

Язык и культура

№ 4 (32)

2015

Научный периодический журнал

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-30317

от 19 ноября 2007 г.

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации

Томск
2015

Учредитель
**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Председатель редакционного совета: Гураль Светлана Константиновна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.

Члены редакционного совета:

Райлаарсдам Герт, профессор аспирантуры по педагогике при Амстердамском университете, профессор языкового образования в Утрехтском университете.

Кешикс Иштван, профессор лингвистики и коммуникации университета штата Нью-Йорк г. Олбани (США), главный редактор журналов «Intercultural Pragmatics» и «Chinese as a Second Language Research», соредактор журнала «Journal of Language Aggression and Conflict».

Гиллесли Дэвид, доктор философии, профессор кафедры политологии и международных отношений университета г. Бат (Великобритания).

Митчелл Питер Джонович, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Патрик Дэnnис Малони, старший преподаватель Томского государственного педагогического университета, магистр, проект-менеджмент (в процессе, УАА, 70%), доктор права, Северо-Западная школа права, Льюис и Кларк, магистр, электро- и компьютерная инженерия, Орегонский государственный университет, магистр, механическая инженерия, Политехнический институт Ренсселера (США), бакалавр, механическая инженерия, университет Мэриленда (США).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Томского государственного педагогического университета, кафедра антропологии университета Аляска Анкоридж (США).

Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Сисоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. *Смокотин Владимир Михайлович*, доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Жияков А.С., канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков (отв. секретарь); *Михалёва Л.В.*, канд. пед. наук, доц. зав. кафедрой романских языков факультета иностранных языков; *Морева А.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Нагель О.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Новицкая И.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Обдалова О.А.*, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков; *Панова О.Б.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Разина И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Темникова И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков.

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 66
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
факультет иностранных языков
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Founder
FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER
PROFESSIONAL EDUCATION
«NATIONAL RESEARCH
TOMSK STATE UNIVERSITY»

EDITORIAL BOARD OF «LANGUAGE AND CULTURE»

Chairman of the Editorial Board, Prof. Svetlana Konstantinova Gural, doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of English Philology, Dean of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

Members of the Editorial Board:

Prof. *Gert Rijlaarsdam*, professor of graduate studies in pedagogy, University of Amsterdam, professor of language education, University of Utrecht.

Prof. *Istvan Keckes*, professor of linguistics and communications, University of New York at Albany (USA), Editor «Intercultural Pragmatics» and «Chinese as a Second Language Research», co-editor of the journal «Journal of Language Aggression and Conflict».

Prof. *David Gillespie*, professor of political science and international relations, University of Bath (UK).

Peter Mitchell Dzhonovich, Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University.

Patrick Dennis Maloney, Senior instructor of English, Tomsk State Pedagogical University, M.S. Project Management, University of Alaska Anchorage (Work in Progress ~70%), J.D. Lewis and Clark College Northwestern School of Law, M.S. Electrical & Computer Engineering, Oregon State University, M.S. Mechanical Engineering, Rensselaer Polytechnic Institute (USA), B.S. Mechanical Engineering, University of Maryland (USA).

Alexandra A. Kim-Maloney, Ph.D., D.Sc., Chair, Department of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (TSPU), Department of Anthropology, University of Alaska Anchorage (USA).

Prof. *Radislav P. Milrud*, Head of the Department of Theory and Practice of Teaching English, G.R. Derzhavin Tambov State University.

Prof. *Pavel V. Sysoev*, deputy director of the Institute of Foreign Languages, G.R. Derzhavin Tambov State University.

Smokotin Vladimir M., DSs, PhD, associate professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

EDITORIAL BOARD «LANGUAGE AND CULTURE»

Dr. *A.S. Zhilyakov*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages (executive secretary); Dr. *L.V. Mikhaleva*, Assoc. Prof., Head of the Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages; *P.J. Mitchell*, Senior Lecturer and Deputy Dean for International Affairs, Faculty of Foreign Languages; Dr. *A.V. Moreva*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.V. Nagel*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.V. Novitskaya*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.A. Obdalova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.B. Panova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.G. Razina*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.G. Temnikova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages.

Editorial address:
Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University
36 Lenina Avenue
Tomsk, 634050
Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Radoslaw Gajda. Programming Languages in Translation – a Translator’s Glance	6
Казакова А.Ю. Эвфемизация как часть политики деинституционализации детства	18
Маланханова А.Е., Сысоев П.В. Особенности перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский язык	31
Митчелл П.Дж., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние войны в Персидском заливе	46
Найман Е.А. Теория речевых актов в критическом зеркале лингвистической антропологии и социолингвистики	53
Павленко В.Г. Пропозиционально-фреймовая организация гнезд однокоренных слов ментального значения в английском языке	63
Петрова Г.И., Гураль А.К. Классический университет: традиционные ценности и современные языковые бренды	73
Федуленкова Т.Н., Ключева Н.В. Тожество фразеологической единицы как совокупность ее вариантов (на материале английских ФЕ с компонентом <i>take</i>)	83

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ван Гохун. Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания)	94
Каширина Н.А., Терешков В.В., Яковлев А.А. Преподаватель в аудитории: мониторинг качества работы на основе анкетирования студентов	102
Мильруд Р.П. Развивающий курс английского языка и культурное самоопределение дошкольников	113
Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р. Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности	127
Серова Т.С. Речедетельностные аспекты устного последовательного одностороннего перевода	138
Сысоев П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку	151
Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К. Роль профессионального подъязыка в обучении военному переводу	164
Гураль С.К., Митчелл Л.А. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых	173
Сведения об авторах	182

CONTENTS

LINGUISTICS

Radoslaw Gajda. PROGRAMMING LANGUAGES IN TRANSLATION - A TRANSLATOR'S GLANCE	6
Kazakova A.Yu. EUFEMIA AS A PART OF POLICY OF DE-INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD	18
Malankhanova A.E., Sysoyev P.V. FEATURES OF ECONOMIC DISCOURSE TEXTS TRANSLATION FROM CHINESE INTO THE RUSSIAN LANGUAGE	31
Mitchell P.J., Kholdaenko I.S. AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE GULF WAR	46
Naiman E.A. THE SPEECH ACT THEORY IN A CRITICAL MIRROR OF LINGUISTIC ANTHROPOLOGY AND SOCIOLINGUISTICS	53
Pavlenko V.G. THE PROPOSITIONAL AND FRAME ORGANIZATIN OF THE FAMILY OF WORDS WITH CENTRAL COMPONENTS OF MENTAL WORDS	63
Petrova G.I., Gural A.K. THE CLASSICAL UNIVERSITY: THE TRADITIONAL VALUES AND MODERN LANGUAGE BRANDS	73
Fedulenkova T., Kluzheva N. THE IDENTITY OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT AS A SET OF ITS OPTIONS (ON THE BASIS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT 'MAKE')	83

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Wang Guohong. PROBLEMS OF ADAPTATION OF THE CHINESE AND RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEMS IN LINGGUISTIC FACULTIES (FROM TEACHER'S EXPERIENCE)	94
Kashirina N., Tereshkov V., Yakovlev A. TEACHER CLASS PERFORMANCE MONITORING ON THE BASIS OF SURVEYING STUDENTS	102
Millrood R.P. EDUCATIONAL COURSE OF ENGLISH AND CULTURAL IDENTITY OF PRE-SCHOOL LEARNERS	113
Porshneva E.R., Abdulmianova I.R. THE COGNITIVE COMPONENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AND ITS ROLE IN EVALUATING THE LEVEL OF THEIR ACQUISITION	127
Serowa T.S. ASPECTS OF SPEECH ACTIVITY IN CONSECUTIVE INTERPRETING	138
Sysoyev P.V. DEVELOPMENT OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE VIA TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	151
Shevchenko M.A., Ignatov A.A., Gural S.K. THE ROLE OF PROFESSIONAL SUBLANGUAGE IN TEACHING MILITARY INTERPRETING	164
Gural S.K., Mitchell L.A. FEATURES OF GRAMMATICAL AUTHENTICITY OF LEARNERS' SPEECH	173
Information about the authors	182

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'373.45

DOI 10.17223/19996195/32/1

PROGRAMMING LANGUAGES IN TRANSLATION – A TRANSLATOR'S GLANCE

Radosław Gajda

Abstract. The aim of this article is to find the answers to some questions referring to a programming language and especially the ones concerning the functioning of graphical elements of user interfaces, translating the comments in the source code of programmes, documentation comments and also the translation of the comments in markup code.

Keywords: Technical language; IT; software; language trap; problems with translation.

Introduction

The aim of this article is to find the answers to some questions referring to a programming language and especially the ones concerning the functioning of graphical elements of user interfaces, translating the comments in the source code of programmes, documentation comments and also the translation of the comments in markup code.

It is worth starting the dissertation concerning this topic with the definition of the term the programming language, according to the ways it is used in the specialist dictionaries.

According to the definition in Słownik Języka Polskiego (The Dictionary of the Polish Language) a programming language is a tool used to formulate programmes for computers, a sort of formal language whose syntax determines the rules of how a programme is written in the way which is both unambiguous and easy to analyse and it is the semantics which attributes the interpretation to the particular programmes and determines the results of the operations of a programme written in a programming language [1. P. 473].

A programming language is also «a system of signs adjusted to write programmes for digital computers» [Ibid].

Annalysis

Among many translators dealing with translations in the field of computer studies prevails the conviction that too little attention is paid to teaching specialist technical language while teaching foreign languages at aca-

demical level. While working on the texts referring to computer studies they encounter serious problems since they have not been confronted with technical texts either in the secondary school or at university so they are not able to use the previous experience in this area. An additional difficulty is caused by the fact that students still have not mastered Russian terminology in particular discipline including computer studies. Beginner students find understanding specialist texts difficult due to the lack of Russian terminology and generally due to the fact that their knowledge of some terms in general is not sufficient. To prove this, it is enough to say that while translation practices, it is even the text in students' native language that forms the hindrance which they cannot cross; as a result there is no way we could expect a proper translation which complies with all the rules.

As I mentioned in the introduction, this outline concerns some aspects of translating computer studies texts including the source code. At this point it is worth pointing out that in the literature of the subject specialist language is not fully independent from general one. The grammatical (referring to syntax or morphology) part of the model of a specialist language constitutes mostly a subset of the grammatical (referring to syntax or morphology) part of the module of general language [2. P. 21–22].

Nevertheless, there are certain syntactic or morphological phenomena which are typical for a particular specialist language and which are alien to general language.

The lexical part of the model of a specialist language comprises a set containing a part of lexemes belonging to the lexical part of a module of a general language and an external part of lexemes which do not belong to it.

Indeed, the grammatical (syntactic) part of the model of a programming language does not agree in any excerpt with grammatical (syntactic) part of the model of general language.

Both the programming language (as a feature of a particular man) and the specialist language (as a feature of a particular man) oppose functionally to other specialist languages and other programming languages [3. P. 129].

According to Małgorzata Kornacka both programming languages and the types of languages such as of Law or Economics can be called specialist languages. In such case the whole theory of specialist languages used so far needs to be revised. Programming languages as independent beings from the general language can be qualified as a specialist language. The type of languages of Law or Economics as the non-independent beings from the general language could be called specialist sublanguages. In such case the so far existing theory of specialist languages becomes the theory of specialist sublanguages [Ibid. P. 17].

As W. Zmarzer and J. Lukszyn state, two functions can be attributed to lexemes of programming languages: 1) instrumental function – as a professional tool, 2) didactic function – a function of organising the didactic process [4. P. 73].

However, the didactic function of terms differs from the didactic function of the lexemes of programming languages. Both specialist languages and programming languages are used in the didactic process which aim at using some language skills. While teaching foreign languages the language of grammar (or widely linguistics) is used. Mastering this language is to make learning foreign languages easier since it means acquiring the language in which the information about the studied language is provided.

To teach programming one uses for example the Pascal language. Acquiring this language is to facilitate learning other programming languages because it means mastering the skill of making algorithms.

Specialist languages, as opposed to programming languages, are also used in the didactic process, which aims at developing non-language skills.

As it is emphasized by Lukszyn some typical features of specialist languages include:

- a) the openness of terminological lexicons to borrowings, first of all from the world languages;
- b) the tendency to focus on classical languages as the source of words while creating new units;
- c) the predilection for making terminological systems international;
- d) the predisposition for conceptual transformations as a result of various interdisciplinary connections [2. P. 41].

According to Piwko programming languages constitute a very diverse and large group. There are many types of them, (ex. object-oriented, procedural, functional ones, etc. – however seldom do we find clear types, i.e. only purely object-oriented or only procedural ones, etc.) and each of them has its own features. Nevertheless, all of them have two features in common – each language provides some data which can be displayed on the screen (of a monitor or any other appliance or device) and in each of them one can use some comments or commentaries. In this part of the article some methods of distinguishing the above mentioned structures will be presented in order to attribute their localization.

Another things which have to be remembered are so called special characters. These are special sequences of characters, which compiler or interpreter treats in a special way. They are used most of all to insert into the string such characters which do not exist on the keyboard or which cannot be written directly into the contents of the string. It is the straight quotation marks (code 0022 from Unicode) that can be used as an example of such a character. It cannot be written directly into the string since then it would be treated as the ending of this string, ex.:

```
string x = "A text "in quotation marks"";
```

This definition of the variable is wrong and it would cause a mistake of compilation. Below you can find its corrected version with a use of special characters:


```
string x = "A text \"in quotation marks\"";
```

If the contents of the above variable was to be displayed on the screen, the result would be as follows:

```
A text "in quotation marks".
```

Special characters always start with the character of a backslash (\) which is followed by one more character or a few ones. For instance, we can often find the special character, so called a character of a new line, which as a name indicates means entering a new line. Let us take the below excerpt of a code in the language C++ as an example:

```
cout <<"Welcome, \n John Smith";
```

Following the instruction we would find the displayed result:

```
Welcome,
```

```
John Smith
```

A translator working with a source code has to know special characters and know their usage in order to take them into consideration in an appropriate way in his or her translation. For instance, the special character of a straight quotation marks (") in Russian translation would probably be replaced by directly written pair of characters «и».

There are also some programming languages, where in order to denote a character string one uses other characters, ex. in the language dBase it is possible to use square brackets – [].

It is also worth remembering that quotation marks can also be used for some other purposes rather than denote character strings, ex. in order to indicate the text value consisting of more than one word, such as for instance the name of the font.

When it comes to translating some names of the elements of the graphic interface of a user, translators usually do not have to deal with the source code of the given programme (unless they translate a book or some other text in the field of programming). Usually they receive a list of words and expressions which they are to translate into the target language.

In such lists you can often find the symbol & whose usage is not clear to lots of translators. This character is a programmers' way to designate so called accelerators, in other words the dedicated keys for the particular element of the interface.

If a letter is proceeded by the symbol &, the very same letter will be underlined in the ready programme and it means that this particular element of the interface can be activated simply by pressing just this key. For example, if in the toolbar of a Firefox Internet browser a letter P is underlined in the menu's *File*, it means that if activate the toolbar and press the key P, the contents of the menu *File* will be displayed with various options with own accelerators.

It is worth remembering what the symbol & is used for in such contexts and to use it in accordance with logic or the guidelines of the translation provider.

Equally important as to what appears on the screen is the translation of the comments or commentaries which are found in the source code. Generally speaking, they can be classified in two ways. One can distinguish one line and multiline / block comments and using other criteria: «regular» comments and documentary comments. One line comments are these which are to be found fully in one line and multiline can take up any number of lines.

On the other hand, documentary comments are especially marked blocks of text which after writing the programme are picked up by a special algorithm and written in the form of a document (ex. HTML) which serve as a documentation of the particular programme.

There are many ways of denoting comments and all of them are characterized by the fact that they require the use of a special character or a special sequence of characters indicating the beginning of a comment and in case of a multiline one, also pointing out its end.

Probably most often found type of comments are so called comments in the style of the *C* Language. In this language (and also among others in the languages *C++*, *PHP*, *C#* and *Java*) to indicate one line comments the sequence of marks `//` is used. Below you can find an example of a code with the comments which could be written in this language:

```
// Integer variable named x containing the value 10.
```

```
int x = 10;
```

A sample of the translation into the Russian language:

```
// Целая переменная, именуемая x, содержит ценность, равную 10.
```

```
Int x = 10;
```

The block comment in the language *C* (and also in among others *C++*, *PHP*, *C#* and *Java*) is indicated with the sequence of marks `/*` (the beginning) and `*/` (the end):

```
/* Integer variable  
named x containing  
the value 10 */
```

```
int x = 10
```

A sample of the translation into the Russian language:

```
/* Целая переменная  
именуемая x  
содержит ценность, равную 10*/
```

```
int x = 10;
```

In other programming languages different ways of denoting comments can be found. For instance, in the language *PHP* apart from the two mentioned types of comments there is also a possibility to mark the one line comments with the help of the mark `#`. Similar case concerns the language *Ruby* and for example the configuration file of the server *Apachehttpd.conf*. However, for instance, in the language *Visual Basic* one line comment is indicated with the help of the mark of the apostrophe (`'`).

The documentary comments differ from the ordinary ones most of all in the fact of being taken from the source code by a special programme and processed into the form of a document which is used in the function of the documentation of the given programme. Therefore, they are often more complex and marked in a special way in order to let them be distinguished from the regular comments.

An example can be provided from the language *Java* where the documentary comments are indicated with the use of the sequence of marks `/**` (the beginning) and `*/` (the end). *Visual Basic*, on the other hand, uses three single quotation marks (`'''`), and the end the comment ensues together with the end of the line. In the language *C#* three slashes (`///`) are used with similar ending as in *Visual Basic*.

By the term extensible markup languages we usually understand the languages *HTML* / *XHTML* and *XML*. In reality the majority of all the translations of this type concerns just the documents in these languages. However, it is worth remembering that there are more extensible markup languages. Many of them have been formed based on the language *XML*. It means they have their own precisely specified syntax, yet they are governed by the rules from *XML*. The most important difference between the languages *XHTML* and *HTML* is also connected with this. The first one comes directly from the language *XML*, whereas the latter one from the language *SGML*. In reality both of them are very similar to each other because, to put it short *XML* is a simplified version of the language *SGML* invented in order to enable an easy exchange of data between various programmes operating on different platforms.

Extensible markup languages most often mean to us the various versions of the languages *HTML* and *XML*. Recognising what is to be translated in documents of this type is very easy and when we use such support software aiding the translation of the *Trados* type we do not have to think about it at all. These programmes automatically choose for translation only what is necessary.

Each extensible markup language, as the name indicates consists of a determinate (*HTML*) or undeterminate (*XML*), it means any sets of elements. Most of elements consist of two marks- an opening and the closing ones (the elements consisting of one mark do not have the contents in the same way as the elements consisting of two mark-ups, yet they can still have some attributes. They come as follow:

`<name-element's attributes'>element's contents</element's name>`.

What is to be translated is most of all what is found between the opening mark and the closing one, so in the quoted scheme it would be the words «the contents».

However, sometimes it may be necessary to translate the content of some attributes. It refers mostly, but not only to the language *HTML* and its

versions. For instance, below you can find a mark inserting a picture called `holidazs.jpg` onto a web page:

```

```

Despite the fact that the above element does not have the real content, it contains an attribute `alt`. It is used to determine the text which is to be displayed instead of the picture, if it is going to be unavailable for some reason (ex. when the owner deletes it by mistake). This text has to be translated into the Russian language:

```

```

Another place where one can find a text to be translated is the content of some so called meta names, and to be precise – meta characters `<meta name="keywords"/>` and `<meta name="description"/>`. The first of them is applied to denote key words, which used to be implemented by the Internet search engines while sorting out the websites. (At present due to dishonest use of this character by the Internet web-designers it has lost its practical usage, nevertheless is still in use.) The latter one, however, contains the description of the Internet website and this description is displayed by the Google search engine while showing the results of the search.

These characters look like:

```
<meta name="keywords" content="list of comma-separated keywords"/>
```

```
<meta name="description" content="description of the page"/>
```

The above characters could be translated into the Russian language in this way:

```
<meta name="keywords" content="список ключевых слов, разделенных запятой"/>
```

```
<meta name="description" content="описание"/>
```

The so far given examples refer to the language HTML only. In case of the language XML the situation seems to be a bit more complicated since in this language there are no constant fixed set of elements. The person creating a document in this layout himself defines a set of elements and their usage. Therefore, it is not always obvious the contents of which attributes ought to be translated and which not. It is worth pointing out that the rules governing the formation of the elements and translating their contents are the same as in case of the language HTML [5. P. 59].

As far as it concerns the comments un extensible markup languages the situation is less complicated. To mark them a sequence of marks `<!--` (beginning) and `-->` (the end) is used, ex.:

```
<!--A paragraph-->
```

```
<p>A paragraph of text</p>
```

An example of a translation into Russian:

```
<!--Абзац-->
```

```
<p>Абзац с текстом</p>
```

To conclude this part, the comments in the language CSS are worth mentioning. This language does not belong to extensible markup languages, nevertheless it is inseparably connected with them. It is used to denote the style and the layout of the elements on the websites. This language uses the earlier described comments in the style of the language

```
C-/*...*/:  
/* Rule that turns the color of all paragraphs red*/  
p {color: red}  
A sample translation into Russian:  
/* Правило, которое окрашивает цвет всех параграфов в красный  
цвет*/  
p {color: red}
```

Additionally, CSS can contain so called generated content which is inserted onto the website automatically by a search engine. For example, in order to place a text *Once upon a time* into the beginning of each paragraph it is possible to write such a rule of CSS (using so called dot AND element – :before):

```
p:before { content:"Once upon a time"}
```

Its translation can be as follows:

```
p:before {content: "Однажды"}
```

Dot AND element :after has the similar usage as : before, with this difference that it is always placed after the element which it refers to. It is worth remembering these two dot AND elements since CSS code is almost always written in a different file than the website itself and added only with the help of a special instruction. If it is so and the dot AND elements are used in this code it will be necessary to find them in an additional file and to translate them properly.

Let us notice that in practice the code which is correct from syntax point of view does not have to be correct semantically and it is the key element for the translator. Of course, an analogy to natural languages can be found here.

It is the semantics of the particular programming language that defines precisely the meaning of each symbol and its function in the programme. The semantics is mostly defined in words since it is impossible to express most of its issues in any formal way. Some semantic mistakes can be noticed immediately in the first steps of processing the code of the programme, ex. an effort to refer to a non-existing function of the programme. Nevertheless, some others can appear later during the performance.

A translator of similar texts has to be aware of the fact that in English texts it is possible to find often the constructions of the type: *x must be equal to or less than y*, so literally it means:

х равен или меньше чем у.

However, this literal translation is awkward and not correct from grammar point of view since you cannot say *равен чем*. Is it possible to

translate it in a better way? Of course, it is. It is necessary to use a simple procedure.

Instead of translating literally, it is possible to convey the meaning of the sentence and rather than to translate it, it is better to write simply in Russian what the author had meant.

In the sentence given above it is known that x can be equal to y and that it can be also less than it. If x may be less than y or equal to it, we can use the reverse statement and write that

x cannot be more than. In this way we get a neat translation of the sentence of the text: x must be equal to or less than y : не может быть больше чем y .

Below I am going to provide more real examples of the sentences containing this construction:

The number of elements in the initializer must be equal to or less than the number of elements specified for the array (The C++ Programming Language, 4th edition, Bjarne Stroustrup).

Число элементов в инициализаторе должно равняться или быть меньше, чем количество элементов, заданных для матрицы.

If the total amount you received for the item is equal to or less than the total cost of buying and selling it, then you had no income (www.nbcnews.com).

Если общая полученная вами сумма за отдельный предмет равняется или менее общей стоимости его покупки и продажи, в этом случае вы не получаете дохода.

