перевод; качество перевода; память переводов; САТ-устройства; индекс TQI.

Введение

Перевод – сложная многогранная деятельность, которая требует комплексной работы с текстом и подхода к тексту с точки зрения различных гуманитарных и точных наук. Говоря о гуманитарной направленности перевода, следует отметить связь перевода с литературоведением, когнитивными науками, историей, страноведением и т.д. Что касается тех переводов, которые связаны с технической текстовой направленностью, тематический научный ряд становится еще шире: переводчику приходится работать с физикой, строительством, экологией, механикой, математикой и многими другими науками. Как справедливо отмечает Т.С. Серова, «все виды научно-технического перевода представляют сложный переводческий процесс как иноязычная речевая деятельность в условиях межкультурной коммуникации. В процессе научно-технического перевода переводчик имеет дело с особыми узкопрофессиональными иноязычными текстами… переводчик научно-технической литературы должен обладать определенными профессиональными знаниями и прежде всего категориально-понятийным аппаратом в конкретных отраслях науки и техники, способностью подготовить в сжатые сроки индивидуальный лексикон как категориально-понятийный аппарат, накапливать и сохранять индивидуальный лексикон по отрасли промышленности, быть самому себе редактором, а для этого нужно хорошо знать русский язык» [1. С. 40–42]. Таким образом, перевод – деятельность, затрагивающая все аспекты жизни человека. В связи с этим возникает необходимость работы с огромным массивом текстов, посвященных разнообразным проблемам по различным тематикам.

Подход к переводческой деятельности может быть разнообразным и абсолютно субъективным. Переводчик может быть специалистом в конкретной области, параллельно работая со смежной тематикой. Более того, он может охватить несколько областей знания и совершенствовать свои навыки в данных предметных областях. Однако любой практикующий переводчик скажет, что качественно и достоверно переводить по любой тематике практически невозможно. Каждый переводчик придерживается определенных направлений в переводе ввиду своей компетентности в той или иной области. По мере своего профессионального развития переводчик все более и более детально отрабатывает навыки перевода в своей отрасли и постепенно охватывает новые. Возможности переводчика здесь обусловлены знанием предметной области, в частности терминологии, а также способностью находить нужную информацию, грамотно интерпретируя ее на языке оригинала (ЯО) и языке перевода (ЯП).

Бесспорным является тот факт, что человеческие возможности хранения и запоминания информации уступают компьютерным информационным хранилищам. Более того, поиск нужного контекста, определенного массива уже переведенного текста, словарей в традиционном

аналоговом печатном варианте влияет на скорость работы переводчика при том же самом качестве выполнения работы. В целях решения этой проблемы и оптимизации процесса перевода с 1985 г. стали появляться такие специализированные информационные технологии, как память переводов или базы переводов (Translation Memory Tools – TMT, Translation Memory – TM). Память переводов представляет собой компьютерную программу – базу данных, хранилище, систему хранения переведенных текстов. Система позволяет посегментно переводить текст. Таким образом, база сохраняет массив текстов с их переводами, которые пользователь может распределить в программе по выбранным им тематическим группам. Более того, память переводов, например SDL Trados, Déjà vu и др., позволяют подключать глоссарии, терминологические базы, способствуя хранению терминологии по заданным тематическим группам. Как следствие, при работе с большим количеством текстов в рамках переводческого проекта нет необходимости повторно переводить похожие предложения или одинаковую терминологию: достаточно взять нужный сегмент из базы уже сохраненных в системе переводов и таким образом ускорить и оптимизировать свою работу. За счет хранения конкретных формулировок фраз, слов и терминов в терминологической базе или глоссарии мы обеспечиваем единообразие терминологии на протяжении всего текста перевода, что особенно полезно при работе над переводческим проектом группы переводчиков. Использование одной базы переводов и базы терминов значительно сокращает возможность потери единообразия перевода в переводах разных переводчиков.

Более того, при оптимизации процесса перевода можно использовать средства оценки качества перевода – Quality Assurance Tools (QAT), которые также представляют собой компьютерные программы. Правильная настройка данных программ способствует проверке текста перевода и помогает избежать и исправить большой спектр ошибок, например орфографических, пунктуационных и терминологических, непереведенных сегментов, повторения слов и др. Такие программы могут встречаться в виде самостоятельных приложений, QA (quality assurance) плагинов (от слова plug-in, «подключать», т.е. плагин – модуль, подключаемый к программе, который дает ей дополнительные возможности) [2] и QA функций TM программ. Вместе с базами переводов все эти программы входят в такую группу программ и приложений по оптимизации, ускорению выполнения и повышению качества переводов, как CAT-устройства (CAT – ComputerAided / AssistedTranslation, т.е. «Перевод при помощи компьютера»). На современном этапе развития перевода вопрос использования CAT-устройств становится все более популярной темой, а ее актуальность – бесспорной.

Важно отметить интерес исследователей-педагогов к вопросам применения ИКТ в переводе. Так, Т.Я. Никищихина пишет, что «без их

активного использования невозможно повысить интенсивность процесса получения знаний, процесса формирования профессиональной мотивации студентов, закрепления навыков и умений» [3. С. 172]. Следует также подчеркнуть, что теоретическое освещение вопросов использования информационных технологий, таких как память переводов, программ оценки качества переводов, а также методов оценивания качества выполненного перевода, является молодым направлением в переводоведении. Существует ряд переводчиков-исследователей, которые систематизировали знания по данному вопросу, чьи работы также послужили методологической основой нашего исследования. Среди таких авторов следует отметить Ю. Макушину [4], которая рассматривала особенности использования памяти переводов, а также средства оценки качества переводов. Что касается методов оценивания качества перевода текста, то интерес вызывает работа Д. Тишина [5], представившего подробное описание использования индекса оценки качества текста перевода, или индекса TQI (Translation Quality Index). Индекс представляет собой систему оценивания по 100-балльной шкале с использованием математической формулы. Анализом применения методов оценки текста по системе TQI также занимаются Е.А. Ковальчук [6], А.А. Соловьёва [7]. Последняя отмечает важность использования компьютерных технологий в переводе, в том числе особенности использования пакета Trados [Там же. С. 88]. Т.С. Серова пишет о необходимости умения работы с компьютером и мультимедийными средствами в переводческой деятельности [1. С. 23].

Методология и методы исследования

В ходе данного исследования был проведен качественно-количественный анализ процесса перевода среди групп студентов, использующих базы переводов, и групп, не использующих их. Материалом исследования послужили переводы научно-технических текстов, выполненные студентами-лингвистами факультета иностранных языков в 2014–2016 гг. Всего в исследовании участвовали почти 100 человек из 11 учебных групп. Методами исследования послужили структурно-семантический анализ текстов переводов, качественно-количественный анализ найденных ошибок и погрешностей, оценочный метод, количественный анализ использованного времени.

Оценка качества выполненных переводов была проведена при помощи индекса качества перевода – TQI. Такие системы используются для объективного подхода к оцениванию текстов. Существуют различные системы оценивания по индексу TQI. В данном исследовании мы придерживаемся системы Бюро переводов «Окей» (т.е. используем формулу $TQI = (1 - EP/W) \times 100$, которая разработана в Бюро переводов

«Окей») [8. С. 10] ввиду удобства в использовании по сравнению с другими системами (например, ATA Framework for Standard Error Marking, SAE J 2450, LISA QA Model и др.). При работе с данной формулой мы придерживаемся следующих обозначений: EP – суммарное количество баллов ошибок (Error points), W – количество слов в сегменте. Как отмечает Д. Тишин, предельным допустимым значением, или «проходным порогом», для удовлетворительного выполнения перевода является наличие 14 баллов ошибок на 100 слов для Бюро переводов «Окей» [Там же. С. 10–11]. Необходимо уточнить, что балл ошибки определяется исходя из степени критичности этой ошибки, т.е. исходя из ее классификации [9]. То есть мы рассматриваем смысловые ошибки (2 балла), ошибки формы (1 балл), ошибки несоблюдения требований заказчика (1 балл).

Для перевода в обеих группах были предложены одинаковые тексты на русском и английском языках объемом около 250 слов. В ходе эксперимента студенты были разделены на две группы: в первой группе переводили текст без использования средств автоматизации перевода, но с учетом использования печатных / электронных словарей и систем контекстуального поиска по переводам; студенты во второй группе использовали печатные / электронные словари и системы контекстуального поиска по переводам и, что более важно, базы переводов. По желанию студенты могли также использовать программы оценки качества перевода – QualityAssuranceTools – для проверки текстов на ошибки и редактирования.

В качестве примера были взяты два текста на английском и русском языках по тематике «Информационные технологии. Технологии Google» и «Экология. Безопасность воды» объемом 256 (текст 1) и 228 слов (текст 2) соответственно. В текстах присутствует специальная терминология в области создания облачных интернет-приложений (текст 1) и проблемы обеззараживания воды от патогенных микроорганизмов (текст 2). Таким образом, первым заданием было перевести предложенный текст с английского языка на русский, во втором задании – с русского на английский. Для группы студентов, работающих с памятью переводов Trados, была предложена база переводов, которая включала подборку переводов текстов по подобной тематике с аналогичными словосочетаниями, терминами. Помимо этого, студентам была дана терминологическая база, состоящая из слов-терминов и их переводов, которые встречаются в текстах.

По окончании исследования были получены переводы текстов студентов обеих групп, а также проведен анализ качества перевода текстов по индексу TQI. Учитывалось время, затраченное студентами на перевод. Исходя из полученных результатов был сделан вывод о способах оптимизации процесса перевода.

Результаты

На этапе анализа результатов прежде всего необходимо было обратить внимание на время, затраченное на перевод задания 1 и задания 2 в обеих группах. Получив такие данные от студентов в ходе анкетирования, были определены средние показатели затраченного на перевод времени в обеих группах (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели времени выполнения перевода

Выполнение заданий с использованием памяти переводов Trados Studio	
Задание 1	Задание 2
27 минут	35 минут
Выполнение заданий без использования памяти переводов Trados Studio	
Задание 1	Задание 2
49,4 минуты	71,8 минут

Исходя из полученных данных можно увидеть, что выполнение перевода с использованием памяти перевода занимает 27 и 35 минут соответственно, что говорит о большей скорости перевода по сравнению с переводом без использования памяти переводов, где время составляет 49,4 и 71,8 минут соответственно.

Исследователей всегда интересовала проблема возможности выполнения работы как быстро, так и качественно. Поэтому вторым важным показателем стало качество выполнения перевода, или оценка качества текста по индексу TQI. При работе с текстами переводов, выполненных в обеих группах, были рассмотрены имеющие место ошибки. В рамках статьи рассмотрены лишь ошибки, встречающиеся в работах, выполненных за наименьшее время. В табл. 2, 3 представлены данные об ошибках в таких переводах.

Таблица 2

Ошибки в тексте перевода студентов из контрольной группы

Тип ошибки, количество (в переводе 1/ в переводе 2)	Балл ошибки	Сумма баллов ошибок (рус.-англ.) (в переводе 1)	Сумма баллов ошибок (англ.-рус.) (в переводе 2)
Лексическая ошибка 3/2	2	6	4
Стилистическая ошибка 2/2	1	2	2
Непереведенный сегмент 2/2	2	4	4
Грамматические ошибки 1/0	1	1	0
Итого		13	10

Нам известно, что перевод 1 был выполнен за 14 минут. Используя данные о допущенных ошибках, подставим их в формулу

$TQI = (1 – EP/W) \times 100$ для расчета качества перевода:

$$TQI_1 = (1 – 13/256) \times 100 \approx 95 \text{ (баллов)}.$$

Далее сделаем расчет для второго перевода, выполненного за 15 минут:

$$TQI_2 = (1 – 10/256) \times 100 \approx 96 \text{ (баллов)}.$$

Таблица 3

Ошибки в тексте перевода студента из опытной группы

Тип ошибки, количество (в переводе 3/ в переводе 4)	Балл ошибки	Сумма баллов ошибок (рус.-англ.) (в переводе 3)	Сумма баллов ошибок (англ.-рус.) (в переводе 4)
Лексическая ошибка 1/1	2	2	2
Итого	2	2	2

После работы с результатами переводов опытной группы можно сравнить полученные данные.

Таким образом, в табл. 3 представлены результаты выполнения переводов с помощью программы-памяти переводов Trados.

Переводы были выполнены за 17 и 24 минуты соответственно. Сделав анализ качества переводов текстов по системе TQI, мы получаем следующий результат:

$$TQI_3 = (1 – 2/228) \times 100 \approx 99{,}9 \text{ (баллов)};$$

$$TQI_4 = (1 – 2/228) \times 100 \approx 99{,}9 \text{ (баллов)}.$$

Как можно увидеть, использование программ-памяти переводов действительно способствует ускорению перевода почти в 2 раза (среднее значение составило 27 минут с использованием программы и 49,4 минуты без использования; 35 минут с использованием программы и 71,8 минут без использования), а также помогает повысить качество перевода (95 баллов без использования программы и 99,9 – с использованием; 96 баллов без использования программы и 99,9 – с использованием).