The stock's required return must be equal to or less than 5%.

Необходимый по основному капиталу доход должен равняться или быть менее 5%.

In texts in the English language, especially in the field of IT, it is possible to encounter the expression optimize away. Since there is no such concise expression in the Russian language, it may cause some problems to translators. Before we proceed to some suggestions referring to how to translate it, let us first analyse what it exactly means to optimize away. The meaning of each element of the analysed expression seems to be obvious: optimise – оптимизировать [Ibid. P. 95], away – oddalić [Ibid. P. 96]. So it refers to removing something away in order to optimize it. Everything becomes clear after studying a couple of examples:

A volatile specifier basically tells the compiler not to optimize away apparently redundant reads and writes (The C++ Programming Language, 4th edition, Bjarne Stroustrup).

Can a C++ compiler optimize away code when dealing with pointers? (stackoverflow.com).

Will Perl 6 optimize away useless assignments? (www.perlmonks.org).

It is possible to guess the meaning of the expression to optimize away based on the first from the above given examples: *not to optimize apparently redundant reads and writes*. It can be concluded that the interesting us activity causes getting rid of «apparently redundant reads and writes», therefore to optimize away means to eliminate, to get rid of by means of optimization.

So, the above given example can be translated into the Russian language as follows:

Переменный признак, в основном, указывает компилятору не оптимизировать сразу несомненно чрезмерное считывание информации и её запись.

Может ли компилятор C++ сразу оптимизировать код, когда работает с указателем?

Сразу ли язык Perl 6 оптимизирует бесполезные отчисления?

Based on the above given considerations and examples, it is possible to conclude that the good equivalents for the English expression to optimize away is: *удалить путём оптимизации, исключить при оптимизации, оставить (не удалять) при оптимизации.*

Of course the analyse provided here refers to IT context and precisely the programming one. Each language uses a particular set of data and therefore it is necessary to divide the data into particular types defined according to their properties and the operations which in which they are to be implemented.

English programming texts are characterised by the fact that everywhere unusual expressions, words or even whole sentences can be found. One of them is an English expression, or a term – *one –past-last element*.

At first, a person who is not a programming specialist might think that this must be some kind of an awkward expression or even a programmer's mistake. However, it is a fully correct expression which has to be included into purely programming terminology.

In all programming languages, so called data structures are used in order to store the information, ex. integers (integral numbers) or floating-point character strings or more complicated types of data.

Since particular portions of information kept in these structures are just called elements so it is already known what the last part of the described expression means – it is the element of structure of the data, ex. an integer or a floating-point or anything else.

The elements stored in the data structure (in reality the way of storing may be more complex, but here I avoid these issues for the purpose of simplicity, because they do not have any significant role this context) may be arranged in continuous way, it means there might be neither space between the particular elements nor the elements taken from other structures [5. P. 152].

Assuming that data structure is shown as a one – dimensional array, the designate of the expression *one-past-last* element is the space/place behind the last element of the continuous structure.

To sum it up, it is possible to translate the expression *one-past-last* element as место за последним элементом (в структуре данных).

Summary

As Lukszyn claims the basic function of a specialist language is an instrumental one. According to him, the functions of a specialist text analysed from the point of view of a sender and / or a receiver of a message form a fundamental triad. These are:

- 1) the functions of collecting (the data);
- 2) the function of conveying (the message);
- 3) the function of knowledge improvement.

As it is emphasized by the author of *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, a successful implementation of the first function means, among others, the necessity to re-create the proper theoretical context in order to distinguish the quantum of knowledge [3. P. 44].

The function of conveying the specialist information assumes its updating with the reference to the target receiver of the message. The knowledge improvement function stems out of the nature of professional communication which fundamental task is to be in search for new formulas of knowledge [Ibid]. As the author writes further, it is the coherence of a specialist text which enables re-creating the net of semantic connections which are typical for its conceptual elements. The semantic net is expressed in the hypersyntactic organisation of a text. The semantic cohesion of a specialist text is shown in such phenomena as:

- 1) subject progression;
- 2) individual sentences being synsemantic;
- 3) multiple repetitions of the same terms;
- 4) anaphora and cataphora [Ibid].

The presented here outlook of several difficulties in translating some programming languages, according to the author, enables showing the mistakes made by students and translators as opposed to the results of what is taught at foreign language courses at universities both as optional and linguistic ones [6–28]. It seems also that the remarks and conclusions reached while discussing particular mistakes may be useful while changing and reforming the curricula of the translation subjects of linguistic studies. I do not advocate coming back to the Grammar Translation Method, nevertheless it is necessary to support the concept of popularizing the need to teach technical (IT) translation since this ability will come useful to translators in their practical activities.

References

1. **Bańko M.** Inny słownik języka polskiego. Warszawa, 2000.
2. **Gruca F.** O językach specjalistycznych jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich. Warszawa, 1994.
3. **Kornacka M.** Języki programowania jako języki specjalistyczne [w] Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki. Warszawa, 2002.
4. **Zmarzer W., Lukszyn J.** Teoretyczne podstawy terminologii. Warszawa, 2001.
5. **Piwko Ł.** Komputer w pracy tłumacza. Warszawa, 2012.
6. **Bojar B.** Słownik encyklopedyczny terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych. Warszawa, 1993.
7. **Chomsky N.** Syntactic structures. Berlin, 2002.
8. **Lukszyn J.** Tezaurus Terminologii Translatorycznej. Warszawa, 1993.
9. **Milowski M.** Przekład tekstów informatycznych na język polski. Warszawa, 2012.
10. **Sielicki W.** Trudności leksykalne i gramatyczne w tłumaczeniu tekstów technicznych z języka rosyjskiego na polski i z języka polskiego na rosyjski, [w:] Interferencja w procesie przekładu językowego. Wrocław, 1974.
11. **Szulc A.** Słownik dydaktyki języków obcych. Warszawa, 1997.
12. **Voellnagel A.** Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych. Warszawa, 1973.
13. **Abramsky S., Jung A.** Domain Theory // Handbook of Logic in Computer Science. 1994. Vol. III.
14. **Rojas Raúl et al.** Plankalkül: The First High-Level Programming Language and its Implementation. Institut für Informatik, Freie Universität Berlin, Technical Report B-3, 2000.
15. URL: <http://terminologia.pl>
16. **Антонова Т.В.** К вопросу о классификации явлений языковой асимметрии (на примере русского и английского языков) // Язык и культура. 2015. № 3 (31).
17. **Ваулина Е.Ю.** Информатика. М., 2005.
18. **Герасимова Н.И.** Прагматическая адаптация IT-текстов информационного дискурса при переводе. Тюмень, 2015.
19. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2001. Т. I–II.
20. **Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
21. **Кузнецов С.А.** Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2008.
22. **Мильтруд Р.П., Карамнов А.С.** Подходы к классификации английских модальных глаголов // Язык и культура. 2008. № 3.
23. **Нелюбин Л.Л.** Толковый переводческий словарь. М., 2003.
24. **Раренко М.Б.** Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт) : терминологический словарь-справочник. М., 2010.
25. **Сьерра К., Бейтс Б.** Изучаем Java. М., 2012.
26. **Соснина Е.П.** Введение в прикладную лингвистику. Ульяновск, 2012.
27. **Фримен Э., Батес В., Сьерра К.** Паттерны проектирования. М., 2011.
28. **Prowit M., Szarski J.** Большой русско-польский политехнический словарь. Warszawa, 1968.

Radosław Gajda, Doctor of Humanities in Linguistics, Faculty of Philology, Pedagogical University of Cracow (Cracow, Poland). E-mail: radgajda@wp.pl

ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК ЧАСТЬ ПОЛИТИКИ ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ДЕТСТВА

А.Ю. Казакова

Аннотация. Рассматривается проблема деинституционализации детства как демократизации условий воспитанников интернатов за счет инклюзии. В коммуникативной сфере инклюзия выражается средствами речевого табу, эвфемии и «скорректированных» неологизмов. Ставится проблема соотношения между происходящими в стране изменениями в закрытом детском образовании и инклюзивной социальной и образовательной политикой. Замечено противоречие между переименованием интернатов в сторону эвфеминизации наименований, что должно было бы свидетельствовать о преодолении эксклюзии, и ее, тем не менее, сохранением. Делается вывод о необходимости более внимательного отношения общественности к процессам детской инклюзии.

Ключевые слова: детские интернатные учреждения; эксклюзия; инклюзия; деинституционализация; ликвидация; переименование; эвфемия; уровень политкорректности; коммуникативная установка.

Введение

Процессы, происходящие в России и связанные с сокращением закрытых интернатов для детей-инвалидов, а также с применением эвфемизмов для переименования болезни детей – воспитанников детских интернатных учреждений (ДИУ), актуализируют тему, взятую для исследования. Анализ названных процессов деинституционализации детства, т.е. снижения тотальности существования больных детей в условиях групповой изоляции, включает оценку состава детских групп, испытывающих режим исключения.

Замечены как позитивные, так и негативные стороны названных процессов. Так, при классификации и систематизации сведений о масштабах и видах институционального детства, получаемых из источников первичного учета, возникает методическое затруднение социолингвистической природы. Оно выражается в невозможности четко идентифицировать профиль и направленность детского образовательного учреждения или учреждения социальной защиты, если исходить из его эвфемистического наименования.

Эвфемия реализуется как метонимический троп, результатом применения которого становится вуалирование смысла, искусственное «затемнение» внутренней формы слов, а целью – соблюдение корректности в отношении тех групп детей, существование которых в режиме социальной эксклюзии представляется носителю коммуникативной

установки преимущественно или отчасти результатом стигматизации. **Проблема**, решению которой посвящена статья, возникает в лингвистической сфере. Лингвисты подчеркивают, с одной стороны, национально-культурную дифференциацию, с другой – универсальный характер эвфемии. Возникновение, существование и функционирование эвфемизмов в различных языках зависят от культуры народа, его истории, которые отражаются в каждом эвфемизме, вследствие чего темы и сферы, подвергающиеся эвфемистической замене, в каждом языке различны. «Избежать резких, бестактных, грубых и неприличных выражений не удастся, если говорящий не будет в обязательном порядке эвфемизировать следующие четыре темы: 1) анатомия и физиология человека; 2) внешние данные человека; болезни; 3) сексуальные отношения между полами; 4) смерть», – пишет Н.С. Моховикова [1. С. 54]. Исходя из общей тенденции «выталкивать» из культурно-коммуникативного пространства семантическое поле болезни, физиологические нарушения, несоответствия эстетическому стандарту, можно ожидать, что эвфемизации чаще прочих будут подвергаться номинативы, в состав которых входят обозначения детской инвалидности.

Гипотеза статьи согласуется с наблюдениями известного специалиста в области социальной работы и педагогических практик преодоления эксклюзии Е.Р. Ярской-Смирновой. В работе «Социокультурный анализ нетипичности» [2] содержится имплицитное подтверждение того, что различия в темпах и устойчивости распространения политкорректных номинаций обусловлены особенностями не только субъекта (в частности, различным уровнем толерантности Запада и России), но и объекта. Коррекция названий развивается неравномерно в отношении разных групп детей: «...постепенно происходят демократические изменения... в самом языке. Слово *инвалид*... за рубежом сегодня уже практически выходит из употребления... его применение к людям с нетипичными внешностью и потребностями выступает как дискриминирующее их права... В современном русском языке понятие “инвалидность” постепенно вытесняется такими понятиями, как “ограниченные возможности”, “особые потребности”, “нетипичность способностей”, “особенности развития”. <...> В процессе начавшегося и развивающегося процесса деинституционализации сиротства... стигматизация сирот стала невозможной ни в нормативно-правовых актах, ни на уровне массового сознания. Из юридического употребления исчезло слово “сирота” (orphan), наибольшее распространение получило словосочетание “дети, находящиеся под опекой” (children in care)... государства» [Там же].

Статья не ставит задачу соотнести приживаемость корректных неологизмов с национально-культурными установками в отношении детских групп. **Задача** состоит в том, чтобы на основе первичного эм-

пирического материала, который репрезентирует социальную структуру генеральной совокупности, выявить системность распространения и закрепления новых речевых тенденций в качестве обязательных или рекомендательных языковых норм. Задача конкретизируется в направлении выяснения, являются ли отмеченные структурные изменения в сегменте закрытого детского образования и воспитания продолжением инклюзивной социальной и образовательной политики.

Новизна решения проблемы состоит в систематизации этих сведений по обновляемому источнику первичного учета, поскольку даже на официальном сайте Федеральной службы государственной статистики сведений о численности домов-интернатов и их воспитанников с 2013 г. не имеется [3].

Основное содержание

1. Социологическая выборка. Предпринимая указанную попытку, мы выявили структуру генеральной совокупности, предварительно создав базу ДИУ РФ путем загрузки 24.07.2014 г. данных электронного ресурса (<http://www.gdedetdom.ru>). Повторный анализ проблемы сиротства в России и обращение к указанному ресурсу в мае 2015 г. обнаружили существенную убыль воспитанников в результате массовой ликвидации ДИУ, сопровождающейся их хаотичными переименованиями. Так, из 4 319 функционировавших в России в июле 2014 г. ДИУ к маю 2015 г. ликвидировано 348 (8%), переименовано 93 (2%); абсолютная убыль воспитанников составила 1 177 человек (14 066 человек – в июле 2014, 12 889 – в мае 2015 г.). Естественными ротациями, связанными с отчислением воспитанников по истечении срока обучения или пребывания, убыль объясняться не может, поскольку учебный год к началу мая закончен не был. Ни в 2014, ни в 2015 г. данные по Республике Крым не рассматривались.

Результаты статистической проверки (обработка и анализ количественных данных осуществлены в 20-й версии программы IBM SPSS Statistic for Windows) с помощью одновыборочного критерия Колмогорова–Смирнова на уровне значимости 0,05 нулевых гипотез о нормальном характере распределений значений переменных «Сохранность ДИУ», «Переименование ДИУ», «Уровень политкорректности названия в июле 2014», «Уровень политкорректности названия в мае 2015», отклоненных со значимостью 0,000, свидетельствуют о неслучайности как процессов ликвидаций и переименований ДИУ, так и уровней корректировки их названий в 2014 и 2015 гг.

2. Ход исследования. Для оценки уровня корректности наименований ДИУ были приняты три градации. Первая – прямое наименование детской группы по признаку-стигме как отрицательного, так и положительного характера (например, «Школа-интернат № 1 для детей-

сирот с отклонениями в развитии», «Школа-интернат для глухих детей», «Детский дом № 9 русский», «Лицей-интернат (для одаренных детей)»). Вторая основана на эвфемизации с помощью терминов или современного «корректного» новояза: «Белозерская школа-интернат спец.корр. 8ого вида», «Ейский реаб. центр для детей и подростков с огранич. возможностями», «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», «Школа-интернат для детей с девиантным поведением». Наконец, третья градация – отсутствие эксплицитной дифференциации по признаку-стигме: «Сындасская школа с пришкольным интернатом», «Бородинский детский дом», «Дом детства “Родничок”». В названии профиль учреждения может неявно маркироваться с помощью аллюзий («МУЗ Детская городская больница № 3 “Нейрон”», «Красноборский детский дом “Гаврош”», «Детский дом-приют “Матронушка” при Иоанно-Кронштадтском женском монастыре»).

Отклонения от средних значений исходных уровней корректности наименований ДИУ на границе контрольного диапазона или даже за его пределами, представленные на рис. 1, показывают, что корректирование не зависит от «столичности» или «провинциальности», численности и плотности населения, аграрного или индустриального характера региона. Снизилось количество ДИУ в 2014 г. в Свердловской, Московской областях и Пермском крае, но их показатели «корректности» оказались в пределах контрольного диапазона; Чеченская Республика вошла в пятерку субъектов с наименьшей численностью как ДИУ, так и их воспитанников, но уровень прямых обозначений для нее оказался максимальным.

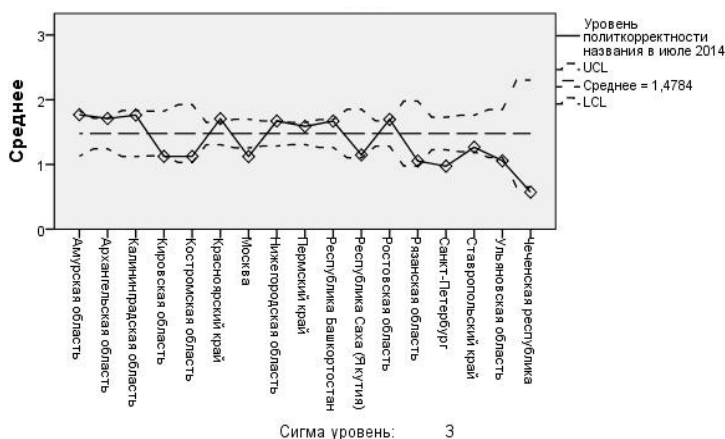


Рис. 1. Уровень скорректированности названий ДИУ в июле 2014 г.

В 2015 г. ликвидации и переименования в регионах происходят настолько неравномерно, что это не может объясняться случайными факторами специфики организационной ситуации конкретного ДИУ.

Диаграмма на рис. 2 демонстрирует выбросы за пределы контрольного диапазона (в 3σ) вариации значений ликвидации ДИУ в регионах РФ.

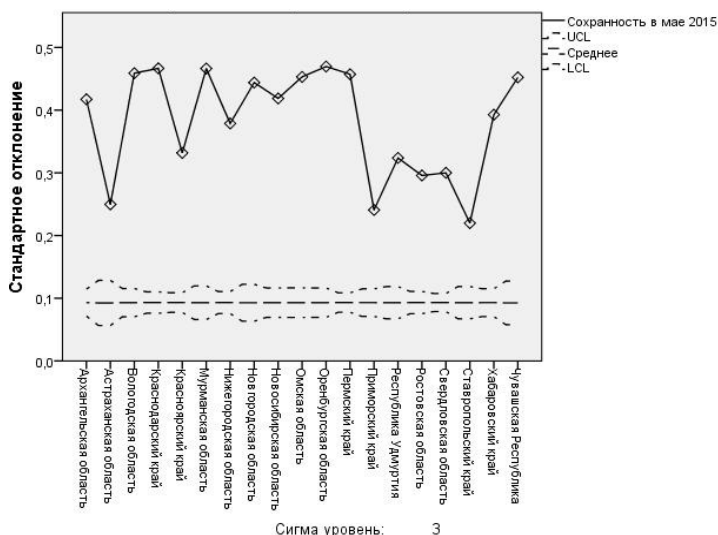


Рис. 2. Сохранность ДИУ в регионах РФ в мае 2015 г.

Как видим из рисунка, максимален размах динамики в Краснодарском крае и Мурманской области, избавившихся соответственно от 32 и 31% своих ДИУ.

Ликвидация и переименование ДИУ тесно связаны. Значение двусторонней корреляции Пирсона для сгруппированных по 83 регионам РФ переменных частоты ликвидаций и переименований на уровне значимости 0,01 равно 0,697 со значимостью 0,000 показывает, что чаще всего оба процесса либо происходят одновременно, либо не происходят вовсе. Наряду с Мурманской областью, которая лидирует не только по ликвидации ДИУ, но и по их переименованию, мы наблюдаем (рис. 2, 3) регионы, у которых данные показатели рассогласованы (ликвидируют, не переименовая, Чувашская Республика, Приморский край, Оренбургская и Новгородская области; переименовывают не ликвидируя – Тюменская, Иркутская и Саратовская области и Санкт-Петербург). Иными словами, помимо общих факторов динамики обоих показателей есть и нечто специфическое.

Как мы и ожидали, ликвидация и переименование для ДИУ медицинского и социального профиля действительно выглядят по-разному: социальные чаще ликвидируют и реже переименовывают, а медицинские реже закрывают, но чаще переименовывают (таблица).

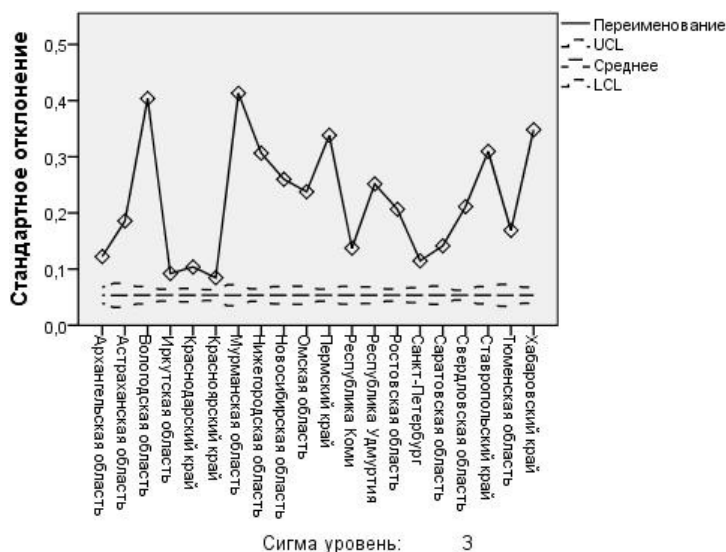


Рис. 3. Частота переименования ДИУ в регионах РФ в мае 2015 г.

Структурные изменения сети ДИУ по видам к маю 2015 г.

Биологические или социальные основания инкарпации		Сохранность	Переименование
Медицинские + социальные	Среднее	0,96	0,04
	N	584	560
	Стандартное отклонение	0,2	0,2
Медицинские	Среднее	0,92	0,022
	N	1010	928
	Стандартное отклонение	0,28	0,15
Социальные	Среднее	0,910	0,021
	N	2 725	2 490
	Стандартное отклонение	0,28	0,14
Итого	Среднее	0,92	0,02
	N	4 319	3 978
	Стандартное отклонение	0,27	0,15

Вопреки нашим ожиданиям, в 2015 г. тактичность названий в целом не только не выросла, но даже несколько снизилась (рис. 4).

Во всей совокупности изменений названий ДИУ рост тактичности наблюдался в 16 случаях (около 17% переименований), убыль – в 35 случаях (36% переименований), но в основном (45 случаев, 47% переименований) он остался на прежнем уровне.

Сравнение семантики старых и новых значений (соотношение на рис. 5) позволяет выделить несколько групп переименований по интенции их субъекта (коллективного коммуникатора).

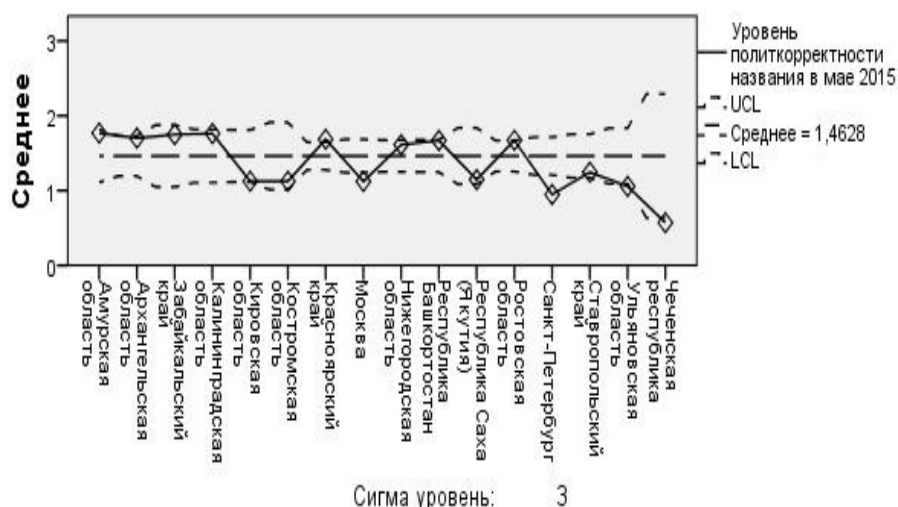


Рис. 4. Уровень скорректированности названий ДИУ в регионах РФ в мае 2015 г.