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что использование программ-памяти переводов с наличием баз переводов и терминологических баз действительно способствует ускорению времени выполнения задания почти в два раза, или примерно на 40%. Более того, качество выполняемых переводов выше в экспериментальной группе, которая использует память переводов. Следует особо подчеркнуть, что в рамках учебного процесса действительно необходимо рассматривать тему изучения работы в таких программах, как память переводов, так как эта тенденция стремительно развивается на рабочих местах переводчиков в компаниях. Скорость и качество выполнения переводов являются ключевыми факторами успешной и продуктивной переводческой деятельности, а также повышения конкурентоспособности.

Информационные технологии теснее и теснее переплетаются с современной переводческой деятельностью, в частности в научно-техническом переводе. Более того, владение программами оптимизации и информатизации переводческого процесса становится необходимой компетенцией переводчика. Существует необходимость продолжать исследования по данной тематике для улучшения работы программ, а также развития возможностей искусственного интеллекта, недостатки которого проявляются при работе с терминологической базой программ.

Литература

1. ***Серова Т.С.*** Информация, информативность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. 529 с.
2. ***Comp-Security.*** Что такое плагин // Comp-Security. URL: http://comp-security.net (дата обращения: 30.05.2017).
3. ***Никищихина Т.Я.*** Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения профессиональной мотивации специалистов сферы перевода и переводоведения // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 171–175.
4. ***Makoushina J.*** Translation Quality Assurance Tools: current state and future approaches. Tomsk : Palex Languages and Software, 2007. 37 p.
5. ***Тишин Д.*** Количественная оценка качества письменного перевода. Практический опыт. Бюро переводов «Окей», 2009. 36 с.
6. ***Ковальчук Е.А.*** Оценка качества перевода: проблема поиска эффективных методов, стандартов и параметров // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. № 11-2 (2). С. 81–85.
7. ***Соловьева А.А.*** Профессиональный перевод с помощью компьютера : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008. 160 с.: с ил. (Серия «На компьютере»).
8. ***Чемезов Я.Р.*** Применение индекса TQI для повышения качества перевода // Язык и культура. 2017. № 37. С. 261–272.

Сведения об авторе:
Чемезов Ян Робертович – аспирант, преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: yan_house@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

TRANSLATION MEMORY AS A TOOL FOR OPTIMIZATION OF TRANSLATOR'S WORK

Chemezov Y.R., postgraduate student and a lecturer of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yan_house@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/24

Abstract. Optimization and automation of the working process are among the most important factors which define the level of global progress and the provided work quality. Written translation is also a service which defines the dynamics of a company's progress, personal development, partner relations, commercial agreements and other key aspects of daily professional life. Taking into account the development of companies, partnerships and enterprises internationally, the labor market needs translators who can translate both quickly and qualitatively as well as those who are ready to master technologies for accomplishing such quick and qualita-

tive translation. Due to the demand for highly qualified translators in the labor market, there is a demand for the qualitative professional training of such specialists within the framework of higher education. This way, training to use such CAT tools (Computer-assisted translation) as "translation memory" is becoming increasingly important and in-demand. These tools are found to be particularly important for scientific and technical translation. Consequently, it is becoming urgently necessary to teach the use of CAT tools within the framework of technical and scientific translation. To illustrate how efficient and quickly a translation can be accomplished with the aid of translation memories and in order to prove the necessity of their application within the studying framework, an experimental study was held where it was shown that the application of translation memory provides both an increase in translation quality and translation acceleration when translating in the technical and scientific field. Provided in the article are both qualitative and quantitative data which demonstrate the higher efficiency of translators who use translation memory in comparison with those who do not. To illustrate this, an experiment was held among students of the fourth year of a language Faculty, where a control group translated without a translation memory program and an experimental group translated with the translation memory program SDL Trados. Moreover, the results of an analysis of translation texts and their quality assurance by means of the TQI index in both groups are given. The TQI index was used as an objective measure of results of texts' translation quality assurance. In this connection, it was concluded that the work productivity of the experimental group was higher. In addition, conducting an experiment with the application of translation memories allows the determining of software drawbacks as well as weak points of the program during the optimization of a translator's work.

Keywords: translation; translation quality; translation memory; CAT; TQI.

References

1. Serova T.S. (2016) Informaciya, informativnost' i iinnovacii v mezhkul'turnom professional'nom obshchenii v sfere nauki i tekhniki [Information, informativeness and innovations in intercultural professional communication in the field of science and technology]/ Perm': Izd-vo Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. 529 p.
2. Comp-Security. Chto takoe plagin [What is plugin] // Comp-Security. URL: http://comp-security.net (Accessed: 30.05.2017)
3. Nikishchihina T.Ya. (2012) Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya professional'noj motivacii specialistov sfery perevoda i perevodovedeniya [Information and communication technologies as a means of increasing the professional motivation of specialists in the sphere of translation and translation science]// Znanie. Ponimanie. Umenie. 1. Kurskij Gosudarstvennyj Universitet. pp. 171-175.
4. Makoushina J. (2007) Translation Quality Assurance Tools: current state and future approaches / Tomsk: Palex Languages and Software. 37 p.
5. Tishin D. (2009) Kolichestvennaya ocenka kachestva pis'mennogo perevoda. Prakticheskij opyt [Quantitative assessment of the quality of written translation. Practical experience]/ Tishin D.: Byuro perevodov "Okei". 36 p.
6. Koval'chuk E.A. (2010) Ocenka kachestva perevoda: problema poiska effektivnyh metodov, standartov i parametrov [Assessment of the quality of translation: the problem of finding effective methods, standards, and parameters]// Uchyonye zapiski 11-2(2) Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. pp. 81-85.
7. Solov'yova A.A. (2008) Professional'nyj perevod s pomoshch'yu komp'yutera : ucheb. posobie [Professional translation with the help of computer: Textbook]/ SPb.: Piter. 160 p.
8. Chemezov Ya.R. (2017) Primenenie indeksa TQI dlya povysheniya kachestva perevoda [The use of the TQI index to improve the quality of translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 261-272.

Received 27 November 2017

УДК 81’373.45
DOI: 10.17223/19996195/40/25

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВОЕННОМУ ДИСКУРСУ

М.А. Шевченко, С.К. Гураль

Аннотация. Рассматривается обучение военных переводчиков иноязычному профессиональному дискурсу, необходимое в условиях возрастающего спроса на специалистов по военно-учетной специальности «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» и актуальности их обучения в учебных военных центрах при гражданских высших учебных заведениях в свете науки о синергии и теории систем. Вышеуказанные факторы в совокупности с введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования требуют разработки нового подхода к обучению подобных специалистов в гражданском вузе. В связи с этим в данной работе формулируются основные цели обучения иноязычному профессиональному дискурсу, заключающиеся в усовершенствовании первичного уровня владения иностранным языком, приобретенного на предшествующей ступени образования, и овладении студентами иноязычной коммуникативной компетенцией с учетом современной диверсификации лингвистического образования. Данные цели позволяют обозначить задачи обучения, состоящие в формировании необходимых компетенций в речевой деятельности различных видов, освоении студентом профессиональной компетентности при использовании средств иностранного языка и т.д. Раскрываются основные компоненты содержания обучения, согласно мнению различных ученых, представляющие собой основу иноязычного образования с ориентацией на профессиональную деятельность, а также компоненты, определяемые чертами иноязычного профессионального дискурса с принятием во внимание трансдисциплинарного характера изучаемого вопроса; обозначается важность правильного подбора содержания обучения. Доказывается важность введения дискурса в качестве дополнительного компонента содержания обучения. Определяется важность военного знания в связи с его способностью формировать совокупность компетенций военного переводчика, отвечающую современному состоянию общества, текущей научно-технической и геополитической обстановке. Доказывается необходимость уделять внимание особенностям профессиональной подготовки военнослужащих и включать военное знание в содержание обучения военного переводчика, формулируются его составляющие. Подробно изучаются принципы, формирующие модель обучения военных переводчиков в контексте профессионально ориентированного образовательного процесса, компетентностного, когнитивного и личностно ориентированного подходов, а именно принцип профессиональной направленности, принцип когнитивной направленности, принцип активности, принцип коммуникативности, принцип междисциплинарной координации и принцип поэтапности. Рассматривается вопрос о создании модели обучения военных переводчиков иноязычному профессиональному (военному) дискурсу в целом и учебно-методического комплекса в частности,

воплощающих в себе все перечисленные в работе задачи, принципы, цели и подходы к обучению.

Ключевые слова: военный перевод; иноязычный военный дискурс; компетентностный подход; когнитивный подход; личностно ориентированный подход; военная лексика; компетенция; фоновые знания.

Введение

По причине нестабильности и изменчивости геополитической обстановки, которой сопутствует появление новых военных угроз и конфликтов, а также при постоянном развитии международного военного сотрудничества появляется большой спрос на специалистов по военно-учетной специальности «Лингвистическое обеспечение военной деятельности». При этом сложная финансово-экономическая ситуация в стране требует сокращения расходов на обучение подобных специалистов, что повышает актуальность обучения военных переводчиков в учебных военных центрах при гражданских высших учебных заведениях.

В свою очередь, введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение (уровень специалитета)» потребовало нового подхода к обучению военных переводчиков в гражданских вузах.

Вышеобозначенные причины приводят к ситуации, когда соответствие квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке требует от выпускников учебных военных центров при гражданских вузах такого же уверенного владения профессиональными компетенциями, как и от выпускника военного вуза. Однако добиться этого требуется в условиях меньшего количества времени (нежели в военном вузе), выделяемого непосредственно на военную подготовку.

Обучение профессиональному иноязычному общению представляет собой всю сумму материала, который обучающийся должен освоить для соответствия его уровня владения иностранным языком поставленным задачам, целям и стандартам обучения. Наряду с этим образовательный процесс – это комплекс, немыслимый без развивающих и воспитательных элементов, который ни в коем случае не может быть сведен к обучению конкретной дисциплине. Стоит при этом отметить, что в современной лингвистической науке язык рассматривается как сверхсложная саморазвивающаяся система, из чего следует, что обучение профессиональному иноязычному дискурсу требует от педагога нелинейного мышления и осознания природы языка в синергетическом и системном русле [1]. Из этого следует, что содержание обучения можно также понимать как совокупность различных видов деятельности, вовлеченных в процесс обучения, создающих дидактические условия для подготовки специалиста, способного осуществлять деятельность в постоянно изменяющихся, неопределенных профессиональных

условиях [2]. Поскольку цель обучения студентов (курсантов) иноязычному военному дискурсу состоит в овладении компетенциями, необходимыми для осуществления эффективной иноязычной профессиональной коммуникации, в первую очередь профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика, подбор содержания обучения должен быть адекватен образовательному заказу, специфике образовательных программ с учетом действующих коммуникативных потребностей обучающихся в различных сферах, как то: практическая, интеллектуальная, эмоциональная и т.д. [3]. Кроме того, содержание обучения должно соответствовать таким требованиям, как доступность, высокая образовательная ценность, коммуникативно-побудительная направленность, аутентичность и информативность [4].

Цели, задачи и содержание обучения иноязычному военному дискурсу

При наличии упорядоченного списка знаний и умений, на современный момент обозначенных как конкретные общекультурные и профессиональные компетенции, представляется возможным заблаговременно наметить критерии языковой подготовки студентов (курсантов), приемы обучения, средства, конкретные пути, методы и действия преподавателя и студентов (курсантов), а также усовершенствовать программу освоения общепрофессиональной компетентности личности будущего офицера-переводчика, воспитываемой в процессе обучения иноязычному профессиональному дискурсу, детерминированному определенной ситуацией.

Дискурс в данном случае понимается как процесс диалектики текста и контекста, находящийся в постоянном развитии и изменении, как спонтанном, так и запланированном. При этом дискурс характеризуется наличием не только языкового компонента, но и экстралингвистических составляющих, которые в равной степени детерминируют сознание всех участников дискурса [5].

Основная цель обучения иноязычному военному дискурсу заключается в усовершенствовании первичного уровня владения иностранным языком, приобретенного на предшествующей ступени образования, и овладении студентами (курсантами) иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для решения профессиональных социально-коммуникативных задач при общении с носителями языка, а также для дальнейшего самообразования [6]. Формирование коммуникативной компетенции с помощью преподавания профессионального иноязычного дискурса подразумевает готовность и умение студентов (курсантов) осуществлять профессиональное иноязычное опосредованное и непосредственное общение в рамках опре-

деленного ситуативного контекста, в свою очередь, определяемого военными реалиями [7]. Кроме того, обучение иностранному языку направлено на развитие способности к самообразованию, повышение уровня автономности обучения, совершенствование исследовательских и когнитивных навыков, воспитание инфокультуры, расширение широты интересов, эрудированности и культурного уровня студентов (курсантов), формирование терпимости и уважения к духовным ценностям различных национальностей и народов [8].

В свою очередь, задачи обучения иноязычному военному дискурсу формулируются из вышеобозначенных целей и состоят в формировании необходимых компетенций в речевой деятельности различных видов, освоении студентом (курсантом) профессиональной компетентности при использовании средств иностранного языка в ходе моделирования содержания обучения с профессиональной направленностью, развитии с помощью обучения иноязычному профессиональному дискурсу определенных навыков профессиональной иноязычной коммуникации, а также компетенций, позволяющих в дальнейшем осуществлять самостоятельную деятельность по изучению иностранного языка.