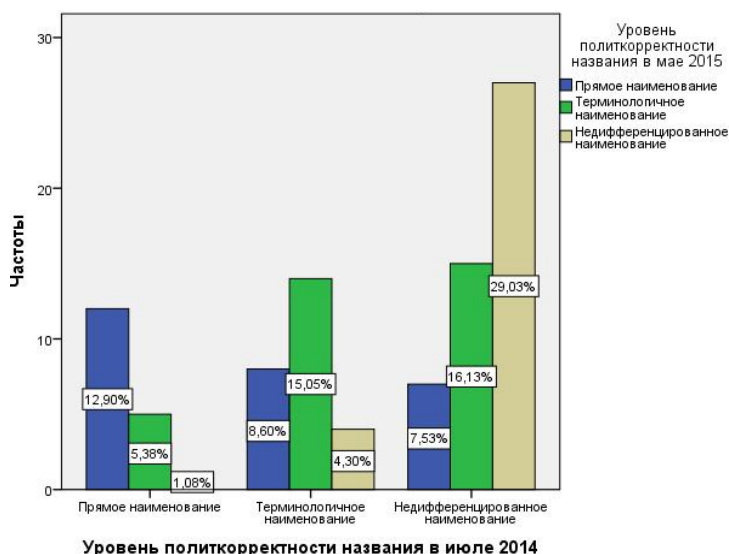


Рис. 5. Направления переименований ДИУ (2014–2015 гг.)

В целом перемены, вызванные реализацией инклюзивной коммуникативной установки, можно классифицировать следующим образом.

1. ДИУ, из названий которых в течение 10 месяцев исчезли прямые обозначения особых свойств воспитанников, составившие 6,5% от всех переименованных, – это пять учреждений медицинского профиля и одно – социального. Тип изменений – рост семантической неопределенности, «размывание» предметного поля за счет таких видов

лексической трансформации по Я.И. Рецкеру [4. С. 88–89], как дифференциация значений (вместо «Школа-интернат спец. корр. для слабых детей областная» – «Нижегородская областная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III–IV вида»), модуляция (вместо «Сокольский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» – «Психоневрологический интернат “Сосновая Роща”»), генерализация (вместо «Школа-интернат для детей-сирот» – «Харовский детский дом»). Сюда же могут быть причислены 4,3% случаев переименований, когда терминологическое обозначение воспитанников было заменено на недифференцированное или более «широкое» терминологическое; все они произошли в медицинских ДИУ и выразились в генерализации («Детский дом № 3 спец.корр. 8ого вида» заменено на «Специальный (коррекционный) детский дом № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья») или целостном преобразовании смысла («Детский дом № 3 спец.корр. 8ого вида» превращено в «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, города Вологды № 1»). Эти совокупные 11% случаев действительно можно считать результатом лингвосоциокультурной установки на внедрение инклюзии.

2. Наибольшую долю (29%) составили случаи «гиперкорректизмов»: недифференцированное ранее название в итоге переименования было заменено другим недифференцированным, терминологичное – другим терминологичным. Например, «Спец. корр. школа-интернат для неслышащих детей (дошк. отд.)» стала называться «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха». Определение «с нарушениями слуха», по-видимому, – «перестраховка» во избежание бестактного именования детей «неслышащими», которое несколько ранее употреблялось как мягкая альтернатива прямому обозначению «глухой». Характерно, что в названии уничтожаются эксплицитные маркеры не только негативной, но и позитивной стигмы. Так, «Детский дом № 7 эстетического воспитания» превращается в обычный «Детский дом № 7 г. Таганрога».

3. В 9% случаев терминологическое наименование заменилось прямым с помощью уточнения. Например, вместо «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 5» – «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья», вместо «Тарская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида» – «Тарская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья». В основе подобных замен тоже может лежать неудачно реализованная «инклюзивная» установка [5. С. 79–82]: в языковом сознании коммуникатора неудобной, сензитивной темой выступает инвалидность, но не сиротство.

В результате первый признак последовательно вытесняется, второй – подчеркивается. При замене недифференцированных наименований прямыми чаще всего (4 случая, 4,3% от общего количества переименований) наблюдается та же ситуация: вместо «Детский дом-школа № 9» – «Центр помощи для детей-сирот “Наши дети”», вместо «Детский дом-школа № 27» – «Центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, № 27 Колпинского района», вместо «Мурмашинский детский дом» – «Центр содействия семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, “Журавушка”».

4. Осуществлялась и конкретизация смысла с одновременным ограничением его доступности неспециалистам (движение от недифференцированного наименования к терминологическому). В Нижегородской области ДИУ г. Балахны из «школы-интерната» превращается в «специальную (коррекционную) школу-интернат VI вида», а в Дзержинске – в «специальную (коррекционную) школу-интернат VI вида»; в городах Пермь и Березники Пермского края два учреждения с названиями «Детский дом № 1» и «Детский дом № 2» единообразно переименованы в «Коррекционный детский дом» (уже без номеров).

5. Почти в 13% случаев прямые названия заменяются на другие прямые наименования; все относятся к медицинским учреждениям. Происходит конкретизация смысла – «Областной спец. дом ребенка (органич. поражения ЦНС)» заменяется на «Областной специализированный дом ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики» – или целостное преобразование смысла: «Школа-интернат № 1 для детей-сирот» дополняется целой цепочкой признаков в новом названии «Специальный (коррекционный) детский дом № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья VII вида». В отдельных случаях новое название («Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для незрячих и слабовидящих детей») звучит жестче, чем до переименования («Школа-интернат спец. корр. (нарушения зрения)»). Эти переименования, очевидно, мало содействующие социокультурной интеграции инвалидов, порождаются, таким образом, какими-то внеаксиологическими причинами.

О том же говорят и итоги непараметрической проверки случайности / неслучайности ликвидации или переименования ДИУ в зависимости от уровня исходной (в 2014 г.) «корректности» их названий. Эти итоги (рис. 6) показывают на уровне статистической значимости 0,05, что сохранность некоторым образом связана с исходным названием, но на переименование оно абсолютно не влияет. В наибольшей степени ликвидация затронула именно ДИУ с недифференцированными обозначениями контингента (56%), и хотя сохранность этой группы ДИУ среди всех продолжающих функционировать наибольшая (61%). В це-

лом ни ликвидированные, ни сохранные учреждения значимо не отличаются друг от друга с точки зрения соответствия или несоответствия их названий нормам «этикета инклюзии».

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Сохранность в мае 2015 является одинаковым для категорий Уровень политкорректности названия в июле 2014.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,010	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение Переименование является одинаковым для категорий Уровень политкорректности названия в июле 2014.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,178	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 6. Итоги проверки нулевых гипотез о случайности различий между сохранными / ликвидированными, переименованными / неперименованными ДИУ в зависимости от тактичности их названий в 2014 г.

3. Причины переименования и реструктуризации сети ДИУ. Таким образом, сама коммуникативная установка переименований не совсем соответствует задаче преодоления эксклюзии. Какими именно ображениями вызваны переименования и реструктуризация сети ДИУ, выяснялось путем корреляционного анализа переменных, характеризующих внешнюю социальную среду, в которой функционирует (-овало) ДИУ.

Ранговый корреляционный анализ показывает, что 51% разброса значений признака ликвидации или сохранности ДИУ объясняется размером организации (го Спирмена = 0,513 со значимостью 0,000 на уровне значимости 0,01): чем она крупнее, тем выше ее сохранность. При этом дисперсионный анализ (статистика Ливиня 19,02 со значимостью 0,00, F-критерий 139,877 со значимостью 0,00) свидетельствует, что учреждения «медицинского» профиля, пребывание в которых обусловлено дефектами физического и / или умственного развития, являются более крупными.

Принятие решения о ликвидации ДИУ не зависит от его расположения в сельской или городской местности, хотя переименования случаются в городах несколько чаще. Сохранность связана крайне слабо, но статистически значимой обратной связью с наличием у детских учреждений специальных образовательно-воспитательных программ (ранее профилирование). Чем выше сохранность, тем реже встречаются эти программы. Такая тенденция прямо противоречит официальной установке Министерства образования, изложенной в письме от 1.09.2014 г. № ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании

организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствовании сети служб сопровождения замещающих семей» [6]. Согласно данному письму находиться под надзором в образовательных организациях дети-сироты должны только «при условии, что невозможно организовать получение детьми дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего общего образования в близлежащих дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях», а также при наличии у школы-интерната уникального педагогического опыта и опыта подготовки к поступлению «в образовательные организации высшего образования (в этом случае целесообразно рассматривать возможность изменения контингента обучающихся школы-интерната, в частности, за счет приема для обучения в школу-интернат детей, имеющих родителей)» [Там же].

Скоринг показывает высокую надежность (0,79) предсказательной модели уровня корректности новых названий, построенной на основе дихотомии «биологические – социальные основания инкарцерации». И действительно, между переименованиями медицинских и социальных ДИУ наблюдаются существенные различия. Снижение тактичности выразилось в увеличении частоты прямых и терминологичных наименований ДИУ, предназначенных прежде всего для детей-инвалидов. Общую тенденцию, отраженную диаграммой рассеяния на рис. 7, можно сформулировать так: динамика уровня политкорректности названия ДИУ обратно пропорциональна дееспособности (адаптивному потенциалу) его контингента.

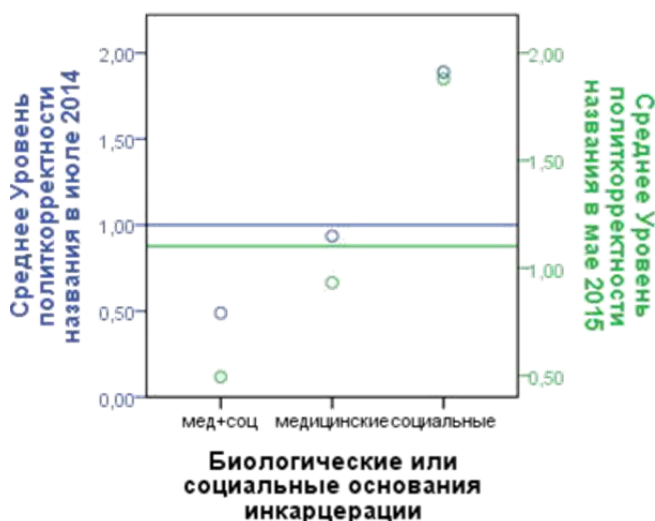


Рис. 7. Уровень политкорректности названий ДИУ в регионах РФ в мае 2015 г.

Заключение

Основной вывод состоит в том, что текущие переименования ДИУ в регионах – это адаптация к изменениям образовательной политики, которая не всегда обусловлена идеологией инклюзивного образования. Она достигается двумя способами. В случае детей с ограниченными возможностями и инвалидностью – за счет акцентирования в названии стигматизирующего признака и аргументирования потребности региона в специализированном закрытом детском учреждении. В случае детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – за счет копирования внешней атрибутики учреждений иного типа. Так, при неизменности содержания, контингента, принципов работы и системы педагогических отношений детские дома и школы-интернаты массово становятся «комплексными центрами социального обслуживания» или «центрами содействия семейным формам устройства» с воспитанниками. Выявленная ситуация требует дальнейшего теоретического исследования и практического внимания.

Литература

1. **Моховикова Н.С.** Функционирование эвфемизмов китайского языка в зеркале русского языка (на материале тематической группы *смерть*) // Филология и культура. 2015. № 1 (39). С. 54–59.
2. **Ярская-Смирнова Е.Р.** Социокультурный анализ нетипичности. Саратов : СГТУ, 1997. 100 с. URL: <http://socpolicy.ru/wp-content/uploads/2010/07/SociokultAnalizNetipichnosti.pdf> (дата обращения: 25.05.2015).
3. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/i-obr1.htm (дата обращения: 20.05.2015).
4. **Рецкер Я.И.** Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода // Лингвистические аспекты теории перевода: хрестоматия. Ереван : Лингва, 2007. 307 с.
5. **Гудков Д.Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
6. **Письмо** от 1 сентября 2014 г. № ВК-1850/07 О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 05.11.2014).

POLITICAL CORRECTNESS AND EUFEMIA AS A PART OF POLICY OF DE-INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD

Kazakova A.Y., Ph.D. in Sociology (Kaluga, Russia). E-mail: kazakova.a.u@yandex.ru

Abstract. Deinstitutionalization of the childhood is a reduction of boarding schools, the number of their pupils, democratization of conditions of socialization at the expense of inclusion. In the communicative sphere inclusion is expressed by means of a speech step: the tabooed words and expressions, euphemia, “politically correct” neologisms. Having fixed the elimination and renaming of the institutions in the regions of the country, the author tried to find out whether structural changes in the segment of the closed children’s education and upbringing

were continuation of inclusive social and educational policies. If “Yes”, then the tolerance to the previously excluded, rejected, alienated groups due to the democratization of society should be expressed in expanding the scope of their social participation and in the growth of “political correctness” of names in communicative sphere. However, statistical analysis of the frequency of liquidations and character of renames of orphanages in Russia in 2015 shows that the very communicative intention of renaming is in direct conflict with the goal of overcoming exclusion or it does not correspond at all. So both processes are not so much part of the ideological fight against exclusion, as the self-preservation response of educational system in the form of social mimicry.

Keywords: residential children’s institutions; exclusion; inclusion; deinstitutionalization; recovery; rename; Eufemia; the level of political correctness; the communicative setting.

DOI 10.17223/19996195/32/2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А.Е. Маланханова, П.В. Сысоев

Аннотация. Рассмотрены основные определения понятия «дискурс», предложенные разными учеными, приведено описание институционального экономического дискурса. На примере текста экономического дискурса на китайском языке авторы подробно анализируют четыре группы признаков институционального дискурса (конституитивность, институциональность, специфичность, нейтральность), описывают отличия в лексическом составе, стилистическом оформлении и синтаксических конструкциях, используемых говорящим в зависимости от намерений в определенной экономической сфере общения. Выделены особенности перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский, классифицированы трудности, возникающие при переводе данных текстов, и обозначены основные условия, необходимые для осуществления перевода экономических текстов. Одним из ключевых условий для осуществления успешного перевода является анализ переводимого текста, как самый сложный этап в переводе с китайского языка на русский язык.

Ключевые слова: китайский язык; дискурс; институциональные признаки экономического дискурса; перевод; экономический перевод.

Введение

В последнее время ввиду углубления двустороннего взаимодействия России и КНР по многим направлениям, активное внимание уделяется сотрудничеству российских и китайских компаний в различных областях, в первую очередь в торгово-экономической сфере. В связи с этим резко возросла потребность в высококвалифицированных синологах-переводчиках, которые играют важную роль в процессе ведения переговоров с китайскими партнерами, выстраивании взаимодействия, а также в принятии деловых решений. Для более качественной подготовки будущих синологов-переводчиков необходимы интенсификация процесса обучения, а также поиск новых методов и способов обучения иностранным языкам согласно компетентностному подходу в образовании с учетом требований ФГОС ВПО 3 и современных стандартов, включая информатизацию языкового образования, которая становится неотъемлемой частью процесса обучения [1–3]. Разработка новых образовательных программ и переосмысление процесса организации обучения переводу возникли в связи с изменением требований, предъявляемых к будущим переводчикам, а также в связи с социальным заказом общества [4].

Определение понятия «дискурс»

Теория дискурса как одно из наиболее активно развивающихся направлений в современном языкознании стремится к объединению научных результатов, полученных в различных областях знания, прежде всего в языкознании, лингвистике, психологии, социологии и этнографии. Исследованием дискурса также занимаются такие науки, как компьютерная лингвистика и искусственный интеллект, философия и логика, антропология и этнология и др. Каждая наука подходит к изучению дискурса по-своему, но исследователи дискурса в первую очередь стремятся «изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь в условиях реального общения» [5. С. 4].

Дискурсивный анализ – это лингвистическая дисциплина, изучающая дискурс. Анализ дискурса как раздел лингвистики и одно из ведущих междисциплинарных направлений изучает языковое общение. Дискурсивный анализ возник в XX в. на фоне пересмотра философско-онтологических оснований всей дисциплины и основной тенденции “очищения” науки о языке от изучения речи» [Там же. С. 11]. Возникло и получало широкое распространение мнение, что все языковые явления не могут быть достаточно полно и ясно описаны без учета дискурсивных аспектов. Большое внимание уделяется вопросу функционирования языка, на который имманентная лингвистика не может дать ответа, чем объясняется расширение предмета ее изучения и рост внимания «к человеческому фактору, субъективности в лингвистике» [6. С. 83].

С.К. Гураль [7] в целях определения смыслового содержания дискурса подробно рассматривает такие его базовые категории, как пропозиция, инференция, экспликатура и импликатура, референция, релевантность и пресуппозиция, в качестве основных направляющих при дискурсивном анализе.

«Дискурс» как одна из основных категорий в коммуникативной лингвистике и современных социальных науках имеет множество определений, разное употребление, часто используется в гуманитарных науках, связанных с языком: в литературоведении, лингвистике, философии, социологии и др. Каждая наука подходит к изучению дискурса по-своему, но исследователи дискурса в первую очередь стремятся «изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь в условиях реального общения» [8. С. 4]. Дискурсивный анализ – это лингвистическая дисциплина и одно из ведущих междисциплинарных направлений, изучающих дискурс.

Изучением понятия «дискурс» занимались многие зарубежные и российские ученые, например Т.А. ван Дейк, Дебора Шифрин, Н.Д. Арутюнова, А.А. Кибрик, В.В. Красных, Ю.А. Прохоров,

В.В. Богданов, М.Л. Макаров. Исследователи определяют дискурс как «речь, процесс языковой деятельности; способ говорения», «родовую категорию по отношению к понятиям речь, текст, диалог» и др. [5, 6]. В современной лингвистике «дискурсом» именуется реальное языковое взаимодействие, динамический процесс языкового общения и результат языковой деятельности, т.е. дискурс включает в себя текст и процессы его создания и понимания, разворачивающиеся во времени.

Н.Д. Арутюнова в Лингвистическом энциклопедическом словаре дает следующее определение: «Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, “погруженная в жизнь”» [8. С. 136–137]. Дискурс, по мнению одних ученых, является коммуникативным актом и предполагает наличие говорящего и адресата, при этом роли между лицами могут меняться [6. С. 10]. В нашей статье мы следуем классическому определению и понимаем **«дискурс»** как устный или письменный коммуникативный текст, используемый в определенной сфере общения, включающий совокупность средств языкового общения и экстралингвистические факторы.

Анализ текста экономического дискурса по институциональным признакам

Так как действие и взаимодействие индивидов проходят в определенной коммуникативной среде, в конкретной общественной сфере коммуникации выделяют институциональный дискурс, который противопоставляется персональному дискурсу. В.И. Карасик развил идею понятия институционального дискурса, определив его как «образцы вербального поведения, сложившиеся в обществе применительно к закрепленным сферам общения» [9. С. 185]. На основе общения в рамках статусно-ролевых отношений в современном обществе можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, экономический, дипломатический, педагогический, медицинский, юридический, лингвистический и др. В.И. Карасик [10] предлагает выделять институциональный дискурс по двум признакам: цели и участники коммуникации. Так, например, целью экономического дискурса могут быть деловая переписка, ведение переговоров, составление бизнес-планов и т.д. Участниками институционального дискурса являются представители общества, «агенты», и «клиенты» – люди, обращающиеся к ним.

Многие исследования в области институционального дискурса в настоящее время связаны со сферой экономики, которая является частью общечеловеческой культуры со своими закономерностями, сферой человеческой деятельности, претерпевающей изменения с развитием истории, политики, науки и общественных норм. Вслед за Е.Ю. Махницкой мы также считаем, что экономический дискурс – это совокупность речевых актов, использованных при описании и характеристике экономических реалий, устные и письменные тексты, отражающие экономическую практику [11. С. 159]. **Экономический дискурс** является особым типом дискурса, в котором присутствуют и сообщаются знания об экономических явлениях, свойствах и качествах экономических феноменов.

Часто экономический дискурс и деловой дискурс считают одним и тем же. На наш взгляд, экономический дискурс включает в себя деловой дискурс и имеет более широкое значение. Экономический дискурс кроме общения представителей бизнеса, деловых партнеров на внешнем рынке, межправительственных коммуникаций, выступлений на экономических форумах, охватывает всю систему общения в области производства, обмена, распределения, потребления товаров и услуг. Среди коммуникантов экономического дискурса встречаются не только специалисты в сфере экономики, но и журналисты, политические деятели и обыватели. Этим объясняется особый статус экономического дискурса, поскольку в отдельных случаях сложно выявить границы между политическим, дипломатическим и экономическим дискурсами.

Выделяют четыре группы признаков институционального дискурса: конституитивность, институциональность, специфичность, нейтральность.

Конституитивность включает участников, условия, организацию, способы и материал общения. Институциональные признаки включают «агентов» и «клиентов» и применяемые ими речевые клише. Специфичность институционального дискурса обусловлена его видом, т.е. конкретным общественным институтом, и связана с заданными функциями участников, их поведенческими нормами, уровнем культуры, образования, фоновыми знаниями, отражающимися и воспроизводимыми в текстах. Нейтральные признаки подразумевают общедискурсивные характеристики, типичные для любого другого общения, необязательно институционального, а также элементы других дискурсов [10].

Рассмотрим вышеперечисленные группы признаков применительно к экономическому дискурсу на примере отрывка из приветственной речи Председателя КНР Си Цзиньпина во время открытия Азиатского форума Боао (BAF) 2015, в котором он уделяет особое внимание экономическим вопросам:

。。。女士们、先生们、朋友们！

。。。中国和发展中国家携手建设更为紧密的中国—

东盟命运共同体 东盟和中国、日本、韩国致力于2020年建成东亚经济共同体。我们要积极构建亚洲自由贸易网络，争取在2015年完成中国—

东盟自由贸易区升级谈判和区域全面经济伙伴关系协定谈判。在推进亚洲经济一体化的同时，我们要坚持开放的区域主义，协调推进包括亚太经合组织在内的跨区域合作。

。。。中国经济发展进入新常态，正从高速增长转向中高速增长，从规模速度型粗放增长转向质量效率型集约增长，从要素投资驱动转向创新驱动。2014年，中国经济实现了7.4%的增长，劳动生产率提高了7%，单位国内生产总值能耗下降了4.8%，国内生产总值服务业发展加快，发展质量和效益不断提高。我们看中国经济，不能只看增长率，中国经济体量不断增大，现在增长7%左右的经济增量已相当可观，聚集的动能是过去两位数的增长都达不到的。。。

。。。最后，预祝年会取得圆满成功！谢谢大家[12]。

К признакам конститутивности здесь, в первую очередь, относятся участники коммуникации: главы государств, главы правительств, руководители международных организаций, министры, члены совета директоров ВФА, спикеры. Сфера общения также представляет собой яркий пример коммуникации и относится к таким признакам. По нашему мнению, целью данной части выступления является задать «правильный тон» форуму и открыть дискуссию о необходимости усовершенствования модели развития и регулирования экономической структуры Азии, подчеркивая важность роли, которую Азия играет в развитии мировой экономики, в особенности на фоне нынешнего кризиса, рассказать об экономической ситуации Китая по итогам 2014 г.

Институциональные признаки приведенного выступления заключаются в характеристиках «клиентов» и «агентов». «Агентом» коммуникации выступает Председатель КНР, который открывает работу форума, чья речь содержит сформированную позицию по обсуждаемому вопросу:

我们要积极构建亚洲自由贸易网络，争取在2015年完成中国—

东盟自由贸易区升级谈判和区域全面经济伙伴关系协定谈判。在推进亚洲经济一体化的同时，我们要坚持开放的区域主义，协调推进包括亚太经合组织在内的跨区域合作。

«Мы хотим активно строить сеть свободной торговли в Азии, завершить в 2015 г. переговоры о модернизации зоны свободной торговли Китай—АСЕАН и всеобъемлющем соглашении об экономическом партнерстве. В целях содействия экономической интеграции в Азии, в то же время мы должны придерживаться открытого регионализма, координировать продвижение межрегионального сотрудничества, в том числе в АТЭС».