Различные исследователи по-разному рассматривают составные элементы содержания обучения и их структуру. Согласно А.А. Миролюбову, содержание обучения включает в себя следующие составные элементы:

– лингвистические навыки (по уровням языка: фонетика, лексика, грамматика и т.д.);

– умения порождения речи (письмо, устная речь, чтение);

– проблемы, предметы и ситуации;

– письменные и устные тексты [2].

Обучение включает в себя языковую составляющую, которая, в свою очередь, состоит из конкретного языкового материала и моделей речевых единиц, детерминированных контекстом и тематикой ситуации. Вследствие постоянно возрастающей потребности в практическом владении иностранным языком большую актуальность приобретает задача овладения профессиональным языком или терминосистемой конкретной сферы деятельности. По этой причине задачей преподавателя является обучение умениям адекватно воспринимать и порождать как устные, так и письменные тексты для передачи нужной информации и осуществления иноязычного профессионального общения, что представляется возможным достичь при обучении иноязычному военному дискурсу. В этой связи стоит обратить внимание на такое понятие, как ментальный лексикон, который в широком смысле означает способ систематизации и представления словарного запаса в сознании человека. Важным является правильно выстроить при овладении обучающимся профессиональным дискурсом связи между различными

элементами терминосистемы, чтобы в дальнейшем в сознании обучающегося адекватно выстраивались связи с новыми элементами данной развивающейся системы [5].

По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева [9, 10], все содержание обучения подразделяется на два основных компонента – знания, а также навыки и умения. В данном случае под знаниями понимаются знание реалий национальной культуры, владение разнотематическим языковым материалом, понятие о способах и приемах осуществления иноязычной речевой деятельности. Навыки и умения включают в себя речевые навыки (грамматические, орфографические, произносительные интонационные, лексические и графические) и речевые умения (письмо, говорение, чтение и аудирование).

Черты иноязычного профессионального дискурса позволяют обозначить следующие компоненты содержания обучения иностранным языкам, представляющие собой основу иноязычного образования с ориентацией на профессиональную деятельность:

– сфера профессиональной коммуникативной активности, коммуникативные и социальные роли, темы и ситуации общения в профессиональном контексте, профессиональные тексты, речевые образцы профессионального общения в устной и письменной форме, составляющие в целом речевой материал;

– языковой материал профессиональной направленности наряду с правилами его употребления;

– совокупность особых речевых умений, благодаря которым на практике обеспечивается употребление иностранного языка в качестве средства профессионального общения;

– система знаний общепринятых и этикетно-узуальных форм речи, а также умение применять их в соответствующих ситуациях профессионального общения;

– сообразные приемы по обработке информации, представленной в иностранном языковом коде;

– культура учебно-познавательного процесса, создающая условия для самоорганизации в овладении знаниями и умениями в области как иноязычного образования, так и своей специальности [5].

Можно отметить, что в компонентный состав содержания иноязычного обучения помимо лингвистических составляющих входят также экстралингвистические характеристики, к которым можно отнести конкретные условия взаимодействия, специфику обсуждаемых тем и экстралингвистический фон, в значительной мере обусловливающий выбор тактики речевого поведения и необходимых языковых средств. Необходимость согласования лингвистических и экстралингвистических составляющих представляет собой неотъемлемую черту дискурса, в состав которого входят как текст, так и экстралингвистическая информация, подтвер-

ждает важность введения дискурса в качестве дополнительного компонента содержания обучения [11, 12]. Это приводит также к трансдисциплинарному пониманию дискурса, который инкорпорирует в себя культурологические, социокультурные, социорегулятивные и другие составляющие, являясь следствием синергетического движения в языке [1].

Военное (в том числе военно-политическое, военно-техническое) знание является основой отбора текстов профессиональной направленности, что необходимо для обучения студентов (курсантов) по специальности «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» иноязычному профессиональному дискурсу. Отличительной чертой военной сферы деятельности является широкий системный межотраслевой взгляд. В связи с этим фоновое военное знание помимо универсального в плане вхождения в специальность для курсантов-лингвистов характера носит также проблемный характер, который включает в себя большое количество тем и вопросов, необходимых для осуществления анализа иностранных литературных источников, дискуссии относительно вопросов профессионального характера, проведения исследований в военно-исторической и политической областях, что результируется в обучении не только профессиональной терминологической системе, но и иноязычному профессиональному военному дискурсу.

Военное знание позволяет формировать совокупность компетенций военного переводчика, отвечающую современному состоянию общества, текущей научно-технической и геополитической обстановке [11–13]. Оно объединяет следующие составляющие:

– знание, основанное на общевоенных дисциплинах (тактика применения частей и подразделений, военная топография, огневая подготовка, строевая подготовка, защита от оружия массового поражения);

– знание общественно-политического характера, объединяющее социальные, исторические и правовые аспекты, вопросы государственного и военного строительства;

– знание, основанное на успешном освоении базовых командных навыков, позволяющих в случае необходимости эффективно осуществлять управление первичными войсковыми единицами, вести хозяйственную и организационную деятельность;

– техническое знание, выражающееся в осведомленности в новейших образцах вооружения и военной техники, принципах их действия, назначении и тактико-технических характеристиках;

– морально-деловые качества, позволяющие специалисту выполнять задачи на любых уровнях военной и государственной иерархии, в различных условиях обстановки и с использованием широкого спектра стилей общения.

Таким образом, целесообразным представляется уделение внимания особенностям профессиональной подготовки военнослужащих, в

связи с чем в содержание обучения было включено военное знание, что является отражением связи содержания изучаемого иностранного языка с содержанием дисциплин профессиональной военной подготовки.

Принципы обучения иноязычному военному дискурсу

Профессионально ориентированный образовательный процесс, компетентностный, когнитивный и личностно ориентированный подходы содержат в себе следующие принципы, формирующие модель обучения иноязычному военному дискурсу.

Принцип профессиональной направленности, предусматривающий при отборе содержания обучения принятие во внимание будущей специальности обучающихся и их профессиональных интересов.

Профессиональная направленность процесса обучения иностранным языкам – неотделимый элемент при формировании узкопрофильного специалиста, каким является военный лингвист-переводчик. В настоящий момент профессиональное образование понимается как процесс формирования и развития профессиональных качеств личности выпускника. Специфика профессионально ориентированного обучения находится в непосредственной связи с самим образовательным процессом, основным положением которого является принятие во внимание потребностей в овладении иностранным языком у обучающихся, что, в свою очередь, определяется отличительными чертами специальности или профессии [14].

Языковое образование в настоящий момент должно быть ориентировано на овладение обучающимися инструментарием для осуществления профессиональной коммуникации. Другими словами, обучающийся должен продемонстрировать не только наличие знаний, но и умение их практического применения для решения профессиональных проблем [14, 15]. Исходя из вышеизложенного, обязательным представляется создание таких условий обучения, при которых у студента (курсанта) будут развиваться познавательные стратегии самообучения, которые впоследствии станут фундаментом профессиональной самореализации. Следует при этом учитывать, что обучение лингвистов на современном этапе характеризуется большой степенью вариативности, что требует от педагога нелинейного мышления при выборе средств и способов обучения в целях достижения обучающимся понимания правил функционирования языка в различных социокультурных контекстах [5].