«Клиенты» коммуникации – это все участники «круглого стола», т.е. люди, род деятельности которых связан с той или иной сферой экономики. Степень «открытости» подобного дискурса для специалистов высока, так как «клиенты» коммуникативного акта представляют свои институты и хорошо осведомлены об обсуждаемой проблематике, меняя свою ролевую позицию в ходе форума, они могут выступать также в качестве «агентов».

Специфичность приведенного институционального дискурса представлена его разновидностью: это деловой экономический дискурс. Здесь необходимо отметить его лексические особенности, специальные термины: **经济共同体** «экономическое сообщество», **贸易网络** «торговая сеть», **自由贸易区** «зона свободной торговли», **经济伙伴** «экономическое партнерство», **经济一体化** «экономическая интеграция», **亚太经合组织** «АТЭС», **跨区域合作** «межрегиональное сотрудничество», **粗放增长** «экстенсивный рост», **劳动生产率** «производительность труда», **国内生产总值** «валовый внутренний продукт», **增长率** «темп роста».

Нейтральная группа признаков обусловлена наличием речевых клише. Например, речь Си Цзиньпина начинается с обращения, характерного для любого вежливого выступления в Китае (**女士们, 先生们, 朋友们** – Дамы и господа, друзья), и заканчивается стандартизированной фразой (**谢谢大家** – Спасибо за внимание).

Различия в частных институциональных признаках экономического дискурса в зависимости от сферы общения

В связи с тем, что экономический дискурс охватывает множество отраслей экономики (предпринимательство, маркетинг, торговые отношения, менеджмент и т.д.), частные институциональные признаки такого дискурса отличаются. В зависимости от сферы общения разнятся: лексический состав, стилистическое оформление, синтаксические конструкции, которые применяет говорящий, что обусловлено намерениями в той или иной сфере общения. Например, деловой дискурс людей, работающих в отделе продаж, отличается высокой степенью вовлеченности говорящего в процесс коммуникации, поскольку профессиональный интерес адресанта состоит не только в том, чтобы привлечь внимание собеседника, а также в том, чтобы представить свой товар в лаконичной и запоминающейся форме. В данном случае в коммуникативном акте, в котором роль «агента» представляет профессионал из отдела продаж, а в роли «клиента» выступает потенциальный покупатель, содержится высокая степень эмоциональной окраски, что в целом не свойственно деловому общению. Так, в лексическом плане здесь используются эпитеты, сравнения, большое число числительных; в грамматическом – перечисления, сравнительно короткие конструк-

ции, восклицательные и побудительные предложения. Например, заместитель директора по продажам компании Chery описывает достижения компании следующим образом:

首先我觉得今天这个活动非常有意义, 我们的主流媒体, 我们的专业机构开始站出来关注我们的经销商, 给我们的经销商提供一个畅所欲言的环境, 我个人认为是汽车整个行业的进步, 并且我们认为是一个非常好的现象, 只有经销商觉得舒服了、有劲了, 厂家才能干得好, 我们才能一起为我们的客户服务好, 所以我要在此作为一个普通的汽车人向我们今天各个主力方表示感谢。

2005年奇瑞公司累计销售是18.9万台车, 同比增长118%, 应该是在中国十大汽车集团里面增幅最大的, 也是中国乘用车行业里面第一家一年增幅突破10万台车的企业, 并且连续四年创立了汽车的出口第一。

但是今天奇瑞的销售怎么样不是我要讲的内容, 我要讲的是奇瑞公司卖的一台车没有一台车是奇瑞公司卖的, 每一台车都是经销商卖的, 今年1月1日也是在北京奇瑞公司举行了一个超过1千人参加的奇瑞经销商大会, 当时我们提出了四个口号, 合作、诚信、承诺、未来, 首先要诚信, 这是一个合作之道, 然后要有一个承诺, 在这个基础上我们要进行合作, 这样大家彼此才有未来 [13].

Речь предпринимателей отличается большей сдержанностью, менее стилистически и лексически окрашена, с грамматической точки зрения более структурирована. Предприниматели Китая таким образом описывают трудности, связанные с экспортом товаров в Россию в связи с выросшим курсом доллара по отношению к российскому рублю в конце 2014 – начале 2015 г., повлекшим за собой сложности с закупкой товаров в Китае:

“今年上半年, 美元还只能兑换33卢布, 但一眨眼就能换66卢布了, 已有俄罗斯买家向我们提出推迟提货了。”某大型家电企业俄罗斯市场负责人称, “客户给不了具体的提货期, 付款也要求推迟。上周六我们工厂紧急开会, 减少其备货量以防万一” [14].

Экономический текст является основой научно-экономических дискуссий в рамках конференций, форумов и деловых переговоров, представляет собой неограниченное многообразие научно-аналитических текстов, публикаций СМИ и включает компоненты информативного, аргументативного, сравнительно-оценивающего высказывания. Каждый порождаемый текст уникален и узко специфичен в зависимости от конечной цели говорящего и ситуации общения, которая включает всевозможные экстралингвистические факторы, однако он сохраняет общие характеристики и свойства, присущие экономическому дискурсу в целом: в лексическом плане – экономическая терминология, в аргументативном – применение разнообразных средств убеждения для решения профессиональных задач. Приведем пример из интервью Тянь Голи, Председателя Совета директоров Банка Китая:

今后我们会继续把这个网络搭建的更强一些。同时我们也会在完善信息系统、发展网络和物理渠道同电子渠道的互补, 争取打造出24小时全球一体化的, 高效率金融服务体系 [15].

В данном отрывке реализуется стратегия убеждения посредством такого коммуникативного приема, как настойчивое употребление местоимения *我们* «мы», создающая благоприятный образ сплоченной, серьезной команды банка, которая нацелена на повышение эффективности обслуживания клиентов. Кроме того, посредством использования таких выражений, как *完善信息系*, *高效率金融服务体系*, здесь также применяется тактика создания позитивного имиджа банка.

Стиль экономических текстов китайского языка – сложное, многогранное явление. Необходимо отметить, что деловой экономический дискурс – это система «подъязыков», используемых специалистами в разных областях – торговле, бизнесе, управлении, предоставлении услуг, производстве и т.д. И в каждой конкретной экономической области деятельности функционирует свой «подъязык», элементы которого могут замещать, исключать, дополнять друг друга. При этом в каждой конкретной ситуации общения собеседники будут вовлечены в новое коммуникативное пространство, в котором они будут использовать, по меньшей мере, особый набор лексических единиц, а по большей – разные речевые стратегии [16]. Несмотря на то что каждый из видов экономического дискурса имеет свою коммуникативную специфику, все они объединены едиными целями, которые заключаются в профессиональном продуктивном общении, донесении информации, достижении решения вопроса в определенной области знаний.

Необходимо отметить, что через усвоение жанровых особенностей экономического дискурса формируются знания, умения и навыки, необходимые для понимания и перевода текстов официально-деловой и экономической тематики с китайского языка на русский. Анализ текстов экономического дискурса позволяет осмыслить их особые формы, свойства, проявляющиеся в той или иной ситуации общения. Можно сказать, что институциональный экономический дискурс дает возможность для понимания экономических реалий, существующих как внутри отдельно взятой группы (например, компании), так и в сфере экономического общения в рамках одного государства или взаимодействия нескольких государств. Перевод текстов экономического дискурса с китайского языка на русский должен осуществляться с учетом отмеченных выше особенностей, т.е. необходимо учитывать признаки институционального дискурса, точно и правильно излагать фактическую суть текстов и соответствующую информацию, не забывая про описательность и экспрессивность, где это применимо.

Сложности, возникающие при переводе текстов экономического дискурса с китайского языка на русский

Проблема перевода экономических текстов в отечественной теории перевода – одна из разрабатываемых. Как уже отмечалось выше, тексты экономического дискурса характеризуются определенным набором лексических, стилистических и синтаксических свойств. Для экономических текстов характерно использование специальной лексики, особых речевых формул и клише. Лексика экономических текстов представлена широким набором экономических, финансовых, банковских, а также политических и других терминов.

Терминологическая лексика занимает большое место в экономическом дискурсе китайского языка, так как термины несут в себе информацию значительно бóльшую, чем другие лексические единицы, а также наблюдаются в большем количестве и репрезентируют основные понятия экономики. Терминами называются слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которые используют специалисты определенной области науки или техники [17]. То есть термин должен иметь свою дефиницию, таким образом происходит перевод понятий, находящихся в смысловой основе высказывания. Трудность перевода текстов экономического дискурса заключается в том, чтобы дать точный перевод терминам при условии, что понятия не всегда совпадают. Пониманию китайского экономического дискурса и переводу терминов с китайского языка на русский помогают обращения к толковым словарям китайского языка и их перевод китайскими переводчиками на русский и английский языки.

Рассмотрим термин 流动性 «ликвидность», который является словом-калькой с английского языка, так как точного эквивалента экономическому понятию в русском языке найдено не было. Первоначальное значение слова «liquidity» – «жидкость». Одновременно с этим значением слова в экономике в последнее время распространились слова «ликвидность» и «ликвидный», которые являются экономическими терминами и означают иные понятия, а именно: способность быстро и без потерь превращаться в наличные; обращаемый в деньги [18]. При переводе данного термина с китайского языка (流动性) может возникнуть сложность, так как дословный перевод означает «мобильность», «подвижность». В данном случае мы обратились к переводу слова с китайского языка на английский, где данный термин означает «liquidity».

Аналогично могут быть рассмотрены термины 边际 «маржинальный» («marginal»), 保增长 «устойчивый экономический рост» («sustained economic growth»), 现金流 «денежный поток» («cash flow»), 套期保值 «хеджирование» («hedging»), 配额 «квота» («quota») и др.

Термины, состоящие из двух или более слов, обозначающие экономические понятия, часто вызывают наибольшую сложность при переводе и вызывают необходимость обращения к китайским толковым словарям экономических понятий. По отдельности составные части таких словосочетаний, как правило, не вызывают трудностей при переводе и часто употребляются, что приводит к сложностям при письменном переводе, и особенно устном, если переводчик не владеет хорошим знанием экономики или не обладает практическим навыком перевода таких фразеологических словосочетаний.

Так, для выполнения адекватного перевода термина 次级贷款 «субстандартный кредит» мы обратились к «Краткому руководству экономических терминов» Шэнь Цзе, в котором дается толкование термина на китайском языке: кредит, который может быть выдан кредитной организацией заемщику с ненадежной кредитной историей или с невысокими доходами (指一些贷款机构向信用程度较差和收入不高的借款人提供的贷款). В руководстве также приводятся синонимы данного словосочетания 次级抵押贷款或次级按揭贷款 [19].

Цель перевода экономических текстов заключается в том, чтобы донести наиболее правильный перевод с учетом различий, имеющихс в экономических реалиях разных стран. Она может быть достигнута только в случае обнаружения эквивалентных терминов, которые могут вызвать наибольшие трудности, так как многие из них появились в русском языке сравнительно недавно, многие были заимствованы из английского языка, а понятия, которым они соответствуют, в отдельных случаях отсутствуют или формируются в соответствии с российскими экономическими реалиями.

При переводе с китайского языка на русский основная трудность заключается в правильном понимании китайского текста. В связи с тем, что условия осуществления экономической деятельности в России и Китае различаются, можно сделать вывод, что в отдельных случаях абсолютно точно перевести тот или иной термин – задача трудновыполнимая. Без глубокого знания экономической сферы и особенностей ее применения в Китае перевод терминов с китайского языка на русский будет не адекватен в той или иной мере.

В стилистическом плане экономические тексты могут быть как нейтральны, так и экспрессивны и выразительны. Их синтаксическая структура, как правило, не отличается большой сложностью, поэтому при переводе таких текстов основные изменения связаны с тем, что структура китайского предложения, в отличие от русского, является более жесткой и устойчивой, этим и вызвана необходимость перестановок компонентов сообщения. Например:

谈到中俄两国在经贸领域的务实合作, 李辉说, 近年来, 中俄经贸合作在互利互惠精神指导下不断迈上新台阶, 各方面合作均取得丰硕成果。

Упомянув о процессе делового сотрудничества между Китаем и Россией в области торговли и экономики, Ли Хуэй отметил, что в последние годы наблюдается непрерывное повышение уровня китайско-российского торгово-экономического сотрудничества, опирающегося на принципы взаимовыгоды и характеризующегося успешным развитием по всем направлениям двустороннего взаимодействия.

В этом тексте при переводе на русский язык переставлены дополнение «непрерывное повышение уровня китайско-российского торгово-экономического сотрудничества» и предикат (сказуемое) «наблюдается». Это вызвано тем, что «в китайском языке сохраняется твердый порядок: подлежащее – сказуемое – дополнение» [20. С. 157]. Поэтому, если в китайском предложении дополнение занимает препозитивную позицию по отношению к сказуемому, то при переводе на русский язык оно должно быть переставлено в постпозитивную позицию. Кроме того, в данном тексте также переставлены составные части определительного сочетания «уровня китайско-российского торгово-экономического сотрудничества». Перестановка компонентов атрибутивного комплекса объясняется тем, что в китайском языке, в отличие от русского сначала ставится исходное понятие – «китайско-российского торгово-экономического сотрудничества», а затем зависимое – «уровня».

Перевод определительных сочетаний с китайского языка на русский часто вызывает ошибки в порядке расположения составных частей атрибутивного комплекса по причине различия в принципах расположения составных частей элементов определительных сочетаний в китайском и русском языках. Структура китайского предложения имеет твердый порядок, сказуемое в нем не может предшествовать подлежащему, а дополнение следует после сказуемого, что также приводит к возможным ошибкам при переводе. Возникновение таких ошибок связано с «наличием у переводчиков, носителей русского языка, стереотипа мышления, из-за которого лексико-грамматическая структура фразы китайского языка выстраивается по образцу русского языка» [Там же. С. 49]. Поэтому необходимы определенные навыки выполнения грамматического анализа для правильного выделения этих членов предложения во избежание ошибок в переводе предложения. «Формально-структурный анализ при переводе с китайского языка важен по многим причинам, в том числе и по причине полифункциональности лексических единиц, когда только анализ позиции слова в предложении может позволить отнести его к той или иной части речи» [21. С. 13].

Еще одной особенностью экономического дискурса китайского языка является использование устойчивых сочетаний – чэньюй «готовые выражения», которые характерны именно для китайского языка. Чэньюй – фразеологический оборот, сложившийся на протяжении мно-

гих веков, однако существуют и относительно новые чэньюи, так как процесс образования новых устойчивых сочетаний продолжается до сих пор [22]. Чэньюи обычно используются в устной речи с целью обогащения речи. Широкое использование чэньюев объясняется тем, что благодаря своей лаконичности и структуре (наиболее распространенным видом чэньюев являются четырехсложные преобразования) такие выражения могут с точностью передать смысл. Однако трудность перевода заключается в том, что чэньюи обычно имеют переносное значение, а не переводятся дословно по иероглифам. Часто употребляемыми в деловой речи чэньюями являются следующие: 货真价实 «качество по разумной цене», 实事求是 «исходить из реального положения вещей, деловой подход» и др.

**Особенности перевода текстов экономического дискурса
с китайского языка на русский**

Особенности	Характеристики	Сложности при переводе
Лексические	Экономическая лексика, представленная широким набором финансовых, банковских и других терминов, специальной лексикой и клише	Большая насыщенность материалов новыми терминами, отсутствие понятий в русском языке; понимание различий в понятиях и особенностей их применения в Китае; термины, состоящие из двух и более слов, составные части которых часто употребляются и могут вызвать путаницу при переводе словосочетаний
Стилистические	Наличие стилистической окраски текста в зависимости от сферы общения, разные речевые стратегии (вовлеченность говорящего в процесс коммуникации, высокая степень эмоциональной окраски, использование большого количества сравнений, эпитетов, числительных, побудительных и восклицательных предложений, а также чэньюев)	Необходимость выбора экспрессивно-стилистических вариантов перевода, точная передача смысла оригинала. Определение вида чэньюев с точки зрения прямого и переносного смысла, выделение их в тексте и полное донесение смысла высказывания, при этом без потери лаконичности и сохранении его целостно-образного значения во избежание неточного или ошибочного понимания всего высказывания
Синтаксические	Твердый порядок слов в структуре китайского предложения (положение субъекта и предиката), необходимость перестановок компонентов сообщения при переводе. Использование большого количества определительных сочетаний в экспрессивных и выразительных текстах	Для носителей русского языка большую трудность для перевода с китайского языка представляет строгий порядок слов в предложении «подлежащее – сказуемое – дополнение», где сказуемое не может предшествовать подлежащему, а дополнение следует после сказуемого, что приводит к

Особенности	Характеристики	Сложности при переводе
		возможным ошибкам при переводе. При наличии определений к этим членам предложения, структура китайской фразы значительно усложняется и часто вызывает ошибки в порядке расположения составных частей атрибутивного комплекса

В таблице представлены основные особенности перевода текстов экономического дискурса, на которые необходимо обращать внимание для успешного осуществления перевода текстов с китайского языка на русский. На основании существования экономического дискурса мы отмечаем, что перевод экономических текстов имеет специфику и свои особенности перевода.

Заключение

Перевод текстов экономического дискурса с китайского языка на русский является одним из наиболее сложных видов перевода. Для осуществления перевода как минимум необходимо выполнение ряда условий: владение иностранным языком; знание определенного объема иноязычной лексики (терминологии); умение пользоваться двуязычными словарями [21]. Для овладения навыками чтения и перевода экономических текстов необходимо уметь анализировать переводимый текст и затем оформлять его на русском языке.

Вслед за В.Ф. Щичко и Г.Ю. Яковлевым [23], и как показывает наш многолетний опыт перевода, мы также считаем, что самый трудный и сложный этап в переводе с китайского языка на русский заключается в анализе переводимого текста. Так как в иероглифическом тексте все лексические единицы – слова, словосочетания, имена собственные, служебные слова – пишутся иероглифами на одинаковом расстоянии, часто ошибки могут возникнуть в отделении лексических единиц, выделении слов, соединении составных лексических единиц и т.д. Затем правильно выделенные лексические единицы необходимо перевести на русский язык. По нашему мнению, выработка начальных навыков перевода текстов экономической тематики может быть осуществлена через изучение материалов экономической сферы для расширения знаний по лексике, грамматике и формирования первичных навыков анализа и перевода китайских текстов экономического содержания с учетом особенностей синтаксической структуры предложения китайского языка и стилистической окрашенности текста.

Литература

1. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
2. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
3. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
4. **Гураль С.К., Тихонова Е.В.** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
5. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
6. **Кибрик А.А.** Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
8. **Арутюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
9. **Карасик В.И.** О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–197.
10. **Карасик В.И.** О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
11. **Махницкая Е.Ю.** О современном экономическом дискурсе // Речевая деятельность. Текст : межвуз. сб. науч. тр. Таганрог : ТГПИ, 2002. С. 158–161.
12. **中国新闻网. 博鳌亚洲论坛开幕式习近平发表主旨演讲(全文). 中国新闻**, 2015. URL: <http://world.people.com.cn/n/2015/0328/c157278-26764252.html>
13. **综合报道奇瑞汽车销售部副总经理秦力洪演讲**. URL: <http://auto.sohu.com/20060628/n243986834.shtml>
14. **大洋网-广州日报. 卢布断崖式下跌中国出口企业很受伤**. URL: <http://money.163.com/14/1217/07/ADLCSCKN00253B0H.html>
15. **中国经济网. 金融者说：中国银行董事长田国立说新常态新思维**. URL: <http://news.hainan.net/guonei/guoneiliebiao/2015/03/04/2278379.shtml>
16. **Кадимова Р.Н.** Деловой экономический дискурс как форма институциональной коммуникации (на примере французского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 10 (670). С. 51–61.
17. **Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. 253 с.
18. **Федоров Б.Г.** Англо-русский толковый словарь валютно-кредитных терминов. М. : Финансы и статистика, 1992. 239 с.
19. **沈杰. 经济达人速成手册**. -世界图书出版公司北京公司, 2009. 47页.
20. **Щичко В.Ф.** Китайский язык. Теория и практика перевода : учеб. пособие. М. : Восток – Запад, 2004. 224 с.
21. **Кочергин И.В.** Основы научно-технического перевода с китайского языка на русский : учеб. М. : Восточная книга, 2012. 624 с.
22. **Васильева М. А.** Официально-деловой стиль китайского языка. М. : КАРО, 128 с.
23. **Щичко В.Ф., Яковлев Г.Ю.** Китайский язык. Полный курс перевода : учеб. М. : Восточная книга, 2012. 368 с.

FEATURES OF ECONOMIC DISCOURSE TEXTS TRANSLATION FROM CHINESE INTO THE RUSSIAN LANGUAGE

Malanhanova A.E., Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: duoniya@gmail.com

Sysoyev P.V., Ph.D., Doctor, Professor at Foreign Language Department at Sholokhov Moscow State University for Humanities, Professor, Head of ELT Department at Derzhavin Tambov State University (Moscow, Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. The paper considers basic definitions of «discourse» proposed by different scientists, describes institutional economic discourse. On the example of economic discourse text in Chinese author analyzes in detail the four groups of signs of institutional discourse (constitutive, institutional, specificity, neutral), describes the differences in lexical composition, stylistic and syntactic structures used by speaker, depending on the intentions of a certain economic sector communication. The author distinguishes features of economic discourse texts translation from Chinese into Russian, classifies the difficulties in translating the texts and outlines key conditions required for translation of economic texts. One of the key conditions for successful translation is analysis of the source text as the most difficult stage in the translation from Chinese into Russian.

Keywords: Chinese language; discourse; institutional signs of economic discourse; translation; economic translation.

DOI 10.17223/19996195/32/3

АМЕРИКАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ. ВЛИЯНИЕ ВОЙНЫ В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ

П.Дж. Митчелл, И.С. Холдаенко

Аннотация. Рассматривается развитие американского военного сленга в ходе войны в Персидском заливе. Рассмотрены и проанализированы лексические единицы военного сленга. Проведена их тематическая классификация. Сделан вывод о влиянии войны в Персидском заливе на развитие американского военного сленга.

Ключевые слова: военный сленг; военный жаргон; военный термин; английский язык; война в Персидском заливе; лингвокультурология.

Введение

Очевидно, что языковая система рефлексировала на любые действия военного характера, предпринимаемые языковым коллективом, что наиболее отчетливо проявляется в изменении военного лексикона [1]. Война в Персидском заливе – крупный вооруженный конфликт, вовлекший около полутора миллионов военнослужащих из 15 государств. Война известна своей короткой продолжительностью (5 недель) и применением «умного» и высокоточного оружия, также она получила название «телевизионная война» из-за широкого освещения хода боевых действий в прямом эфире.

Таким образом, война создала «благоприятную» среду как для заимствований в военной и бытовой лексике, так и для возникновения военных сленгизмов, что в большой степени способствовало формированию нового слоя военного сленга у военнослужащих в США.

Статья посвящена рассмотрению сленговых выражений, появившихся в американском военном лексиконе в течение данного конфликта.

Методология

В языковедческих кругах, как отечественной, так и зарубежной науки, до сих пор отсутствуют общепринятые толкования понятий «сленг» и «военный сленг», что неоднократно подчеркивалось в различных научных трудах [2–6]. Мы в данном исследовании принимаем точку зрения И.В. Арнольд [2], согласно которой сленг – это лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка и обладающий ярко выраженными коннотациями оценки, экспрессии или эмоции. Вслед за Г.А. Судзиловским в качестве английского военного сленга «мы условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, ко-

торая употребляется прежде всего для обозначения *военных* (курсив наш. – П.Дж.М., И.Х.) понятий, в первую очередь в вооруженных силах США и Англии» [4. С. 13].