Принцип когнитивной направленности процесса обучения профессиональному иноязычному общению ориентирован на формирование познавательных навыков, умений систематизировать собственные знания самостоятельно, разбираться в инфопространстве, а также на формирование умения мыслить рационально, критически и

творчески. Только постоянно развивая свои навыки и умения, военный переводчик может поддерживать необходимый для осуществления лингвистического обеспечения военной деятельности профессиональный уровень. В процессе обучения необходимо заложить фундамент организации самостоятельной подготовки будущего военного лингвиста.

Коммуникативно-когнитивный подход является наиболее подходящим при реализации рассматриваемого принципа, потому что когнитивная и коммуникативная функции языка считаются комплементарными и равноправными его характеристиками. В свете когнитивной лингвистики, предоставляющей исходные данные для когнитивистики, язык «представляет собой основную когнитивную составляющую когнитивной системы, которая необходима для обеспечения работы сознания человека, и, в итоге, язык является отражением познания, открывающим доступ к интеллекту индивида, его когнитивному миру, структурам его сознания» [16. С. 187]. В рамках этого понятия когнитивная функция языка становится сравнительно более важной, потому как именно она является одним из средств познания и получения знаний, равно как и средством передачи, переработки, хранения и организации знаний, а также генерирования информации.

Применение в обучении метода профессионально ориентированных заданий позволяет ввести в действие когнитивные процессы обучения иностранному языку, так как он задействует определение информативности исходного текста, освоение профессиональной терминологии в контексте употребления, адекватное восприятие профессионального дискурса и закрепление его применения в ходе порождении речевого высказывания в ситуациях, симулирующих профессиональное общение.

Принцип активности (личностно ориентированного характера обучения) заключается в активизации интереса обучаемого к изучению иностранного языка, происходящей благодаря мотивированности в рамках профессиональной направленности обучения, что приводит к формированию необходимых знаний, умений и навыков в процессе интенсивной умственной работы.

В современных работах по психолингвистике, уделяющих особое внимание проблемам мотивации обучаемых, широко представлен личностный аспект изучения иностранных языков. Так, в работе А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность»: «Деятельности без мотива не бывает; немотивированная деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом», – понятие деятельности связывается с понятием мотива [17. С. 127]. Имплементирование фактора мотивации в учебный процесс предполагает непрерывное его осуществление, обусловленное

такими особенностями, как способ подбора и предъявления материала, формы организации проведения занятий, отбор примеров и иллюстраций, поведение, присущее преподавателю, и т.д.

Учет мотивационного фактора в обучении иноязычному профессиональному дискурсу военных переводчиков приводит к корреляции содержания учебного процесса в целом. Так, у курсантов высших военных учебных заведений, особенно на первых этапах их обучения, сознание связано в первую очередь с общевоенной подготовкой. В таком случае наиболее важное значение получает работа, имеющая целью достижение большей степени осознания курсантами мотивов обучения иностранному языку. Увеличение уровня мотивации становится возможным благодаря максимальной имплементации иноязычного профессионального дискурса в повседневную деятельность, достижению взаимосвязи с общевоенными дисциплинами. Личностно ориентированный подход, который заложен в обучении иноязычному профессиональному дискурсу, находит отражение в использовании тем профессионального характера и создании ситуаций, направленных на имитацию реального профессионального общения. Подобная активность демонстрирует студентам (курсантам) ценность и практическую применимость знаний в будущей профессиональной деятельности.

Принцип коммуникативности, предусматривающий организацию процесса обучения в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям общения. Применение данного принципа определяет взаимную связь между целью обучения, ориентированной на овладение обучающимся иностранным языком в целях реализации профессиональной иноязычной коммуникации, и средствами достижения цели, в частности задействованием профессионально ориентированной деятельности. При обучении будущих военных переводчиков иностранному языку в рамках осуществления профессиональной направленности обучения результатом будут овладение способностями и формирование готовности решать профессионально-коммуникативные задачи, а также владение стратегиями осуществления иноязычного военного дискурса.

Важным критерием овладения коммуникативными умениями при обучении профессиональному иноязычному дискурсу является наличие адекватной реакции на появившуюся коммуникативную ситуацию, поскольку сам дискурс является основным рефлектором осуществления коммуникативной функции языка в различных ее проявлениях [5]. В понятие коммуникативного поведения входят тематика коммуникации, восприятие различных коммуникативных действий носителями языка, специфика общения в профессиональных сферах.

В обучении иноязычному профессиональному дискурсу студентов (курсантов) по специальности «Лингвистическое обеспечение во-

енной деятельности» принцип коммуникативности применяется при подборе лингводидактического материала для учебно-методических комплексов, определении тематической структуры учебных программ, создании комплекса условно-речевых упражнений, ситуационно-моделированных сценариев и проектов.

Принцип междисциплинарной координации, заключающийся проведении отбора содержания процесса обучения иноязычному профессиональному дискурсу. Отбор проводится с учетом профессиональных интересов и уровня владения обучаемыми иностранным языком, что создает необходимость согласовывать темы разных дисциплин, что является необходимым условием формирования целостной картины окружающего мира в сознании обучающихся. В конечном итоге становится возможным создание оптимальных условий для развития иноязычной коммуникативной компетенции при опоре на изучаемые курсантами общевоенные дисциплины.

Принцип поэтапности обучения иноязычному профессиональному дискурсу применяется для обеспечения планомерного развития иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку он способен влиять на динамику изменения структуры речевой деятельности. Благодаря разделению организации учебного процесса на определенные этапы появляется возможность формулировать цели и задачи последовательных ступеней обучения иноязычному профессиональному дискурсу, становится возможным уточнение критериев уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; поэтапная организация учебного процесса также способствует разработке соответствующих упражнений и тестовых материалов [7].

В процессе выбора технологии обучения в формировании компетенций обязательным условием является максимальная степень приближенности учебного процесса к непосредственной профессиональной деятельности обучающихся или же ее имитации. Подобная степень приближения достигается благодаря использованию на занятиях по иностранному языку различных форм групповой работы, иными словами, метода профессионально ориентированных сценариев. Это связано с тем, что он дает возможность простроить стратегию образования с профессиональным уклоном и может применяться в качестве инструмента обучения будущих офицеров иноязычному профессиональному дискурсу [18]. Это также обусловлено непосредственной взаимной связью дискурса и коммуникативной среды, в которой осуществляется диалектический переход текста и контекста [5].

Опираясь на рассмотренные выше принципы осуществления метода проектов, можно сказать, что использование таких методов, как ситуационное моделирование, выражающееся в разработке и участии в сценария, положительно влияет на активизацию когнитивных процес-

сов, воплощение творческого потенциала обучаемых, развитие у них активности в исследовании и самостоятельности в решении задач и овладении новым знанием, положительно влияет на уровень мотивированности в изучении иностранного языка в целях осуществления профессионального общения. Необходимо также отметить, что ситуационное моделирование развивает коммуникативные умения обучающихся, способствует их социализации и самореализации, что и результируется в формировании иноязычного профессионального дискурса [19–22].

Заключение

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что представленное исследование рассматривает методику обучения иноязычному профессиональному дискурсу в качестве разделенного на начальный, стандартизирующий и творческий этапы процесса. В системе обучения принимается во внимание профессиональная направленность иноязычного образования относительно подбора содержания, имеющего целью обучение иноязычному профессиональному дискурсу на основе военного знания. В представленном подходе к отбору содержания обучения реализуются единый характер профессиональной подготовки военных специалистов и взаимная связь основных общевоенных дисциплин с процессом изучения иностранного языка, иными словами, отражение этих дисциплин в лингвистическом свете. Таким образом, в представленном подходе реализуется принцип профессиональной направленности иноязычного образования, представляющий связь понятийной системы общих теоретических дисциплин с системой специальных профессиональных знаний и умений, являющихся частью этих дисциплин.

В данном исследовании были также выделены специальные принципы, составляющие единую систему, призванную обеспечить эффективность формирования у обучающихся иноязычной профессиональной компетенции. Среди этих принципов центральное место занимают те, которые обусловливают направленность обучения и его основные сущностные характеристики, т.е. принципы профессиональной направленности, когнитивной направленности, активности. Вспомогательными являются принципы, уточняющие и детализирующие методологическую базу обучения, т.е. принципы коммуникативности, междисциплинарной координации и поэтапности. Все вышеперечисленные принципы имеют взаимосвязанный характер и отвечают целям и задачам организации процесса обучения иностранному языку. Они легли в основу созданной модели обучения военных переводчиков иноязычному профессиональному (военному) дискурсу в целом и данного учебно-методического комплекса в частности. Главной проблемой в организации данного процесса являются создание содержательных аспектов про-

граммы, разработка дидактических и методических материалов. Цели и мотивация обучающихся, успешность усвоения ими учебного материала будут, безусловно, определяться отобранным содержанием учебно-методического комплекса, которое должно охватывать потребности обучаемых в формировании компетенций, представляющих крайнюю важность для эффективного профессионального иноязычного общения.

Все вышеперечисленные задачи, принципы, цели и подходы к обучению иноязычному профессиональному дискурсу военных переводчиков были реализованы в учебно-методическом комплексе, разработанном для студентов (курсантов), обучающихся по специальности «лингвистическое обеспечение военной деятельности».

Литература

1. ***Гураль С.К.*** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
2. ***Миролюбов А.А., Бим И.Л.*** Вопросы обученности учащихся иностранному языку. Обнинск : Титул, 1999. 97 с.
3. ***Mitchell P.J., Mitchell L.A.*** Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 170–174.
4. ***Байдинова И.Л.*** Дидактические возможности компетентностного подхода в обучении лингвистов-переводчиков // Проблемы современной лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. / под ред. М.Г. Евдокимовой. М. : МИЭТ, 2008. С. 32–36.
5. ***Гураль С.К.*** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
6. ***Поляков О.Г.*** Английский язык для специальных целей: теория и практика : учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М. : НВИ-Тезаурус, 2003. 188 с.
7. ***Минакова Л.Ю.*** Институциональный дискурс в обучении иностранному языку студентов естественнонаучных специальностей // Лесное хозяйство и зеленое строительство в Западной Сибири : материалы VII Международной научной интернет-конференции (Томск, 25 января 2015 г.). Томск, 2015. С. 164–170.
8. ***Иностранный*** язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под рук. и общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009. 29 с.
9. ***Миньяр-Белоручев Р.К.*** О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991. С. 43–53.
10. ***Миньяр-Белоручев Р.К., Остапенко В.П., Ширяев А.Ф.*** Учебник военного перевода : Фр. яз. Спец. курс / под ред. Р.К. Миньяр-Белоручева. М. : Воениздат, 1984, 1985. 391 с.
11. ***Квалификационные*** требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государственном университете. М. : М-во обороны РФ, 2015. 22 с.
12. ***Кислякова А.А.*** Военный подъязык в системе литературного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 566. С. 128–139.
13. ***Нелюбин Л.Л.*** Военно-специальная подготовка (военному переводу). Английский язык : учеб.-метод. комплекс. М. : МГИМО-Университет, 2006. 216 с.
14. ***Поляков О.Г.*** Цели профильно ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.
15. ***Шевченко М.А., Митчелл П.Д.*** Обучение военных переводчиков в гражданском вузе (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета) // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 125–131.

16. ***Кубрякова Е.С., Цурикова Л.В.*** Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности // Язык средств массовой информации : учеб. пособие для вузов / под ред. М.Н. Володиной. М. : Академический проект. Альма Матер, 2008. С. 183–209.
17. ***Леонтьев А.Н.*** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. ***Larsen-Freeman D.*** Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2004. 142 p.
19. ***Гураль С.К., Минакова Л.Ю.*** Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально ориентированных проектов // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3. С. 121–130.
20. ***Гальскова Н.Д., Соловцова Э.Д.*** К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 31–35.
21. ***Discourse*** in Action / ed. by Sigrid Norris and Rodney H. Jones. Rontledge. London ; New York : Taylor and Francis Group, 2005. 226 p.
22. ***Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V.*** Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 200. C. 307–312.