Для того чтобы адекватно оценить влияние военного конфликта на все стороны жизни военнослужащего и его языковую личность, имеет смысл разделить военный сленг на тематические группы и подгруппы. В качестве таковой мы условимся использовать классификацию, научное обоснование которой приводится в работе П.Дж. Митчелла [7]. По нашему мнению, эта классификация достаточно точно отображает характерные черты английского военного сленга; в частности, с помощью нее авторы провели анализ сленгизмов, возникших в течение войны в Персидском заливе. Следуя этой классификации, для английского военного сленга мы выделили нижеприведенные тематические группы и подгруппы.

I. Межличностные отношения:

- 1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;
- 2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;
- 3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

- 1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;
- 2) деятельность во время боевых действий и учений;
- 3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

- 1) пища;
- 2) одежда и обмундирование;
- 3) вооружение и боевая техника;
- 4) состояние здоровья, части человеческого тела;
- 5) настроение, психическое состояние.

Материал для анализа взят из известного словаря американского военного сленга П. Диксона [8].

Результаты исследования и их анализ

По итогам исследования приводятся следующие сленгизмы вместе с определением или переводом на русский язык.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:
 - Desert cherry – неопытный солдат (слово «cherry» может означать «девственник»);
 - Rambo – слово, характеризующее человека, который более храбр и отважен (порой даже неуместно), чем умен; чрезмерно героич-

ный человек; происходит от имени Джона Рэмбо – главного персонажа знаменитых боевиков о ветеране вьетнамской войны, роль которого исполнял Сильвестр Сталлоне;

– Rocket scientist – особо компетентный в чем-либо человек.

2. Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– Headquarters puker – персонал штаба (служащий вдалеке от фронта);

– Minder – военнослужащий, отвечающий за безопасность журналистов;

– Purple suiter – военнослужащий, который служит в командовании объединенных видов ВС США (игра слов, так как «green suiter» – солдат, а «blue suiter» – матрос);

– Vampire – снайпер, отслеживающий свою цель ночью.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

– Abdul – араб; происходит со времен Первой мировой войны, когда англичане так называли турков;

– Baghdad Buffoon – Саддам Хусейн (дословно «Багдадский шут»);

– Chu-hoi – войска противника, сдавшиеся в плен; заимствование из вьетнамского, означающее «сдаваться в плен»;

– Dune goons – иракцы, ведущие бой в пустыне;

– Guest – иракский пленный, перевезенный в Саудовскую Аравию (где, по политическим и религиозным причинам, к военнопленным мусульманам относились как к гостям, а не как к заключенным, чтобы тем самым не потерять «лицо»);

– Him – Саддам Хусейн;

– Ninja woman – арабская женщина, одетая в черную паранджу и носящая черную одежду (подобно воинам Ниндзя);

– Rag-head – араб;

– Saddam Insane – Саддам Хусейн;

– Saddam Who's Sane? – Саддам Хусейн;

– Saddamy – Саддам Хусейн (от слова «sodomy» – «содомия»).

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– Ashtray – пустыня (дословно «пепельница», так как в отелях и военных учреждениях места для курения оснащены урнами для окурков, наполненными песком);

– Beach – пустыня;

– Big red – палящее солнце в пустыне, солнцепек;

– Saddam – врать, преувеличивать;

– Saddam happens! – восклицание, означающее, что жизнь непредсказуема и порой неприятна (от выражения «Shit happens!»);

– Saddam line – иракские фортификационные сооружения на границе Ирака и Саудовской Аравии;

– The sandbox – пустынная территория Саудовской Аравии и Кувейта.

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

– Bang out – катапультироваться из самолета;

– Cuff 'em and stuff 'em – бесцеремонное задержание и отправление в тыл местных гражданских лиц, обнаруженных в зоне боевых действий;

– Good to go – подходящий, готов к выполнению задания;

– Hard target – здание, сооружение;

– Soft target – человек;

– Hip shooting – тактика артиллерийского огня, заключающаяся в перемещении артиллерии от позиции к позиции и ведении огня с каждой из этих позиций;

– Rock and roll – перевести оружие в режим полного автоматического огня (как правило, пулемет).

3. Увольнение и свободное время:

– Fido – питомец скорпион (американские солдаты держали скорпионов в качестве питомцев. Фидо – традиционная кличка в Америке для собаки);

– Foxtrot – употреблялось в качестве замены слов «fuck», «fucking» («Foxtrot» означает «F» в буквенном коде ВС США);

– Foxtrot bravo – «fucking bastard» (см. выше);

– Love boat – судно ВМС США (многие моряки женского пола забеременели во время войны).

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1. Пища:

– Airwing Alpo – индивидуальный рацион питания, в который входят рубленое мясо с овощами и тефтели под соусом барбекю (от названия известной марки питания для собак);

– Camel meat – любое невкусное второе блюдо;

– Desert Shield bar – шутовское название нетающего шоколада, выпускаемого американской фирмой Hershey;

– Get your gut right – употреблять пищу;

– Good grab – любая вкусная бедуинская еда;

– Gorilla cookie – пирожное, входящее в индивидуальный рацион питания;

– Saudi champagne – смешанный напиток на основе газировки и яблочного сока (ввиду запрета на алкоголь в Саудовской Аравии).

2. Одежда и обмундирование:

– Bone dome – головной шлем, используемый в ВС США до сих пор;

– Chocolate chip cookie / Chocolate chip suit (дословно «печенье с шоколадной крошкой»; военная форма пустынной раскраски с редкими коричневыми и черными пятнами на ней, внешне напоминающими шоколадную крошку).

3. Вооружение и боевая техника:

– Air-breathing – реактивный, с реактивным двигателем;
– Amazing Grace – 63-тонный разведывательный танк СВ США;
– Bimp – боевая машина пехоты советского типа, находившаяся на вооружении иракской армии; образовано путем фонетического калькирования аббревиатуры БМП;

– Cadillac – танк М-1 «Абрамс»;

– Deadly dozen – дословно «смертоносная дюжина»; реактивная система залпового огня, способная покрыть территорию размером в десять футбольных полей;

– Heavy metal – тяжелая артиллерия;

– Jeep on steroids – Humvee (новый в то время армейский вездеход);

– Lase – подсвечивать цель лазерным лучом;

– UAV – беспилотный летательный аппарат («unmanned aerial vehicle»).

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

– Baghdad boil – лейшманиоз (название группы протозойных трансмиссивных заболеваний, вызывается паразитирующими простейшего рода *Leishmania*, которые передаются человеку через укусы москитов);

– Fizzog – лицо (от слова «физиономия»);

– Tango Uniform (TU) или Toes Up – больной, от буквенного кода «TU» (официальный буквенный код для обозначения средств, не пригодных для дальнейшего использования).

5. Настроение, психическое состояние:

– CNN complex – нервное состояние, вызванное постоянным просмотром круглосуточных новостных каналов;

– Fangs out – дословно «когти наружу»; взвинченное состояние; готовность убивать;

– Headache – журналист;

– Murphy's laws for grunts (дословно «закон подлости для морпехов»; закон, гласящий, что «если что-то может пойти не так, оно обязательно так и произойдет»).

Как можно заметить, в результате войны в Персидском заливе был дан мощный толчок к становлению нового слоя американского военного сленга, сравнимый с его развитием в результате предыдущих войн XX в. Также отмечается сходство словообразовательных моделей вышеприведенных сленгизмов; сами же модели, как и в предшествую-

щих пластах, отличаются разнообразием. В данном слое военного сленга представлены лексические единицы, отображающие все сферы жизни американских военнослужащих и их личный опыт службы в армии США данного исторического промежутка.

Как и в военном сленге войны во Вьетнаме и Корее, особый интерес среди американских военных сленгизмов периода войны в Персидском заливе представляют неологизмы, возникшие для обозначения новых видов вооружения. Данные нововведения обусловили возникновение внушительного количества сленгизмов, что отчетливо можно проследить, используя вышеприведенную тематическую классификацию в подгруппе «Вооружение и военная техника».

Интересной особенностью войны в Персидском заливе является конкретизация образа (персонификация) противника в лице Саддама Хусейна, как видно из подгрупп «Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств» и «Повседневная деятельность, быт военнослужащих». Конечно же, непривычные для американских военнослужащих географические условия зоны конфликта (пустыня) явились предпосылкой для появления большого количества жаргонизмов в различных областях деятельности, например «Desert cherry», «Dune goons», «Ashtray», «Beach», «the Sandbox», «Camel meat».

Заключение

Несмотря на короткую продолжительность, война в Персидском заливе оказала влияние на становление текущего американского военного сленга, что подтверждает факт наличия сленгизмов данного слоя в активном словаре современных американских военнослужащих. Можно также сделать вывод о том, что военным лингвистам следует уделить больше внимания данному периоду развития военного сленга, малоизученному с точки зрения современного языкознания.

Литература

1. **Гарбовский Н.К., Мишкурин Э.Н.** Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2010. № 2. С. 16–41.
2. **Арнольд И.В.** Стилистика современного английского языка. М. : Флинта, Наука, 2006.
3. **Коровушкин В.П.** Введение в изучение англоязычного военного жаргона : учеб. пособие. Череповец : ЧВВИУРЭ, 1989.
4. **Судзиловский Г.А.** Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М. : Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР, 1973.

5. *Швейцер А.Д.* Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963.
6. *Fries C.* Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary. N.Y. : New American Library, 1947.
7. *Митчелл П.Дж.* Английский военный сленг: понятие, способы образования, тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
8. *Dickson P.* War Slang (3rd ed.). Mineola, NY: Dover Publications, 2011.

AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE GULF WAR

Mitchell P.D., Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russian Federation). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Kholdaenko I.S., Lieutenant, Course Officer, Special Faculty, S.M. Budyonny Military Signals Academy (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Abstract. The article considers the development of American military slang in the course of the Gulf War, being a large armed conflict involving approximately 1.5 million military personnel from 15 countries. Lexical units of American military slang of the time are examined and analyzed. The authors classify them thematically. Explanations of the means of their formation are given after each unit. It was shown that they encompass the entire range of means of formation. Loanwords are an important component of any language and, indeed, the vast majority of languages are heavily influenced by loanwords. In the context of the Gulf War it was shown that loanwords denoting new military technology had a significant impact on the development of American military slang during this period. Also, the personification of the enemy as Saddam Hussein led to the creation of many new slang terms. Finally, the location of the Gulf War (the desert) gave rise to many slang terms. A conclusion is made on the significant influence of the Gulf War on the development of American military slang. It thus follows that linguists working in the sphere of military translation today ought to pay greater attention to the changes in English military vocabulary which took place during the Gulf War.

Keywords: military slang; military jargon; military term; the English language; Gulf War; cultural linguistics.

ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В КРИТИЧЕСКОМ ЗЕРКАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ И СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

Е.А. Найман

Аннотация. Статья посвящена критике теории речевых актов (ТРА) со стороны лингвистических антропологов и конверсационалистов. Автор доказывает, что дискуссионные проблемы ТРА выявляют некоторые фундаментальные различия между аналитической философией и современной культурной и лингвистической антропологией. Особое внимание уделяется критике ТРА французским антропологом Мишель Розальдо, проводившей исследования над племенем илонготов. Цель исследователя состояла в понимании тех способов, благодаря которым языковое использование способно воспроизводить социальный порядок и понятие личности как его части. Розальдо критикует ТРА за излишнее внимание к понятию истины и верификации, понятию «намерение» в их теории интерпретации, а также теории личности. С точки зрения специалистов по конверсационному анализу, ТРА недостаточно внимания уделяет разговорным последовательностям. Изучая секвенциальную природу разговора, конверсационный анализ значительно углубляет наше понимание речи как продукта интеракции, расширяя контекст индивидуального речевого акта, исследуемого Остином и Серлем.

Ключевые слова: лингвистическая антропология; конверсационный анализ; теория речевых актов; язык в действии; социолингвистика.

Введение

Теория речевых актов представляет собой развернутый философский подход к проблеме языка как действия. Несмотря на то что Остина и Серля нельзя называть основателями парадигмы, тем не менее, именно они начали разрабатывать обширный аналитический аппарат, объясняющий способ превращения языковых выражений в социальные действия. Влияние ТРА на современную философию, лингвистику, прагматику и антропологию невозможно подвергнуть сомнению. Однако, несмотря на высокий авторитет теории, в ряде своих методологических допущений она выглядит достаточно уязвимой. В работах современных антропологов и социолингвистов выдвигаются новые методологические подходы, способные значительно обогатить концепцию «языка как действия».

Методология

В статье планируется систематическое обсуждение рецепции ТРА представителями двух наиболее влиятельных парадигм современ-

ной социолингвистики и лингвопрагматики – антропологической теории языка и конверсационного анализа. Методологической основой данной статьи выступили работы ведущих представителей западной лингвистической антропологии (Розальдо, Аппадурай) и конверсационного анализа (Сакс, Щеглофф, Померанц), активно использующих как этнографические методы, так и влиятельные философские и социологические теории в области гуманитарных наук (этнометодология, этнография речи, когнитивная социология, интеракционизм, дискурсивный анализ и др.). Объединяющим началом их подходов явились акцент на коммуникативных практиках как конститутивных основаниях языковой культуры повседневной жизни, а также рассмотрение языка не только как формы мышления, но, прежде всего, как формы социального действия и культурной практики.

Дискуссионное поле

Лингвистическая антропология vs ТРА. Представители лингвистической антропологии заметили, что ТРА преимущественно основывается на примерах из англоязычной культурной традиции, которой присваивается универсальный статус. Одним из наиболее значительных критиков теории Остина и Серля была известный французский антрополог Мишель Розальдо, проводившая исследования на Филиппинах, наблюдая за племенем илонготов. В вышедшей после ее трагической смерти в горах статье «То, что мы делаем со словами: речевые акты илонготов и теория речевых актов в философии» (1982) [1] антрополог доказывала, что с помощью языка люди демонстрируют понимание их собственного уникального способа бытия в мире, а его использование в общении выражает особенности конкретной социальной системы. Это означает, что любая классификация речевых актов в обществе должна рассматривать их как часть культурных практик, воспроизводящих определенный тип социального порядка. Любой анализ речевых актов должен быть основан на информации о чувствах, мыслях и верованиях людей по поводу способов организации их жизненного мира. Конфронтация Розальдо с ТРА состоит в принципиально различном способе понимания целей лингвистической интерпретации. Если для Серля и других теоретиков целью анализа выступает создание метода, указывающего на достаточные и необходимые условия коммуникации (например, принцип искренности или постулаты общения П. Грайса), то для Розальдо и близких ей исследователей цель состоит в том, чтобы понять, каким образом определенное использование языка способно поддерживать социальный порядок и понятие личности («Я») в качестве его составной части.

Критике подвергаются три основных постулата ТРА: а) акцент на «истине» и «верификации», выраженный в формулировке условий искренности; б) особое внимание к намерениям говорящего в процессе общения при интерпретации речевых актов; в) теория личности («Я»), имплицитно содержащаяся в модели Остина и Серля.

Серль утверждает, что важнейшим условием успешности многочисленных речевых актов (например, поздравления) является искренность произносящего его человека. Одним из условий речевого акта утверждения выступает искренняя вера говорящего в истинность данного высказывания. В процессе произнесения обещания человек должен иметь искреннее намерение его выполнить. Розальдо показывает, что подобная искренность совершенно не свойственна илонготам и не может рассматриваться как универсальная стратегия речевого общения. К примеру, в языке илонготов соответствия ассертивным глаголам английского языка (*saying, speaking, giving news*) встречаются в риторических формах ораторской речи во время дебатов. Однако они связаны с установлением социальных отношений, а не с переживанием истинности каких-либо утверждений. Розальдо отмечает: «Илонготы используют отрицание и утверждение в дискурсе как средства установления ролевого взаимодействия» [1. С. 214].

Розальдо доказывает, что илонготы лишены концептуального репертуара, соответствующего акту обещания, рассматриваемого Серлем. Подобный акт в западном обществе предполагает искренность со стороны говорящего. У илонготов в момент обещания готовность выполнить какое-либо действие в будущем отделена от намерения его реально осуществить. Например, существуют ритуальные танцы, в которых участники клятвенно выражают обещание в будущем воевать со своими противниками при полном отсутствии гарантий его выполнения.

Для Серля «намерения» говорящего занимают центральное место в коммуникации. Намерение является важнейшим компонентом условия успешности речевого акта, необходимым для его рассмотрения в качестве действия. В процессе общения слушающий должен распознать намерения говорящего. Если же слушающий не понял намерения, то он переспрашивает, уточняя его. Розальдо полагает, что внимание к намерениям и их распознаванию адресатом предполагает слишком преувеличенную роль, отводимую индивидуальным действиям и их результатам. В этом случае «любые действия становятся исключительным достижением автономного “Я”, чьи действия существенным образом не сдерживаются взаимоотношениями и ожиданиями, которые определяют его локальный мир» [Там же. С. 204]. Такое рассмотрение социального действия оказывается необходимым для принятия логики аргументации Грайса и Серля. Однако индивиды не существуют атомарно, а вовлечены в социальный мир, с которым активно взаимодействуют. Француз-

ский антрополог полагает, что ТРА практически не рассматривает контекст межличностного взаимодействия.

Розальдо доказывает, что для илонготов социальные отношения являются более важной частью коммуникации, чем индивидуальные намерения. Их более всего заботят способы поддержания социальных взаимодействий, нежели реализация каких-либо психологических мотивов или личных желаний. Когда Мишель была рассержена на людей, которые, пообещав, впоследствии отказывались с ней работать, то они вовсе не собирались приносить ей свои извинения или проявлять какое-либо сожаление по поводу случившегося. Они дарили женщине подарки, которые могли бы смягчить ее гнев. Илонготы совершенно не задумывались над психологическим состоянием участников описанной ситуации. Все, что они хотели в этот момент, – это установить контроль над возможными последствиями ситуации, вызванной реакцией антрополога. В их задачу входила стабилизация ситуации всеми возможными способами. То, что происходило ранее, было для этих людей малозначимо. Илонготы не реконструируют свои или чьи-либо прошлые психологические состояния и не осознают их связи с новой текущей ситуацией. Их эмоции есть функции социального контекста, а не какой-либо непрерывной и целостной внутренней жизни. Отсутствие психологической автономии объясняет неразвитость чувства личной ответственности. В случившемся илонготы упрекают не себя, а внешних духов. Их личное «Я» тождественно общественному, а его переживание изменяется в зависимости от перехода от одного социального контекста к другому. Отсутствие интереса к фактическим деталям и реконструкции прошлых психологических состояний предполагает, по мнению Розальдо, совершенно иную теорию личности у илонготов.

Французский антрополог утверждает, что понятие «социальный актер» является культурно обусловленным, а не универсальным. Она полагает, что серлевская искренность и интенциональность соответствуют западному идеалу человеческой деятельности, акцентирующему внимание на психологическом состоянии говорящего, а не на социальной сфере. Главное предположение западной ТРА состоит в том, что «внутреннее Я непрерывно в течение времени» [1. С. 218] и представляет собой текущий поток переживаний, в котором существуют причинно-следственные связи между переживаниями, при которых одно переживание мотивирует остальные. Только принимая такую предпосылку, мы можем, применительно к говорящему, рассуждать об его искренности, ответственности и интенциональности.

Однако подобная предпосылка отнюдь не разделяется всеми существующими культурами. В то время как Остин и Серль выделяют индивидуальные мысли и намерения при интерпретации, культурная антропология, в лице К. Гирца, стремилась подчеркнуть разделение

между частным и публичным «Я», между индивидуальным и коллективным, присущее многим культурам. Лишним подтверждением этого является позиция индийского антрополога Аржуна Аппадурая, который в статье «Топографии Я: восхваление и эмоции в хинди в Индии» (1990) утверждает, что «похвала не является проблемой “прямой” коммуникации между “внутренним” состоянием людей, а содержит сложную систему общественных жестов и ответных реакций» [2. С. 93]. Именно благодаря им возникает некоторое «общее настроение», дающее возможность человеку почувствовать похвалу в контексте особого эмоционального фона окружающих. Исследователь отмечает: «Похвала – это сложная система отрегулированных и импровизационных практик, создающих это “общее настроение” (“community of sentiment”))» [Там же. С. 94]. Антрополог полагает, что человеческое «Я» не просто содержится «внутри» индивида. Наряду с этим, оно пребывает и в ритуальном интерактивном общественном поведении. Создание «общего настроения» говорит о том, что значения слов или действий не ограничено индивидуальным намерением. Смысл слов и действий зависит от культурных практик, населяющих сообщества.

Дискуссия Розальдо с ТРА выявляет некоторые фундаментальные различия между аналитической философией и современной культурной и лингвистической антропологией. Принимая положение о различии понятия «личность» в разных культурах, любая этнографическая дискуссия об использовании слов в процессе социального взаимодействия не ограничивается фактической реконструкцией речевого события, а стремится описать интерпретативные стратегии ее участников, при которой эта реконструкция станет более адекватной и уместной. Серль и Остин, начиная с допущения о «языке как действии», не проблематизируют само понятие «действие». Они допускают лишь статус «действия» как универсального измерения человеческого существования. Вопросы «кто делает, для кого и почему?» остаются за пределами теоретического рассмотрения. Этнографы же, в свою очередь, стремятся расширить философскую концепцию «действия», включая в нее понятие «личность», а также взаимоотношение между языковым использованием и культурно-обусловленными теориями истины, авторитета и ответственности. Контекстуальный анализ начинается с вопроса о том, какие вообще типы разговора в том или ином сообществе можно услышать и понять, а какие невозможно в принципе. Этнографическое изучение лингвистических практик, исходя из кросскультурных эмпирических исследований, помогает понять языковую активность как культурную практику. Несомненно, что ТРА придала значительный импульс развитию подобного понимания. Однако акцент, поставленный на индивидуальном речевом акте, индивидуальном высказывании и индивидуальном намерении, существенно сужает ее перспективы.

Критика ТРА со стороны конверсационного анализа. В 70–80 гг. прошлого века критику ТРА продолжили представители социолингвистики – конверсационалисты. Основное внимание в ТРА уделялось индивидуальному акту речи. Однако, как правило, людям свойственно вести разговоры друг с другом. Разговор – это важнейший способ их социализации, а также сохранения социальных связей. Представители конверсационного анализа уделили особое внимание структурным аспектам такого события, как разговор. Исследование разговора сразу же привело к пониманию того, что он организован в единицах, значительно превышающих индивидуальное высказывание, реплику или речевой акт. Разговор – это последовательность двусторонних реплик, образующих секвенцию. В связи с этим основатель конверсационного анализа Х. Сакс и его коллеги ввели методологически важное понятие «смежная пара» (*adjacency pair*), являющейся элементарным циклом разговора. В разговоре многие реплики возникают как пары, на основе которых выстраивается его последовательность. Все «сдвоенные пары» имеют общую структуру: 1) состоят из двух реплик приблизительно одинаковой длины; 2) произносятся разными людьми; 3) следуют друг за другом; 4) являются упорядоченными.

Необходимо отметить, что понятие «смежная пара» представляет собой очень важную инновацию относительно «речевого акта», предложенного Серлем и Остином. Смежная пара – более сложная единица анализа, чем единичное высказывание или речевой акт. ТРА берет за единицу анализа речевой акт, произведенный индивидом. Иллокутивная сила акта, и условия его успешности задаются и оцениваются независимо от других, особенно последующих, речевых актов. Однако анализ более крупных единиц, нежели речевой акт, как раз и создает возможность проникнуть в суть деятельностных аспектов языка, к которой стремилась ТРА. Если мы действительно хотим знать о том, что *делает* речь, то обязаны устремить нацеленный взгляд на реакцию слушателя и его ответные высказывания. Однако этот аспект теории ТРА оставляют без внимания.

В ТРА иллокутивная сила высказывания оценивается с точки зрения определенных условий, которые описывают типичный априорный контекст, связанный с высказыванием, оставляя без внимания его последствия или результаты. Это как раз то, что относится к перлокутивному акту, который из всех трех остиновских актов оказывается самым аналитически отсталым. Так, к примеру, в ТРА оценка кого-либо высказывания будет рассматриваться как комплимент, если присутствуют определенные сопутствующие условия. Серль и Вандервекен отмечают: «Высказать комплимент – означает выразить одобрение слушателя в чем-либо. Высказывание комплимента предполагает, что вещь, за которую слушателя похвалили, есть нечто хорошее, хотя для

слушателя она не обязательно является таковой. Мы можем, например, высказать комплимент кому-то за его героическое поведение или акт самопожертвования» [3. С. 215].

Условия, которые определяют Серль и Вандервекен, важны для различения между комплиментом и другими видами связанных речевых актов, например, похвалой. Однако они анализируют комплименты исключительно с точки зрения: а) оценки позитивной ценности «вещи», за которую хвалят, и б) уже существующих отношений между «вещью» и реципиентом. Анализ же комплимента как части сдвоенной пары позволяет по-новому и с другой стороны посмотреть на его последствия. К примеру, Анита Померанц, изучавшая комплименты в разговорах, показывает, что комплименты не только «выражают одобрение», а создают «проблему» для слушателей, сталкивающихся с конфликтом между двумя общими принципами интеракции: предпочтением согласия и избеганием самовосхваления. Принятие комплимента означает следование общей предпочтению согласия с собеседником, но при этом нарушает нежелание самовосхваления. Отвергнуть комплимент – попасть в другую ситуацию: последовать предпочтению избегания самовосхваления, но при этом нарушить предпочтение согласия с собеседником. Померанц выделяет две стратегии, позволяющие справиться с этим конфликтом: принижение похвалы (praise downgrades) и сдвиги референта (referent shifts).

Примерами «принижения» могут служить следующие обмены репликами: А. Хороший удар. Б. Ну, не совсем получился. А. Вы хороший повар. Б. Ну это очень просто приготовить. «Сдвиг референта» означает, что реципиент переадресует похвалу кому-то еще. Адресат выходит из конфликта, поскольку у него отсутствует согласие с позитивной оценкой собеседника. Пример, приводимый Померанц: «А: You are a good rower, Honey; В: These are very easy to rower. Very light» [4. Р. 102]. Если проанализировать эти ответы на комплименты, то станет понятным очень важный аспект языка как социального действия: если мы хотим понять, что *делают* слова, то должны выйти за пределы индивидуальных высказываний. В примере Померанц фраза «These are very easy to rower» не является простым утверждением, а становится ответом на высказывание, произнесенное А, и решением «проблемы», которую он им создал. Если мы просто квалифицируем высказывание «These are very easy to rower» как утверждение, то не ответим на интересующий нас вопрос по поводу действенной способности речи.

Люди используют и интерпретируют речевые акты как части более крупных секвенциальных единиц. Смежная пара – это как раз пример такой единицы, в которой смысл каждой части пары объясняется с позиции другой. Представители конверсационного анализа подчеркивают очень важную мысль: прежде всего, необходимо обратить внима-

ние на действия социальных акторов и используемые ими *методы* при решении практических повседневных проблем. Такой проблемой, например, является ответ на комплимент, часто не осознаваемый в качестве такового самими говорящими. А в более широком смысле эта проблема состоит в том, чтобы дать понять собеседнику, что мы осознали происходящее в разговоре в настоящий момент и предвидим дальнейшее течение событий. Смежная пара – это элементарный фрейм, с помощью которого участники разговора показывают результат своего анализа действий друг друга. Каждый участник должен анализировать действия собеседника, чтобы совершить соответствующее ответное действие. Когда говорящий произносит первую часть смежной пары, то тем самым он создает интерпретативный фрейм, внутри которого то, что случится позднее, покажет, в какой степени реципиент осознал и проинтерпретировал первую часть пары.

Невнимание к разговорным секвенциям в ТРА приводит к неверным интерпретациям, к примеру, приветствия. Серль и Вандервекен полагают, что приветствие «Hello» указывает на вежливую форму узнавания. Однако в этом случае упускается большое количество контекстов, в которых появляются приветствия. Это описание Серля не схватывает использование «hello» в телефонных разговорах. Скажем, «hello», произнесенное по телефону, является не указателем узнавания, а ответом на звонок и дает ресурс для звонящего, способного использовать его для узнавания. Об этом пишет Э. Щеглофф в работе 1979 г. «Идентификация и узнавание в начале телефонного разговора» [5].

Родоначалник конверсационного анализа приводит довольно простой пример. «С: Hello (ответ на звонок – ресурс для узнавания). J: Connie? (заявка на опознание звонящим) С: Yeah Joanie (заявка на опознание отвечающим)» [Там же. С. 51]. Созванивающиеся используют первое *hello*, чтобы идентифицировать того, кто отвечает по телефону. В примере звонящий после первого *hello* находится в позиции распознающего. *Hello* – заявка на узнавание. Узнавание осуществляется через использование имени собственного (Connie). В этот момент отвечающий сам показывает, что узнал звонящего. Это вновь осуществляется через использование имени собственного (Yeah Joanie). Если отвечающий по телефону не использует имя собственное, а только лишь приветствие, звонящий может завершить процедуру узнавания и назвать свое имя. Например, А: Hello. В: Hi Bonnie. А: Hi. В: It's Barbie. Последний пример показывает, что приветствие само по себе не обязательно интерпретируется как очевидное узнавание. Таким образом, даже для таких приветствий, как «hi», описание Серля и Вандервекеена не является адекватным.

Секвенциальный порядок очень важен не только внутри каждой смежной пары, но также при отношении между смежной парой и дру-

гими (предшествующими или последующими) единицами. Вся смежная пара целиком может иметь различную силу в зависимости от того, где она появляется внутри всего разговора. Это, например, касается пары *ciao* / *ciao* в итальянском языке в ситуации приветствия. В отличие от использования в англоязычных или испаноязычных сообщениях, в Италии она может быть использована либо в начале, либо в конце приветствия. Например, вот как она используется в качестве приветствия в начале телефонного разговора: G: Pronto (Hello). S: Giorgio? G: Ah ciao (Hi). S: Ciao. Здесь мы определенно можем видеть, что второе *ciao* явно не служит указателем «узнавания» для говорящего S, потому что он уже ранее узнал отвечающего (Giorgio?).

Различие между разговорным анализом и ТРА касается не только методологии анализа, но, прежде всего, разных единиц анализа. Анализ того, что существует до и после высказывания, есть только часть анализа, производимого разговорными лингвистами, исследующими язык как действие. Более важным является понимание разговора как пространства изучения повседневной активности социальных акторов. Рассматривая такую последовательность, как смежная пара, мы способны увидеть то, каким образом устанавливаются фреймы участников коммуникации.

Выводы

Критический анализ ТРА со стороны лингвистической антропологии и социолингвистики отчетливо демонстрирует различие парадигм, но вовсе не запрещает, а, наоборот, открывает путь к продуктивному диалогу разнообразных подходов к проблеме «языка как действия». Вовлечение ТРА в подобный диалог позволяет сравнить популярную философскую теорию с альтернативными позициями и точками зрения. Несмотря на различие подходов, все они, взятые вместе, позволяют значительно продвинуться в изучении языка как продукта инструмента культуры. Этнографическая программа исходит из идей, индуцированных эмпирическими исследованиями отдельных культурных сообществ, а методология разговорного лингвистического анализа ориентирована на анализ секвенций повседневного спонтанного разговора между людьми.

Наиболее важным возражением со стороны этнографически ориентированного подхода явилось неоправданное акцентирование Серлем определенных аспектов теории Остина, а именно принципов искренности и интенциональности. Разговорные лингвисты же упрекают ТРА преимущественно за недостаточное внимание к перлокутивному акту и разговорным секвенциям. Главный упрек в отношении философской теории состоит в том, что допускаемые ею обобщения осуществляются на основе интроспекции, воображаемых возможных ситуаций при от-

сутствии систематического сбора данных, касающихся реальных социальных взаимодействий. Как правило, философы автоматически допускают универсальность своих рабочих индивидуальных интуиций. К примеру, анализ ритуальных и институциональных речевых актов у Серля и Остина экстраполируется на всю теорию человеческой коммуникации и психологии.

Критическое переосмысление и уточнение ТРА еще в большей степени выявляет сложность проблемы интерпретации речевого поведения человека. Однако же осознание и принятие сложности и многоаспектности вопроса не влекут за собой потерю надежды на его более глубокое осмысление.

Литература

1. *Rosaldo Michelle Z.* The Things We Do With Words: Ilongot Speech Acts and Speech Act Theory in Philosophy // *Language in Society*. 1982. № 11. P. 203–237.
2. *Appadurai Arjun.* Topographies of the Self: Praise and Emotion in Hindu India // *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press, 1990. P. 92–112.
3. *Searle John, Vanderveken Daniel.* Foundations of Illocutionary Logic. Cambridge University Press, 1985.
4. *Pomeranz Anita.* Compliment Responses: Notes on the Cooperation of Multiple Constraints // *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. N.Y. : New York Academic Press, 1978. P. 79–112.
5. *Schegloff Emanuel A.* Identification and Recognition in Telephone Openings // *Everyday Language*. N.Y. : Lawrence Erlbaum, 1979. P. 23–78.
6. *Гураль С.К., Смокотин В.М.* Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // *Язык и культура*. 2014. № 1 (25). С. 4–13.

THE SPEECH ACT THEORY IN A CRITICAL MIRROR OF LINGUISTIC ANTHROPOLOGY AND SOCIOLINGUISTICS

Naiman E.A., Doctor of philosophical sciences, Docent, Professor of Tomsk State University, Tomsk Scientific Center SB RAS, IROS (Tomsk, Russia). E-mail: enyman17@rambler.ru

Abstract. This article focuses on criticism of the speech act theory by linguistic anthropologists and conversation analysts. Author informed that discussions of speech act theory epitomize some fundamental differences between analytical philosophers and contemporary cultural and linguistic anthropologists. The article concentrates on Michelle Rosaldo's critique based on her fieldwork among the Ilongots. For Rosaldo and other linguistic anthropologists, the goal is to understand how particular uses of language might reproduce of the social order and the notion of person. Rosaldo criticized the following features of speech act theory: a) its emphasis on truth and verification; b) the centrality of intentions in its theory of interpretation; c) its implicit theory of person. From the perspective of conversational analysts, the speech act theory lacks of attention to conversational sequences. By studying the sequential nature of conversational interaction, conversation analysts have improved our ability to think about speech as the product of an interaction, expanding the context of individual speech acts studied by Austin and Searle.

Keywords: speech act theory; linguistic anthropology; conversational analysis; language in act; sociolinguistics.

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ГНЕЗД ОДНОКОРЕННЫХ СЛОВ МЕНТАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В.Г. Павленко

Аннотация. Статья посвящена анализу пропозиционально-фреймовой организации гнезд однокоренных слов ментального значения в английском языке в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. Гнездо однокоренных слов рассматривается как развернутая прототипичная ситуация (фрейм), образованная соединением предикативных мотивационных суждений, в основе которых лежат абстрактные пропозициональные структуры, вербализованные в пропозициях. Анализ словообразовательных гнезд позволяет описать фрагмент английской языковой картины.

Ключевые слова: пропозиция; фрейм; гнездо однокоренных слов; пропозиционально-фреймовая организация.

Введение

Современная когнитивная лингвистика указывает, что отраженные в языке знания и представления об объектах и явлениях действительности наиболее полно репрезентированы в лексической семантике. Для выявления концептуального содержания языковых единиц необходим анализ словообразовательной связи. Именно словообразовательная связь отражает системность мыслительных процессов, специфику культурно-исторического опыта данного народа. В когнитологии важным направлением является изучение семантической структуры словообразовательных гнезд.

Теория словообразовательного гнезда начала формироваться во второй половине XX в. Изучением принципов пропозиционально-фреймовой модели гнезда занимались М.А. Осадчий [1], И.В. Евсеева [2], Н.Д. Голев [3], М.Г. Шкуропацкая [4], А.Н. Шабалина [5], Л.П. Мурашова [6] и другие ученые.

По утверждению М.А. Осадчего, описание деятельности человека через ситуации, объективированные однокоренными словами, позволяет увидеть прототипичный мир носителя языка, обрисовать его обиходные житейские представления [1]. Как подчеркивает исследователь, «интерпретация гнезда однокоренных слов как деятельностно-динамического явления предполагает выявление и анализ прототипических тенденций в его организации и функционировании» [Там же. С. 244]. «Пропозиционально-фреймовая модель адекватна данной цели, так как в соответствии с этой моделью структуризация гнезда происхо-

дит на основе когнитивно-деятельностной категории фрейма» [Там же]. По мнению И.В. Евсеевой, методика представления фреймового устройства лексико-словообразовательного гнезда применима к описанию в этом же ключе других единиц деривационной системы – словообразовательных типов многозначных производных слов, которые обнаруживают сходство в формально-смысловом устройстве [2].

В трудах Н.Д. Голева пропозиционально-фреймовое моделирование гнезда однокоренных слов предстает как пространство непрерывного деривационно-мотивационного процесса, динамического континуума внутрисловного и межсловного порождения смыслов [3]. В работах М.Г. Шкуропацкой деривационное слово – «совокупность производных слов, способных к деривационному взаимодействию в пределах одного семантико-функционального контекста, в котором данные варианты являются естественным деривационным источником и продолжением друг друга» [4. С. 16].

Актуальность данной статьи определяется тем, что используемый в работе пропозиционально-фреймовый метод описания организации гнезда однокоренных слов основывается на когнитивной модели деятельности. В данной работе впервые ставится цель изучить словообразовательные гнезда ментальной деятельности в английском языке. В статье представлен пропозиционально-фреймовый анализ гнезд однокоренных слов с ядерными компонентами ментальной деятельности. Перед исследователем стоит задача установить фреймовые характеристики однокоренных слов через использование методики определения пропозиционально-фреймовой модели гнезда. Объектом исследования являются фрагменты гнезд однокоренных слов ментального значения английского языка, предметом – пропозиционально-фреймовая организация фрагментов гнезд однокоренных слов ментального значения в английском языке.

Мы согласны с мнением А.Н. Шабалиной о том, что гнездовое единство сохраняет отношение ситуативной связи предметов и явлений действительности и представляет собой фрагмент языковой картины мира [5]. В нашей работе мы выдвигаем гипотезу о том, что фреймы, смоделированные на основе фрагментов гнезд однокоренных слов английского языка, выражающих ментальную деятельность, воспроизводят отраженные в языке представления о мышлении. Однокоренные слова, описывающие единую денотативную сферу, связаны отношениями ситуации, в которой вычленяются следующие составляющие: субъект, предикат, объект, процесс протекания и результат действия.

В первую очередь необходимо отметить, что структура ситуации связана с такими структурами, как фрейм и пропозиция. Ч. Филлмор [7] трактует фрейм как когнитивную структуру, знание которой, предполагается, ассоциировано с концептами, представленными словами.

По мнению Т.А. ван Дейка и М. Минского [8, 9], фрейм представляет собой структуру, содержащую обобщенную информацию о стереотипной ситуации. Согласно Е.С. Кубряковой «фрейм – структура данных для представления стереотипных ситуаций, особенно при организации больших объемов данных» [10. С. 187]. Л.П. Мурашова подчеркивает, что фреймовое восприятие характерно для сложных явлений действительности, отраженных в языке, для которых возможна иерархизация внутри самой структуры [6].

Фрейм может содержать одну или несколько пропозиций. Пропозиция представляет основную комплексную единицу словообразовательного уровня языка – гнезда однокоренных слов. Пропозиция является основой выделения ситуации в рамках фрейма.

Материалом данной работы является лексика ментального значения, полученная из толковых словарей английского языка. Прежде всего при ее изучении огромную важность имеет представление о самом понятии «ментальный», которое представлено словом *mental* в английском языке.

Согласно этимологии слово «*mental*»: [a. F. *mental*, ad. late L. *mentālis*, f. *ment-*, *mens* *mind*: see -*all*. Cf. Sp., Pg. *mental*, It. *mentale*.]. *mental* от *mentālis*, *ment-*, *mens*, «*mind*» обозначает ментальную деятельность и выражает признаковую природу представления ума, мышления, мнения в английской языковой картине мира [11].

В словаре английских синонимов [12] представлена информация о группах имен, выражающих ментальную деятельность:

reflection – 1) *thought, meditation, cogitation, deliberation, contemplation, rumination, consideration, musing, thinking*; 2) *opinion, result of reflection*;

consideration – *attention, notice, heed, regard, reflection, deliberation, meditation, serious thought, contemplation*;

thought – 1) *cogitation, reflection, meditation, musing, contemplation, thinking*; 2) *idea, conception, consideration, speculation, study, deliberation, pondering*; 3) *imagination, conceit, fancy, notion*; 4) *judgment, conclusion, opinion, supposition, view*; 5) *deliberation, consideration, meditation*; 6) *design, purpose, intention*;

meditation – *reflection, pondering, contemplation, study, musing, deep thought*;

muse – *revery, abstraction, musing, deep thought*;

imagination – 1) *conception, invention, ideality, creative power, plastic power, fancy, fantasy*; 2) *mental image, idea, notion*;

fancy – *imagination, thought, conception*;

dream – *revery, fancy, fantasy, illusion, delusion, conceit*;

belief – *dogma, opinion, view, article of faith, profession of faith*;

supposition – *doubt, uncertainty surmise, conjecture, presumption*;

assurance – assuredness, security, certainty, conviction, persuasion, pledge of certainty, ground of confidence, surety;

doubt – 1) indecision, hesitation, hesitancy, irresolution, uncertainty, suspense, misgiving; 2) suspicion, distrust, mistrust;

hope – 1) trust, confidence, faith, reliance; 2) expectancy, trustful longing, waiting under the possibility of fulfilment, sense of possible fulfillment; 3) possibility of good, chance of the desired end, room for expectation, chance of a favorable result; 4) reliance, dependence, object of trust or reliance, ground of confidence;

expectation – 1) anticipation, prospect, expectance, expectancy; 2) reliance, confidence, assurance, presumption;

knowledge – apprehension, comprehension, perception, understanding, discernment, judgment;

perception – 1) seeing, discernment, cognition, apprehension, recognition, perceiving; 2) perceptivity, understanding, apprehension, comprehension, discernment, feeling; 3) sensation, sense, feeling;

memory – recollection, remembrance, reminiscence;

understanding – 1) intellect, mind, reason, sense, brains, thinking principle, reasoning faculty, rational faculty, discursive faculty, intellectual powers, intellectual faculties; 2) intelligence, apprehension, comprehension, perception, knowledge, discernment, judgment, notion, idea;

remembrance – memory, thought, regard, consideration, recollection, calling to mind, revival in the mind;

opinion – 1) judgment, notion, view, idea, conception, impression, sentiment; 2) estimate; 3) belief, persuasion; 4) estimation, favorable, judgment, esteem;

mind – belief, opinion, thought, sentiment, reflection, contemplation, consideration, judgment, memory, remembrance, recollection;

По структуре лексических значений группа имен **fancy, dream, imagination, meditation, muse, consideration, remembrance, memory** содержит сему «мысль», на основании вхождения в их лексикографическое толкование таких имен, как *thinking, pondering, musing, deep thought, idea, conception*.

По структуре лексических значений группа имен **opinion, belief** содержит сему «мнение», на основании вхождения в их лексикографическое толкование такого имени, как *view*.

По структуре лексических значений группа имен **reflection, thought, mind** может содержать как сему «мысль», так и сему «мнение».

По структуре лексических значений группа имен **supposition, doubt, assurance, hope, expectation** хотя и не содержит, но имплицитивно подразумевает сему «мнение».

По структуре лексических значений группа имен **knowledge, understanding, perception**, на основании вхождения в их лексикографиче-

ское толкование таких имен, как **apprehension, comprehension**, имплицитивно подразумевает сему «мнение».

На основе словарей синонимов были выделены слова, связанные с ментальной деятельностью человека, затем они были выверены по словообразовательному словарю; таким образом определился состав словообразовательных гнезд, отражающих ментальность.

В качестве иллюстрации приведем для схемы деривационных гнездовых моделей с ядром этих имен с целью определения закономерности их образования.

Схема 1: деривационная модель гнезда с ядром thought (n)

<thought(n)><thought(v)><thoughtful(adj)>

<thoughtfully(adv)><thoughtfulness(n)> thoughtless

Схема 2: деривационная модель гнезда с ядром think (v)

<think(v)><thinking(v)><thinking(adj)><thinkable(adj)><unthinkable(adj)>

<think(v)><-bethink><doublethink><groupthink><methinks(v)><rethink(v)>

<think(n)><thinker(n)><thinking(n)>free-thinker(n)>

Схема 3: деривационная модель гнезда с ядром mind

<mind (n)><minded(adj)><minding(adj)><mind(v)><mind(v)><remind(v)><to my mind(adv)>mindset>

<mind-boggling><mindful><mindfulness><mindless><mindlessly><mindlessness>

Схема 4: деривационная модель гнезда с ядром opinion

<opinion(n)><opine(v)><opinionated><opinionable(adj)><in my opinion (adv)>

Схема 5: деривационная модель гнезда с ядром dream (n)

< dream(n)><dreamer(n)><dream(v)><dreamful(adj)>

<dreamfully(adv)><dreamfulness(n)>

Схема 6: деривационная модель гнезда с ядром fancy (n)

<fancy(n)><fancy(v)><fancied(adj)><fanciful(adj)>

<fancifully(adv)><fancifulness(n)>

Схема 7: Деривационная модель гнезда с ядром doubt (n)

<doubt(n)><doubt(v)><doubtful(adj)><doubtless><doubtlessly(adv)><doubtfully(adv)><doubtfulness(n)>

<doubt(v)><misdoubt><redoubt><redoubtable><undoubted><undoubtable>

Схема 8: деривационная модель гнезда с ядром dubitation (n)

<dubitation(n)><dubious (adj)><indubitable(adj)><dubiously(adv)><dubiousness(n)>

Схема 9: деривационная модель гнезда с ядром supposition (n)

<supposition(n)><suppose(v)><supposed(adj)>

<supposedly(adv)><

Схема 10: деривационная модель гнезда с ядром belief (n)
 <belief(n)>believe(v)>believer unbeliever disbelieve disbelieved; disbelieving; disbeliever<>make-believe
 believable(adj)<believably(adv)><unbelievably(adv)>

Схема 11: деривационная модель гнезда с ядром expectation (n)
 <expectation (n)><expectant(adj)>
 expect(v)> xpected (v)><expectedly(adv)><unexpectedly(adv)>

Схема 12: деривационная модель гнезда с ядром hope (n)
 <hope (n)><hope (v)><hoping><hopeful(adj)>
 <hopefully(adv)><hopefulness(n)>hopeless<>hopelessly<>hopelessness.