Сведения об авторах:
Шевченко Михаил Александрович – подполковник, начальник цикла – старший преподаватель Института военного образования, аспирант 2-го года обучения факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: shefcomms@mail.ru
Гураль Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

OBJECTIVES, TASKS, PRINCIPLES AND SUBJECT CONTENT OF TEACHING FOREIGN-LANGUAGE MILITARY DISCOURSE TO MILITARY INTERPRETERS

Shevchenko M.A., Lieutenant Colonel, Head of Cycle, Senior Lecturer, Institute of Military Education, 2nd year postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sheffcomms@mail.ru
Gural S.K., Ds.Sc. (Education), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/25

Abstract. The article examines the teaching of foreign-language professional discourse to military interpreters, which is necessary in response to the increasing demand for specialists of the military occupational specialty "Language Support of Military Activity" and the applicability of their education in military training centers at civilian higher education institutions. In turn, the above-mentioned factors as a whole along with the introduction of federal state educational standards for higher education require the development of a new approach to the training of such specialists in a civilian university. In this regard, in this article, the major purposes of foreign-language professional discourse teaching are formulated, consisting of improving the primary level of knowledge of a foreign language acquired at the previous stage of education and students' mastering of foreign-language communicative competence. These goals give an idea about the objectives of teaching: development of different types of speech competences, mastering of professional competence by a student while using a foreign

language etc. The article reviews the main components of teaching according to the opinion of various academics. The components represent the basis of foreign-language teaching oriented at professional activity, and also components that are influenced by foreign-language professional discourse. The importance of proper selection of teaching content is substantiated. The importance of introducing discourse as an additional component in teaching content is demonstrated. The importance of military knowledge due to its ability to form a military interpreter's complex of competences, corresponding to the modern state of society, and the current technical and geopolitical situation, is emphasized. The necessity of paying attention to special aspects of servicemen's professional training and the necessity of including military learning into the content of military interpreters' education is shown; its components are formulated. The principles forming an educational model for military interpreters are thoroughly explored in the context of the professionally-oriented learning process, competence-based, cognitive and student-centered approaches. Namely, the principles of professional orientation, cognitive orientation, activity, communicativeness of interdisciplinary coordination, and the principle of phasing. In conclusion, the issue of creating a model for foreign-language professional (military) discourse teaching for military interpreters generally, and creation of a training and methodology complex in particular, which involves all the mentioned subjects, principles, objectives and conceptions of learning, is examined.
Keywords: military translation; foreign language professional discourse; competency-based approach; cognitive approach; student-centered approach; military vocabulary; competency; background knowledge.

References

1. Gural' S.K. (2012) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 118 p.
2. Mirolyubov A.A., Bim I.L. (1999) Voprosy obuchennosti uchashchikhsya inostrannomu yazyku [Questions of the students' proficiency in a foreign language]. Obninsk : Titul. 97 p.
3. Mitchell P.J., Mitchell L.A. (2014) Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 170-174.
4. Baydinova I.L. (2008) Didakticheskiye vozmozhnosti kompetentnostnogo podkhoda v obuchenii lingvistov-perevodchikov [Didactic possibilities of the competence approach in taeching linguists and translators] // Problemy sovremennoy lingvistiki i lingvodidaktiki : sb. nauch. tr. / pod red. M.G. Yevdokimovoy. Moscow : MIET. pp. 32-36.
5. Gural' S.K. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
6. Polyakov O.G. (2003) Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika : ucheb. posobiye. 2-ye izd., stereotip [English for Specific Purposes: Theory and Practice: Textbook. 2nd edition]. Moscow : NVI-Tezaurus. 188 p.
7. Minakova L.YU. (2015) Institutsional'nyy diskurs v obuchenii inostrannomu yazyku studentov yestestvennonauchnykh spetsial'nostey [Institutional discourse in teaching foreign languages to students of natural-science specialities] // Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy internet-konferentsii "Lesnoye khozyaystvo i zelenoye stroitel'stvo v Zapadnoy Sibiri" (Tomsk, 25 yanvarya 2015 g.). Tomsk. pp. 164-170.
8. Inostrannyy yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov. Primernaya programma (2009) [Foreign language for non-linguistic universities and faculties. The approximate programme]/ pod ruk. i obshch. red. S.G. Ter-Minasovoy. Moscow. 29 p.
9. Min'yar-Beloruchev R.K. (1991) O printsipakh obucheniya inostrannym yazykam [On the principles of teaching foreign languages]// Obshchaya me-todika obucheniya inostrannym yazykam. Moscow. p. 43-53.
10. Min'yar-Beloruchev R.K., Ostapenko V.P., Shiryayev A.F. (1984, 1985) Uchebnik voyennogo perevoda: Fr. yaz. Spets. kurs [The textbook of military translation: the French

language. Special course]/ pod red. R.K. Min'yar-Belorucheva. Moscow : Voyenizdat. 391 p.
11. Kvalifikatsionnyye trebovaniya po voyenno-uchetnoy spetsial'nosti vypusknikov uchebnogo voyennogo tsentra pri Tomskom gosudarstvennom universitete (2015) [Qualification requirements for the military specialty graduates of the military training center at Tomsk State University]. Moscow : Ministerstvo oborony RF. 22 p.
12. Kislyakova A.A. (2009) Voyennyy pojazyk v sisteme literaturnogo yazyka [Military sublanguage in the system of literary language]// Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 566. pp. 128-139.
13. Nelyubin L.L. (2006) Voyenno-spetsial'naya podgotovka (voyennomu perevodu). Angliyskiy yazyk : ucheb.-metod. kompleks [Special military training (military translation). The English language: teaching methodology complex]. Moscow : MGIMO-Universitet. 216 p.
14. Polyakov O.G. (2008) Tseli profil'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze: opyt formulirovaniya [Aims of professionally oriented foreign language teaching in higher education: the experience of formulation]// Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 2-8.
15. Shevchenko M.A., Mitchell P.J. (2013) Obucheniye voyennykh perevodchikov v grazhdanskom vuze (opyt Natsional'nogo issledovatel'skogo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta) [Teaching military interpreters in civil university (experience of the National Research Tomsk State University)]// Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (21). pp. 125-131.
16. Kubryakova Ye.S., Tsurikova L.V. (2008) Verbal'naya deyatel'nost' SMI kak osobyy vid diskursivnoy deyatel'nosti [Verbal activity of mass media as a special kind of discursive activity]// Jazyk sredstv massovoy informatsii : ucheb. posobiye dlya vuzov / pod red. M.N. Volodinoy. Moscow : Akademicheskiy proyekt. Al'ma Mater. pp. 183-209.
17. Leont'yev A.N. (1975) Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality.]. Moscow : Politizdat. 304 p.
18. Larsen-Freeman D. (2004) Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. 142 p.
19. Gural' S.K., Minakova L.Yu. (2012) Modelirovaniye diskursivnogo obshcheniya s ispol'zovaniyem professional'no oriyentirovannykh proyektov [Modeling of discursive communication using professionally oriented projects]// Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire. 3. pp. 121-130.
20. Gal'skova N.D., Solovtsova E.D. (1991) K probleme soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape razvitiya shkoly [On the problem of content of teaching foreign languages at the present stage of school development]// Inostrannyye yazyki v shkole. 3. pp. 31-35.
21. Discourse in Action (2005) / ed. by Sigrid Norris and Rodney H. Jones. Routledge. London ; New York : Taylor and Francis Group. 226 p.
22. Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V. (2015) Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 200. pp. 307-312.

Received 27 November 2017

Научный журнал

Язык и культура

№ 40 2017

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 27.12.2017 г.
Формат 70x108 1/16. Усл. печ. л. 29,2. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет 12.01.2018 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)–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