Схема 13: деривационная модель гнезда с ядром guess (n)
 <guess(n)><guess(v)>guesswork

Схема 14: деривационная модель гнезда с ядром presumption (n)
 <presumption (n)><presume(v)><presumable(adj)><presumably (adv)>

Схема 15: деривационная модель гнезда с ядром imagination (n)
 <imagination(n)><imagine(v)><imaginative(adj)><imagined(adj)>
 <imagining(adj)><imaginary(adj)>
 <imaginable(adj)><imaginably(adv)>

Схема16: деривационная модель гнезда с ядром suspicion (n)
 <suspect(v)><unsuspected><unsuspecting><suspicion(n)><suspicious (adj)>

Схема17: деривационная модель гнезда с ядром memory (n)
 <memory(n)><memorial(n)><in memoriam(n)><memorize(v)><memorable (adj)><memorandum (n)>

Схема18: деривационная модель гнезда с ядром percieve (v)
 <percieve(v)><percieveable(adj)><percievably(adv)>perception (n)

Схема19: деривационная модель гнезда с ядром know (v)
 know(v)><known(adj)>well-known unknown(adj)><knowing><unknowing><knowledge(n)><knowledgeable><acknowledge><acknowledgement>
 <foreknowledge>

Схема 20: деривационная модель гнезда с ядром understand (v)
 <understand(v)><misunderstand(v)><understanding(n)><understandable(adj)><understandably(adv)>

Схема 21: деривационная модель гнезда с ядром consider (v)
 <consider(v)><considerably(adv)>consideration(n)>

Схема 22: деривационная модель гнезда с ядром reflect (v)
 <reflect(v)><reflectively(adv)><reflection(n)>

Схема 23: деривационная модель гнезда с ядром meditate (v)
 <meditate(v)><meditatively(adv)><meditation(n)>

Схема 24: деривационная модель гнезда с ядром muse (v)

<muse(v)><muse(n)><musefully(adv)>

Схема 25: деривационная модель гнезда с ядром cogitative (adj)

cogitate(v)>cogitated(adj)><cogitative(adj)><cogitating (adj)><incogitable(adj)>

Схема 26: деривационная модель гнезда с ядром contemplate (v)
contemplate(v)><contemplative(adj)><contemplation(n)>

Схема 27: деривационная модель гнезда с ядром remember (v)
<remember(v)><remembrance><misremember>

Схема 28: деривационная модель гнезда с ядром ponder (v)
<ponder><ponderance><imponderable><imponderably>

Схема 29: деривационная модель гнезда с ядром mental (adj)
<mental(adj)><mentality><mentally><mentalist>

Схема 30: деривационная модель гнезда с ядром intellectual (adj)

>intellectual(adj)><intellectuality(n)><intellect(n)>intellection(n)>

В работе исследовано 30 словообразовательных гнезд корней с общим ментальным значением «mental» (ментальный), мотивирующей базой (вершиной) которых выступают такие слова, как mind (ум), thought (мысль), opinion (мнение). Из них 14 глаголов, 3 имени существительных, прилагательные mental, intellectual.

Таким образом, систему гнезд корней слов ментального значения современного английского языка составляют отглагольные, деноминативные и деадъективные словообразовательные гнезда.

Словообразовательное гнездо строится на отношении синхронической родственности слов, где каждая единица иерархически подчинена другой, находится в синтагматических и парадигматических отношениях.

Синтагматические связи общекорневых слов гнезда репрезентируют словообразовательные цепочки, имеющие разное количество дериватов (от двух до семи) и составляющие производные одной части речи типа think – thinking, think – thought, thinking – thoughtful, а также разные части речи типа think – thought – thoughtful – thoughtfully. Количественно последние преобладают.

Парадигматические отношения гнезда демонстрирует словообразовательная парадигма, имеющая в своем составе разное количество производных. Следовательно, общекорневые слова в словообразовательных гнездах объединяются как по линиям родственности, так и по ступеням родственности.

Корни слов, выражая смысловой инвариант, обладают высокой продуктивностью, что послужило образованию в разных гнездах четырех главных в словообразовательном отношении частей речи: имен существительных, имен прилагательных, глаголов и наречий. Наличие

значительного количества больших по объему словообразовательных гнезд, объединенных тематической общностью, свидетельствует о богатстве словарного состава современного английского языка.

В отглагольных гнездах количественно преобладают производные имена существительные, а в отымененных гнездах с вершинами – глаголы.

Словообразовательные гнезда являются ярким показателем того, настолько активно разные разряды слов включаются в деривационный процесс в качестве производящих. По нашим наблюдениям, наибольшим словообразовательным потенциалом обладают глаголы, от которых производится почти 60% дериватов. В роли мотивирующих также выступают имена прилагательные (чаще всего отглагольные), дающие регулярные образования.

Словообразовательные гнезда корней слов с ментальным значением образуют открытую микросистему в общей системе языка, все элементы которой находятся во взаимодействии и взаимосвязи. Гнезда родственных слов ментального значения наглядно демонстрируют регулярное использование внутренних ресурсов современного английского языка и открывают перспективы в возможном предвидении новых слов.

Пропозиционально-фреймовые модели гнезд однокоренных слов ментального значения с деривационными вершинами группируются вокруг трех тематических ситуаций:

– «ментальное состояние» (мысленное представление, не высказанное вслух);

– «ментальный процесс» (мышление, размышление);

– «ментальный результат» (мнение: а) предположение, соображение; б) намерение, замысел).

Тематическая ситуация «ментальное состояние» включает глаголы **expect**, **hope**, **perceive**, словосочетания с номинантами ментального состояния **hope(n)-**, **belief(n)** и наречия с ментальным значением, семантически близких к прототипическому глаголу «think»; это в основном медитативные наречия типа **dubiously**, **reflectively**, **thoughtfully**, **meditatively**, **musefully**.

В тематическую ситуацию «ментальный процесс» входят глаголы **think**, **meditate**, **reflect**, **consider**, **muse**, **ponder**, **dream**, **remembrance**, наречия **thoughtfully**, **reflectively**, **meditatively**, **musefully**, **dreamily** и словосочетания с существительными **thought**, **meditation**, **reflection**, **consideration**, **meditation**, **belief**.

Тематическая ситуация «ментальный результат» охватывает следующие аксиологические предикаты: I think, I guess, I expect, I hope, I suppose, I believe, I presume с союзом that и словосочетания to my mind, in my opinion, to my thinking, a matter of opinion. В эту же группу можно отнести предложения типа (It) A thought occurred to me, I am of the opinion that, As I think, It seems to me, As far as I know, функционирующие в

пропозициональной части высказывания и содержащие прагматическую оценочную информацию о сообщаемой пропозиции.

Схема 1. Гнездовой фрейм **‘think’**

Тема «ментальный результат»

I think that

S P

Схема 2. Гнездовой фрейм **‘thought’**

Тема «ментальный результат»

A thought occurred to me

R P (S)

Слово *thought* обозначает объект (O) действия этого субъекта или результат (R) данного действия (результат мышления, т.е. мысль). Посредством установления таких связей формируется единство – ситуация ментального действия: I (S) – think (P) – thought (O, R). Эту схему можно продолжить, включив в нее другие члены гнезда. В следующих схемах личное местоимение первого лица выражено имплицитно, в этом заключается разница между первыми двумя схемами.

Схема 3. Гнездовой фрейм **‘mind’**

Тема «ментальный результат»

to my mind = I think that

(S) O S P

Схема 4. Гнездовой фрейм **‘opinion’**

Тема «ментальный результат»

I am of the opinion that = I think that

(S) O (S) P

Схема 5. Гнездовой фрейм **‘thoughtfully’**

Тема «ментальное состояние»

He / she (looks, stares, says) **thoughtfully**

(S) P C

Заключение

Проведенный анализ пропозиционально-фреймового моделирования семантических отношений между группами однокоренных слов в рамках лексики с ядерными компонентами ментального значения позволил описать фрагмент языковой картины мира и выявить языковые способы актуализации этих фрагментов в английском языке. Фреймы, смоделированные на основе гнезд однокоренных слов английского языка, описывающих ментальную деятельность, представляют собой фрагмент английской языковой картины мира. Представляется важным и перспективным дальнейшее изучение лексики ментального значения английского языка через ситуационную организацию гнезд однокоренных слов с целью составления полной языковой картины мира.

Литература

1. **Осадчий М.А.** Пропозиционально-фреймовое моделирование гнезда однокоренных слов (на материале русских народных говоров) : дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007. 285 с.
2. **Евсеева И.В.** Комплексные единицы русского словообразования: Когнитивный подход. М. : Либроком, 2012. 312 с.
3. **Голев Н.Д.** К построению теории деривационной лексикологии (функционально-динамический аспект) // Динамическая лингвистика : тезисы докл. междунар. теоретико-лингвистического семинара-совещания. Краснодар, 1995. С. 29–31.
4. **Шкуропацкая М.Г.** Деривационное измерение лексики: системный аспект. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2003. 388 с.
5. **Шабалина А.Н.** Фрагмент русской языковой картины мира, описывающей сферу торговли (на материале частей гнезда однокоренных слов) // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 340. С. 39–44.
6. **Мурашова Л.П.** Средства выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman» // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 76–83.
7. **Fillmore Ch., Atkins B.** Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and its neighbors // Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantics and Lexical Organization / eds. by A. Lehrer, E. Kittay. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. P. 75–102.
8. **Ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. Б. : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.
9. **Минский М.** Фреймы для представления знаний / пер. с англ. ; под ред. Ф.М. Кулакова. М. : Энергия, 1979. 151 с.
10. **Краткий** словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянков и др. М., 1996.
11. **Online Etymology Dictionary.** URL: <http://www.etymonline.com/index.php> (дата обращения: 06.11.2015).
12. **Soule's Dictionary of English Synonyms** by R. Soule. N. Y. ; L., 1981.

THE PROPOSITIONAL AND FRAME ORGANIZATION OF THE FAMILY OF WORDS WITH CENTRAL COMPONENTS OF MENTAL WORDS

Pavlenko V.G., Candidate of Philological Science, Senior lecturer at the Chair of foreign languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russian Federation). E-mail: verony79@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the analysis of propositional-frame organization of cognate words of mental meaning in framework of cognitive-discursive approach. The nest of cognate words is seen as a detailed prototypical situation (the frame) formed by joining predicative motivational judgments, which are based on abstract propositional structures in the verbalized propositions. The analysis of word-formation nests allows us to describe the fragment of English language picture.

Keywords: proposition; frame; nest of cognate words; propositional-framing organization.

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ БРЕНДЫ

Г.И. Петрова, А.К. Гураль

Аннотация. Ставится вопрос о модернизации современного университета в аспекте его возможностей комплементарного единения традиционных гуманитарных ценностей и современных ценностных тенденций коммерциализации образования. Исследуются языковые бренды, появившиеся в связи с этим: «образовательная услуга», «стоимость знания», «студент как продукт образовательного процесса», «преподаватель – продавец знания» и пр. Характер, реализация взаимодействия и единства традиционных и современных структур создают образ университета на этапе его поисков своей новой модели развития. Рассматриваются предлагаемые в литературе способы решения указанного единения.

Ключевые слова: традиционные ценности; бренд; сетевой индивидуализм; классический университет; взаимозависимость; доверие; взаимосвязь.

Введение

Изменения, происходящие в современном университете, вызывают неоднозначную реакцию научной, философской и педагогической общест-венности. Обсуждения и острые дискуссии по вопросу настоящего и будущего классического университета вызывают необходимость осмыс-ления того, что здесь на самом деле происходит. Тема, обозначенная в названии статьи, обращает исследовательский интерес к этому вопросу и в настоящее время заявляет о себе **актуально**.

В первую очередь, вопрос вызывается изменениями, осуществляю-щимися в гуманитарной атмосфере университета, которая в классическое время являлась одной из его основных характеристик, его критерием, от-личающим университет от любого другого учебно-образовательного ин-ститута. Гуманитаризация университетского образования, его насыщен-ность духовными ценностями – своеобразный бренд классического уни-верситета, который ощущался каждым, кто сюда входил. Вербально этот критерий-бренд фиксировался как особая «духовная аура». Сегодня во-прос об изменениях в содержании названного критерия проговаривается в качестве актуального многими авторами, работающими в области теории, истории и философии университета [1]. Отмечаются изменения ценност-ных оснований, на которых университет стоял и которые формировал как обязательное сопровождение профессиональных знаний. В последнее де-сятилетие обсуждение этого вопроса было инициировано ЮНЕСКО, когда

(2005 г.) международные эксперты констатировали отход университета от проекта Просвещения XVIII–XIX вв., активно тогда настаивающего на духовных основаниях университетского образования. В докладе ЮНЕСКО утверждалось, что в наше время требуются другой университет и новая модель его развития. Образование в целом этого требовало тоже [2]. Очень жестко о необходимости создания нового университета говорят не только авторитетные международные организации, но и отдельные исследователи. Лейтмотивом их обращения к этому вопросу является требование релевантности университета как социального и образовательного института общим тенденциям развития современной культуры. Так, Ж.-Ф. Лиотар говорит об университете как «устаревшей» социальной структуре. По его мнению, образование в целом в его классическом виде (*Bildung*) устарело в тех содержательных ценностях, на которые оно было ориентировано ранее. Поэтому, делает вывод Ж.-Ф. Лиотар, классический университет «болен» и «выходит из употребления» [3. С. 18, 91]. Это же отмечают и такие зарубежные исследователи, как С. Фуллер [4. С. 110–124], Б. Риддингс [5], Ю. Хабермас [6. С. 9–17], Р. Барнетт [7]. Следует заметить: все авторы сходятся во мнении о том, что современный университет претерпевает кризис, прежде всего, потому, что в кризисе находятся его ценностные основания.

Переводя на современный язык обсуждение темы, взятой для исследования, можно сказать, что кризис университета является следствием изменений, происходящих в его брендах, т.е. критериях, по которым в прошлом он жил и работал.

Проблема статьи направлена на решение противоречия, которое возникает в связи с появлением новых университетских брендов-критериев. Они рождаются в ответ на новые тенденции развития общества, и в этом смысле университет не может их не воспринимать. В погоне за новыми социальными и культурными брендами университет меняет отношение к своему классическому критерию – гуманитаризации образования, к наличию в университете «не видимых и не слышимых флюидов» духа (К. Ясперс, 2006). Они оказываются не столь приоритетными. Что это означает? Не является ли это свидетельством угрозы университету, постепенной потерей его идентичности? Есть ли возможность и необходимость в сохранении классического наследия в структуре критериальных характеристик – брендов современного университета?

Задача статьи состоит в том, чтобы найти возможности комплементарного единства инновационных брендов и традиционных ценностей в стратегии развития университета.

Новизна, которую несет статья, состоит в выводе о возможности указанного единства.

Методом исследования проблемы явился компаративный анализ образа университета в его классическом и современном состояниях.

Основное содержание

1.1. Изменение классических критериев и появление новых университетских брендов (российский контекст)

Для российского университета, где остро стоит вопрос о его модернизации, идеи и утверждения относительно возможности и необходимости поисков путей комплементарности исторически сложившихся критериев и современных брендов особенно актуальны. В первую очередь, волнует вопрос о трансформациях ценностно-гуманитарных оснований. В нашей стране наметилось серьезное противоречие между традиционным критерием университетского образования – его гуманитаризацией – и современным поворотом университета в сторону коммерциализации. Коммерциализация и потребительство входят в духовно-гуманитарную университетскую ауру, и, трансформируя ее классическое состояние, имеют тенденцию становиться символами университета, его брендом. Сущность и содержание нового бренда – превращение образования в образовательные услуги. Названный бренд делает университет узнаваемым для потребителя, отношения с которым складываются на основах купли-продажи. Язык очень быстро отреферировал новые ценности и зафиксировал их в категориях, ранее никогда не использующихся. «Стоимость знания», «знание как товар», «студент как продукт», «профессор как продавец образования» – все это языковые символы, репрезентирующие реальную университетскую жизнь. Они входят в употребление и не могут не влиять на ее традиционно гуманитарную наполненность. Бренды современного университета явились следствием новых социокультурных условий, в которых он теперь живет. На их возникновение, прежде всего, влияет его выход в мировое образовательное пространство, где он вынуждается к восприятию законов выживания и конкуренции. Современному университету необходимо быть конкурентоспособным.

Под влиянием процессов глобализации образования университет приобретает новое состояние и перенимает новые бренды. Изменяются не только его гуманитарные основания – традиционная университетская ценность. Меняются и другие критерии. Так, сформулированный классиком в области теории и философии университета В. фон Гумбольдтом критерий, связанный с ориентацией университета на воспроизводство национального духа, сегодня, в условиях глобализации мира, конечно, не может иметь место. Университет, выходя в мировое образовательное пространство, вбирает в себя самые разные культуры мира, поэтому его сущностная идея теперь не связана только с одной страной и одной нацией. В условиях университетской открытости и международного обмена студентами и преподавателями необходимо толерант-

ное единение различных культур. Гумбольдтовская единая идея университета становится множественной, мировой, интернациональной. Изменяется и такой классический критерий университета, как элитарность образования. Элитарность исчезает, поскольку сегодня его может получить не только тот, кто способен к его восприятию и имеет познавательный интерес, но каждый, у кого есть возможность заплатить за него. Университетское образование стало массовым в смысле легитимизации принципа его доступности. Вместе с проникновением в университет представителей различных социальных слоев место высокой классической культуры заступила культура массовая. Массовизация образования является одной из причин ухода классических критериев-брендов, устоев и идей, и в такой специфике он больше не узнаваем. В литературе по этому вопросу констатируется исчезновение особой университетской «человечески-духовной подосновы», особых «флюидов духовной жизни» [1. С. 96], которые насыщали образование гуманитарной составляющей и формировали высокий аристократизм интеллекта. Все это, «внешне не видимое и не слышимое» (К. Ясперс, 2006) [Там же], преобразующее воздействовало на студента. Выпускник университета всегда отличался сопряжением профессиональных знаний и общей культуры.

Язык – точный и богатый в своей способности выражать смыслы культуры и тенденции ее изменения – регистрирует новое состояние университета, когда в его вербальных обозначениях появляется, например, словосочетание «общественное место». Оно заменило классическое «храм познания» – традиционную метафору университета. В своей репрезентативной функции язык обнажил явное и открытое противопоставление университетской классики и современности и верно зафиксировал две противоположные социокультурные и образовательные реальности.

Российский университет со времен М.В. Ломоносова формировался как гуманитарный социальный и образовательный институт. Его брендом была особая духовная (не только в смысле наличия здесь православия, но и в смысле общего гуманитарного развития) аура, способствующая возведению человека не к голому рационализму и прагматизму жизни и профессиональной деятельности, но к интеллекту, насыщенному нравственным и озабоченным отношением к себе и к окружающему миру. Российская интеллигенция – специфическое, присущее только России и не известное другим странам духовное образование. Во многом, как отмечают Б.Н. Пойзнер и Э.А. Соснин [8. С. 16–19], это объясняется принципом апполинизма. Они высказывают мысль о том, что в России между обществом и университетом «лежала граница, подобная очищающему фильтру либо биологической мембране – “незримая санитарная” граница». Названные авторы считают, что уни-

верситет в России был отграничен от общества, «насыщавшегося цивилизационными отходами и культурными отбросами» [8. С. 17]. На подобной же точке зрения стоит К. Свасьян, когда находит специфику российского университета в его «фазотождествлении» с низкой культурой, существовавшей за университетскими границами [9]. Высокий уровень университетской культуры превращал «сына сапожника, поступившего в университет», в аристократа духа. В этом смысле считается, что «стратегический просчет» современного российского университета состоит в исчезновении традиции того самого принципа апполинизма. Исчезла оппозиция массовой культуре, он уже «не критикует ее производителей, распространителей, потребителей» [8. С. 17–18], сама университетская культура становится массовой...

1.2. Противоречия современного университета и возможность их разрешения

Действительно, современный университет, выйдя в мировое образовательное пространство и испытав влияние господствующих здесь законов конкуренции, оказался в амбивалентной ситуации. Амбивалентность касается его идентичности. Не случайно в последнее время актуальным стал вопрос о том, что он теперь собой представляет, чем отличается от других социальных и профессиональных организаций. Законы конкуренции внесли в университет существенные противоречия, которые заставляют переосмыслить и сущностные принципы, на которых он ранее стоял. С одной стороны, он вынужден постоянно повышать свою конкурентоспособность и в этом направлении, как будто, трансформируется в предпринимательскую организацию, и, если иметь в виду его новые бренды «знание как товар», «студент как продукт» и пр., то по своему характеру данная организация оказывается экономической. Названные и подобные бренды по необходимости являются связанными с прагматикой и коммерцией образования. С другой стороны, университет знает и оставляет за собой свое традиционное предназначение и Миссию: сохранять культурные и образовательные ценности, видеть в знании в его гуманистическую и гуманитарную сущность. Как можно совместить названные стороны противоречия? Возможно ли это в принципе? Есть ли механизм их единения? И, если знание стало продаваемым товаром, то сохранился ли у университета интерес к такому единению?

Ответы на поставленные вопросы можно искать, исследуя те изменения, которые претерпевает понятие гуманитаризации в условиях как отдельных стран, так и всего мира. Проблема сохранения гуманитарных ценностей в университете, когда исчезает его «санитарная граница», отделяющая его от общества, которое сегодня называется обще-

ством потребления, вызывает живой интерес. Анализируя исследования в этой области, можно прийти к заключению, что интерес инициируется изменениями в самом понимании принципа гуманитаризации. Оно приходит в университет теперь в ином содержании и базируется не на прежних – классических – основаниях. Постклассический, постиндустриальный, постмодернистский мир рождает свои ценности, и университет не может этого не учитывать. Вербальные бренды фиксируют его новое состояние, но и традиционный бренд «гуманитаризация образования» тоже остается. Однако ценностное содержание понятия гуманитаризации оказывается другим. Почему, что об этом свидетельствует, на каких ценностных основаниях мог бы стоять современный университет?

Глобализация инициировала рождение таких языковых брендов, как «пространство потоков», «сетевое общество» (М. Кастельс [10]), «конструируемая реальность» (П. Бергер, Т. Лукман) [11]. При его открытости в общество, т.е. при снятии той самой «санитарной границы», университет адаптируется и трансформируется под новые социальные ценности, идеи и идеалы. Ему по необходимости предстоит их усвоить, взять из такой социальной реальности, которая характеризуется динамичностью и непрогнозируемостью развития, самоорганизационным хаосом, порождающим в своей неопределенной сцепленности такие метафоры, как «макароны в кастрюльке» или «клубок играющих котят» [12]. Их усвоение – объективная необходимость, перед которой стоит университет. Но вопрос стоит в следующей форме: может ли он в их усвоении показывать и устранять те негативные последствия, которые оказываются присущими современному обществу. Есть ли практика их преодоления?

На практике современный университет стремится быть релевантным потребностям работодателя, он хотел бы считаться с его запросами, в которых основное значение отдается предприимчивости и предпринимательству. В рамках реализации такой стратегии гуманитаризация образования направляется на формирование выпускника, которому свойственны харизматичность, способность сформировать команду, быть лидером, коммуникабельность, толерантность в поведении, адаптивность и критичность в отношении к происходящим изменениям в профессиональном мире. Эти характеристики направлены на формирование человека успешного. Современному работодателю нужен профессионал, одаренный неалгоритмичным мышлением и способным к риску [13; 14. С. 107–134]. «Рисковое мышление» – требование нового мира, ибо непрогнозируемость и отсутствие рациональных и четко выверенных ходов в культуре и в профессиональной деятельности провоцируют на их выбор в рамках вероятностных решений. Человеку надо научиться справляться с бесконечными и постоянно изменяющимися потоками ин-

формации, быть готовым к конкуренции не только при принятии и исполнении профессиональных обязанностей, но и к конкуренции теоретических систем и мировоззренческих взглядов. Все это обязывает университет готовить человека гибкого, рефлексивного и активного в мышлении и деятельности, обладающего «портфелем» способностей, которые могут обеспечить ему карьеру при наличии широкого спектра мест. Только такой человек в новой социальной реальности может считаться ответственным по отношению к собственной жизни [14].

Среди отечественных авторов, кого интересуют проблемы философии университетского образования на этапе его трансформаций в условиях постиндустриального мира и поисков новых ценностных ориентаций, следует назвать А.В. Прохорова [15. С. 50–56], М.М. Шульмана [16], С. Костюкевича [17. С. 34–39], Ю. Гудхарта [18] и др. В контексте проблемы противоречий в развитии современного университета и поисков возможности их разрешения важно отметить, что и отечественные и зарубежные исследователи в качестве одной из причин современных трансформаций университета считают изменение его отношения к такому его критериальному основанию, каким является гуманитаризация образования. Выход ищется в возврате к этому устою. Гуманитарный характер образования не в смысле расширения объема преподавания гуманитарных дисциплин, но в смысле возврата к гуманитарно-духовным основам преподавания в целом следует рассматривать в качестве современного университетского бренда. Однако в исследованиях названных авторов делается не совсем утешительный вывод относительно настроенности университета на принятие гуманитарных ценностей. Практика свидетельствует о том, что брендом университета все настойчивее становятся прагматизм и коммерция. Трудно сказать, могут ли эти ценности, в целом далекие от интереса к высокой духовно-ценностной составляющей образования, и никогда данный интерес не проявлявшими, быть настроенными к их принятию сегодня. В то же время надо признать, что новые бренды в вербальной формулировке «прагматизм» и «коммерция» грозят университету возможностью превращения его в экономическую корпорацию.

В этом же плане исследуется и характер современного обучающего процесса в университете. Так, К.Дж. Джерджен, профессор психологии Свартморского колледжа США, в поисках причин кризиса образования в целом и университетского образования в том числе находит их в области гносеологических установок – в специфике познавательной деятельности студента, т.е. в обучающем процессе. Основой классического образования всегда рассматривался проект Просвещения, т.е. установка на формирование такой модели человека, как «человек знающий», устремленный к овладению сущности. Познать сущность объекта или мира, окружающего человека, было возможно толь-

ко при отвлечении от всего того, что сопутствовало и самой истине, и процессу ее добывания – при отвлечении от ее многогранности и многоголосия. Познание, в основе которого лежит метод рационального расчленения и редукции объекта до его чисто логического остова, никогда не было ориентировано на гуманитаризацию содержания и результата как науки, так и образовательной деятельности. Но если в прошлых традиционных обществах и даже в обществе индустриальной культуры наука проявляла себя как априори гуманистическое явление, и потому ее направленность на добывание истины не требовала специальной рефлексии, то современная наука утратила эту априорность. Ненадежные АЭС, использование научных открытий в военных целях, недостаточное умение в экспертизе ее результатов свидетельствуют об этом. Тем не менее, как отмечает К.Дж. Джерджен, университет до сих пор при всех его трансформациях исходит в познавательной деятельности из традиций проекта Просвещения – из рационализма. Но и этот метод, и результат его использования в мире, увиденном в характеристиках динамики и неопределенности развития, не являются релевантными. Рационализм иссушает видение мира, не обращается к его многоцветью, ценностям, красочной насыщенности. Этот принцип познания редуцирует истину и, устраняя ее ценностную многосторонность, способствует формированию познавательного индивидуализма, готовит личность с прямо противоположными характеристиками по отношению к тем, в которых нуждается современность.

Дело в том, что мир, представленный сетями и «пространством потоков», несет в себе множество негативных последствий антропологического характера. Так, он не может не рождать «сетевой индивидуализм» [10], отчуждение и личностное одиночество. Поэтому, конечно, необходим такой социальный институт, который бы мог противостоять этой тенденции и готовить личность и профессионала, наполняющего мир гуманитарным началом. К. Джерджен [19] считает, что таким институтом должен стать университет. Он пишет, что университетское образование никогда не было нейтральным к сфере духа, оно не может быть таковым и сегодня. «Когда люди во всем мире становятся все более взаимозависимыми, и когда они получают возможность взаимного уничтожения (с помощью оружия или загрязнения), идеология самодостаточно индивидуализма ставит под угрозу само человеческое существование» [Там же]. Этому мнению вторит М. Кастельс, называя «духом информационализма» ситуацию взаимозависимости людей в сетях и ответную необходимость формирования чувства взаимосвязи [10].

Современный университет находится в состоянии поисков своих брендовых ориентаций. Ими становятся взаимозависимость [19], доверие в коллективе [14. С. 119], «коммуникативное действие» [20], которые держат духовную совместность человеческой жизни. Без таких вербаль-

ных брендов университетское образование не может быть релевантным современности. Именно они несут возможность комплементарности традиционных классических критериев университета и его новых ценностей, возникающих в ответ на вызовы современности. В условиях технократически настроенной экономики, ответственной за те проблемы, которые сегодня встали как проблемы «выживания», экологического кризиса и различного рода проявления кризисных состояний в других социальных сферах, именно на университет возлагается надежда на возвращение ее в русло ценностных оснований. Университет прививает экономике и современной науке чувство ориентации, в котором присутствует вопрос «Во имя чего они наращивают свою мощь?» Университет готовит профессионала, имеющего необходимость осуществлять гуманитарную экспертизу результатов своей деятельности и способного к ней.

Заключение

Проблема современного университета, обнаруживающая себя в напряжении, возникшем между традиционной и инновационной стратегиями его развития, может быть решена при отыскании возможности их единства. Как может быть достигнута комплементарность? Что приходит взамен традиционным духовным ценностям? Какие ценности приемлет современный университет, что может стать его современным брендом? Ответы на все эти вопросы базируются на таком взгляде относительно университетского образования, который находит новые, релевантные сетевому обществу гуманитарные ценности? Они отыскиваются через определение новых стратегических линий в управлении развитием университета. Основная задача в этом отношении возлагается на университетскую культуру, ответственную как за введение инновационных брендов, так и за сохранение классического традиционного наследия университета, где заложены его сущностные основания. Брендами, которые дадут лицо современному университету, будут те, что предотвратят его трансформацию в экономическую корпорацию, и, несмотря на новые ориентиры, связанные с прагматизацией, коммерциализацией и конкурентной борьбой, сохранят его высокое предназначение – формировать профессионала в единстве его профессиональной и личностной идентичности.

Литература

1. *Костюкова Т.А.* Проблемы профессионального самоопределения будущего педагога в традиционных духовных ценностях: поиски и решения. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2002. 252 с.
2. *Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005 г. «К обществам знания».* Париж, 2005. URL: <http://www.unesco.org/ru/worldreport>

3. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / пер. с франц. Н.А. Шматко. М. : СПб., 1998.
4. *Фуллер С.* Карл Поппер и воссоединение левого рационализма / пер. с англ. А.Ю. Стручкова // Вопросы философии. 2004. № 7.
5. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. Ярина // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_16.html
6. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы образования / сокр. пер. с нем. А. Ярина // Almamater. 1994. № 4.
7. *Барнетт Р.* Осмысление университета. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>
8. *Пойзнер Б.Н., Соснин Э.А.* О границах университета // Труды Томского государственного университета. 2008. Т. 269.
9. *Свасьян К.* Расхождествления. М., 2006. 536 с.
10. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/06.php
11. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. Е. Руткевич. М. : Academia Центр, Медиум, 1995. 323 с.
12. *Нордстрем К., Риддерстрале Й.* Бизнес в стиле фанк: Капитал пляшет под дудку таланта. СПб. : Стокгольмская школа в Санкт-Петербурге, 2000. 273 с.
13. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
14. *Гидденс Э.* Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5.
15. *Прохоров А.В.* Корпоративная культура как основа имиджа университета // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 4 (20). URL: Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-kak-osnova-imidzha-universiteta#ixzz2uRs3NJPF>
16. *Шульман М.М.* О социокультурных функциях университетов (исторический взгляд). URL: <http://www.mis.rsu.ru/conf/1999a/1-3.htm>
17. *Костюкевич С.* Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки // Almamater («Вестник высшей школы»). М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 2001. № 6.
18. *Гудхарт Ю.* Культурные войны и идея университета // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 208–230. URL: <http://vo.hse.ru/2006--4/26556202.html>
19. *Джержаджен К.Джс.* Социальное конструирование и педагогическая практика / пер. с англ. Андрея Корбуга. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm4/dg.html>
20. *Хабермас Ю.* Производительная сила коммуникации // Демократия, разум, нравственность. М. : АО «Ками». Издат. Центр «AKADEMIA», 1995.

THE CLASSICAL UNIVERSITY: THE TRADITIONAL VALUES AND MODERN LANGUAGE BRANDS

Petrova G.I., Doctor of Philosophy, Professor, Faculty of Philosophy, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: seminar_2008@mail.ru

Gural A.K., Postgraduate Student, Faculty of Philosophy, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: seminar_2008@mail.ru

Abstract. The article considers the problem modernization of the university. The author puts the question about the traditional humanitarian values and modern brand. He explores the language brands that create the modern image of classical university today. "Educational service", "The cost of knowledge", "Student as a product of the educational process", "The teacher is the seller of knowledge" and etc. are these the language brands.

Keywords: traditional values; brand; network individualism; classical university; interdependence; confidence; cooperation.

ТОЖДЕСТВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ КАК СОВОКУПНОСТЬ ЕЕ ВАРИАНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ *MAKE*)

Т.Н. Федуленкова, Н.В. Ключева

Аннотация. Вариантность языковой единицы – это один из наиболее дискутируемых вопросов в антропоцентрической парадигме современного языкознания. В статье рассматриваются различные виды вариантности фразеологических единиц, включающих в свой состав глагольный компонент *make* как один из наиболее продуктивных глаголов креативной семантики, участвующий в формировании значительного сегмента современной английской фразеологии. Структурно-семантический анализ приводит к выводу о том, что вариант фразеологической единицы существует в системе языка как совокупность структурных и семантических опций, не нарушающих тождества этой языковой единицы. Исследование проведено на материале фразеологических единиц современного английского языка.

Ключевые слова: фразеологическая единица; вариантность; продуктивные глаголы.

Введение

Диалектика взаимоотношений вариантов языкового знака и его тождества давно занимает умы ученых [1–4]. Для фразеологизмов (ФЕ) как единиц более сложных, по сравнению со словом, проблема вариантности является особенно актуальной ввиду роста многообразия видов варьирования ФЕ, связанного с усложнением архитектоники этой языковой единицы [5–9]. Действительно, если варьирование фонем проявляется, главным образом, в потенциальном наличии фонологически несущественных признаков, варьирование морфем состоит в комбинаторике фонем, варьирование в лексике заключается в семантически несущественных отличиях, то в фразеологических единицах объединяются все эти виды формального и формально-смыслового варьирования, включая варьирование на лексическом и синтаксическом уровнях [10. С. 154; 11. С. 66].

Первые попытки определения вариантности фразеологических единиц на базе функционально-семантического тождества их изменений, различающихся по своему лексическому составу или грамматическому строению, принадлежат Э.С. Паулаускене [12. С. 5]. Эти попытки интересны именно тем, что в теоретическом плане связаны с системным подходом к проблеме тождества и различия языковых единиц.

По мнению автора, тождество вариантов основано не только на общности значения и фразообразовательной модели, но и на единстве образа, положенного в основу фразеологизма, и совпадении значений отдельных компонентов ФЕ. В рассматриваемой работе, таким образом, функциональный критерий тождества дополняется и одновременно контролируется признаком, не имеющим функциональной значимости. В определение вариантов, кроме того, вводится признак совпадения фразеологически связанных значений компонентов, реально существующий лишь для определенных членов фразеологических сочетаний.

Наиболее последовательно принцип гомогенности объектов выдержан в трудах Г.И. Краморенко, посвященных вариантам идиом современного немецкого языка. Подход автора к исследованию вариантности идиом основан на тезисе о широте, неконкретности значения фразеологического оборота за пределами контекста, что и порождает вариабельность его значения [13. С. 14]. Изучение характера семантических отношений между вариантами ФЕ в целом и между их варьирующимися компонентами в частности дает возможность автору сделать вывод о том, что любое изменение формы отражает изменение в смысловом содержании (лексическом или лексико-грамматическом), которое далеко не всегда свидетельствует о разрыве тождества.

Разделяя взгляды лингвиста на понимание диалектики вариантов и тождества языкового знака, проверим это соотношение на примере фразеологии английского языка, для чего обратимся к исследованию фразеологических единиц современного английского языка, включающих в свой состав глагольный компонент *make* и имеющих различную степень мотивированности и уровень абстракции [14. С. 42]. Внимание к избранным для анализа языковым единицам объясняется тем, что их ведущий глагольный компонент проявляет высокую фразеологическую активность. Отметим, что лишь в Англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина [15] зафиксировано свыше 250 ФЕ, имеющих в своем составе названный глагольный компонент.

Методы

Теоретической базой исследования послужили фразеологическая концепция основателя московской фразеологической школы А.В. Кунина и разработанный ученым метод фразеологической идентификации [16. С. 38]. Данный метод предлагает апробированный многолетними исследованиями алгоритм вычленения фразеологических единиц из контекста и их отождествления, или идентификации, как самостоятельных языковых знаков, обладающих определенной формой и содержанием. Метод фразеологической идентификации предусматривает ряд основных процедур, которые могут использоваться как вместе,

так и отдельно: а) процедура установления семантической устойчивости словосочетания; б) процедура установления отдельнооформленности устойчивых образований; в) процедура отграничения фразеологизмов от сложных слов; г) процедура отграничения фразеологизмов от переменных сочетаний слов; д) процедура отграничения фразеологизмов от индивидуально-авторских оборотов-цитат и др. Кроме того, метод фразеологической идентификации предполагает учет вариантности фразеологической единицы.

Напомним при этом, что впервые вариационный метод изучения фразеологизмов был предложен В.Л. Архангельским [17]. По мнению А.В. Кунина, одной из примечательных характеристик этого метода являются «комплексное изучение особенностей компонентов фразеологических единиц, выделение фразеологического уровня языковой структуры, внимание, которое автор уделяет постоянным и переменным компонентам фразеологических единиц» [18. С. 42]. Концепция фразеологической вариантности получила свое детальное развитие в диссертационном исследовании А.В. Кунина [19], концепция контекстуального варьирования нашла отражение в последующих трудах лингвиста и представителей его школы [20, 21].

Исследование

На основе применения комплекса методов – метода фразеологической идентификации, контекстуального метода и приемов вариационного анализа к изучению фразеологизмов с компонентом *make* – получаем следующие результаты. Около 65% фразеологизмов имеют константную или константно-переменную зависимость компонентов, т.е. не допускают какой бы то ни было вариантности: *make waves* – причинять беспокойство, *make heavy weather* – усложнять что-л., сгущать краски, *make a dent in something* – ослабить что-л., повредить чему-л., *make a feast of something* – наслаждаться чем-л., *make a job of something* – успешно справиться с чем-л., сделать что-л. хорошо, *make a day of it* – разг. провести целый день за каким-л. занятием, посвятить чему-л. целый день (развлечениям), *make a match of it* – жениться, выйти замуж, вступить в брак, *make no bones about it* – не стесняться, не церемониться с чем-л., называть вещи своими именами, *make the grade* – разг. преуспевать, добиться успеха, добиться своего, быть на должной высоте, например:

It's not good trying to stop us from becoming human beings at this stage of the game because some day one of us is going to make the grade. I know it's not going to be me. Maybe it's not going to be you – but it may be your son (W. Saroyan. The Adventures of Wesley Jackson) – Мы хотим стать людьми, и теперь уже бесполезно мешать нам, потому что рано

или поздно один из нас пробьет себе дорогу. Я знаю, что не я. И возможно, что не ты. Но может быть это будет твой сын.

Вариантности подвержены свыше трети изучаемых фразеологизмов, причем наиболее распространенной из них является глагольная вариантность [22. С. 110]. Объем глагольной вариантности позволяет выявить следующие подвиды вариантов анализируемых ФЕ в соответствии с количеством варьирующихся компонентов-глаголов:

1. Двухвариантные фразеологизмы: *make / stage a come-back* – разг. оправиться после неудачи, взять реванш, обрести былую популярность, *make / cut a figure* – играть роль, производить впечатление, *make / have a stab at something* – разг. попытаться сделать что-л., сделать попытку, *make / pull a face* – сделать гримасу, гримасничать, скорчить рожу, *make one's flesh creep / crawl* – заставить кого-л. содрогнуться, вызвать мурашки по телу, например:

*I was woken up in the middle of the night by a weird, high-pitched, monotonous wailing that **made my flesh creep**, sent my heart-beat rocketing and caused me to break out into a cold sweat* (А.Р. Cowie. ODOCIE) – Среди ночи я проснулся от потустороннего, пронзительного, однообразного воя, от которого у меня мурашки по телу побежали, сердце бешено забилося и весь я покрылся холодным потом.

*He **makes my flesh crawl**: his cat-like walk, his husky voice, his black clothes, his perpetual grin – there's something really sinister about him* (А.Р. Cowie. ODOCIE) – От него у меня мурашки по телу: от его кошачьей походки, от его сиплого голоса, от его мрачной одежды, от его вечной ухмылки – в нем есть что-то в самом деле зловещее.

2. Трехвариантные фразеологизмы: *make / kick up / raise a stink* – разг. фам. устроить бучу, поднять дикий скандал, *make / take / fetch a circuit* – сделать крюк, пойти в обход, обходным путем, *make / kick up / raise a dust* – поднимать шум, суматоху, жаловаться, громко возмущаться, *make / raise / kick up a racket* – буянить, поднять шум, скандальить, *make / earn / turn an honest penny* – заработать честным трудом, например:

*I don't deceive my customers into thinking my goods are better than they are. I'm just an ordinary businessman, trying **to make an honest penny*** (L. Urdang. LDOEI) – Я не убеждаю своих клиентов путем обмана, что мои товары лучше, чем они есть на самом деле. Я просто обыкновенный бизнесмен, пытающийся заработать честным трудом.

*'Well, Mrs. Gamp', observed Mould, I don't see any particular objection to your **earning an honest penny** under such circumstances'* (Ch. Dickens. Martin Chuzzlewit) – Ну что ж, миссис Гэмп, – заметил мистер Моулд, – я не вижу никаких причин, почему бы вам при таких обстоятельствах не заработать честно на кусок хлеба.

Tom was available wherever an honest penny could be turned (J. O'Hara. From the Terrace) – Том никогда не упускал возможности честно подработать.

3. Поливариантные фразеологизмы: *make / go / take / wend one's way* – идти, направляться, направлять свой путь, держать путь, отправляться, *make / do / go / take / walk one's rounds* – совершать обход, посещать, например:

'He's making his round now', the Sister said (J. Jones. Some Came Running) – Доктор сейчас совершает обход, – сказала сестра.

Whenever we go to the place my wife was born, we always have to do the rounds of her relatives (L. Urdang. LDOEI) – Когда бы мы ни поехали в родные места жены, мы всегда обязаны были обойти всех ее родственников.

It was visiting time when Wemmick took me in; and a potman was going his rounds with beer... (Ch. Dickens. Great Expectations) – Мы с Веммиком попали как раз во время свиданий; разносчик с пивом обходил тюремный двор...

He was never tired of taking his rounds every other day. (OED) – Он никогда не уставал делать обходы через день.

Walking your morning rounds, eh? (OED) – Совершаешь свой утренний променад?

Что касается субстантивных компонентов в изучаемых ФЕ, то они варьируются гораздо реже, что свидетельствует о более высокой степени устойчивости фразеологических единиц, строительными элементами которых они являются. Субстантивная вариантность данных ФЕ может быть проиллюстрирована следующими примерами: *make fun / mock / sport of somebody / something* – высмеивать кого-л., *make the best of a bad bargain / business / job* – мужественно, безропотно переносить несчастья, не унывать, не падать духом, с честью выйти из затруднительного положения, *make a hog / pig of oneself* – объедаться, *make a hash / amess / a muddle of something* – напутать, перепутать что-л., внести путаницу во что-л., устроить беспорядок, например:

...you've made such a hash of that painting, haven't you, Michael? (L. Urdang. LDOEI) – ...ты такой беспорядок устроил с этой покраской, Майкл, а?

I hate the idea of Larry making such a mess of his life (W.S. Maugham. The Razor's Edge) – Ужасно и подумать, что Ларри сам портит себе жизнь.

He spent some time in the army but made a muddle of his chances of becoming an officer by arguing with the captain (L. Urdang. LDOEI) – Он служил некоторое время в армии, но потерял все шансы стать офицером, поспорив с капитаном.

В изучаемом фразеологическом сегменте в редких случаях наблюдается вариантность адъективного компонента: *make sure/ make certain* – постараться, позаботиться, принять меры, например:

*He isn't plotting anything. He is simply **making sure** that the case will be heard by the Council* (J. Aldridge. *The Diplomat*) – Ничего он не затевает. Он просто добивается, чтобы вопрос был заслушан на Совете Безопасности.

*It **made certain** that his forces would get to Vienna before ours!* (*The Memoires of Field-Marshal Montgomery*) – И стало ясно, что его войска доберутся до Вены раньше наших.

Варьированию подвергаются не только глагольные, субстантивные, адъективные, но и предложные компоненты изучаемых ФЕ: *make a run for / of it* – убежать, удрать, *make fair weather to / with somebody* – уст. стараться снискать чье-л. расположение лестью или притворной дружбой, *make a good fist at / of something* – разг. сделать удачную попытку, хорошо справиться с чем-л., уметь делать что-л., *make face against / to somebody, something* – редк. восстать против кого-л., презреть, бросив вызов, не поддаваться, например:

*It had been given and returned in real sweetness and comradeship, that kiss, for a sign of womanhood **making face against** the world* (J. Galsworthy. *The Patrician*) – Поцелуй этот, полный неподдельной нежности и понимания, как бы означал: мы обе – женщины и мы бросаем миру вызов.

*The king and his commanders... **made face to** the Moors repelling all assaults* (W. Irving. *A Chronicle of the Conquest of Granada*) – Король и его военачальники... оказали сопротивление маврам, отразив все их атаки.

Часто предложная вариативность сопровождается каким-либо другим видом компонентного варьирования ФЕ [23. С. 470]: *make a monkey / a fool / an ass of / out of somebody* – одурачить, поставить кого-л. в глупое, дурацкое положение, посмеяться над кем-л., *make / have two bites at (of) a cherry* – прилагать излишние старания, проявлять чрезмерное рвение, усердие и др.

Изучение характера вариантности в пределах ФЕ с компонентом *make* выявляет также морфологические варианты [24. С. 161], которые представлены четырьмя случаями и оформляются изменением категории числа субстантивного компонента: *make a difficulty / difficulties* – создавать воображаемые трудности, *make / go / take / walk one's round(s)* – совершать обход (например, о враче, ночном стороже и т.п.), *make broad one's phylacteries / phylactery* – книжн. выставять напоказ свою набожность [этим. библ. Matthew XXIII, 5], *make allowance(s) for something* – принимать что-л. во внимание, в расчет, учитывать что-л., делать скидку, поправку на что-л., например:

...but when you have **made every allowance for the latitude and the season, it was a good day** (J.B. Priestley. *They Walk in the City*) – ...принимая во внимание географическую широту места и время года, день все же можно было назвать хорошим.

He was a jovial fellow. He could not speak without bellowing. Miss Reid thought him quite an eccentric, but she had a keen sense of humour and was prepared to make allowances for that (W.S. Maugham. *Winter Cruise*) – Капитан был жизнерадостным и шумным человеком. Мисс Рид считала его чудачком, но со свойственным ей чувством юмора всегда находила оправдание его чудачествам.

Исследование компонентного состава фразеологии обнаруживает случаи ФЕ с количественной вариантностью [25. С. 150]. Количественными вариантами являются ФЕ с неодинаковым числом компонентов, образованные путем их усечения или прибавления:

1) варианты с усечением элементов проиллюстрируем следующими ФЕ: *make cracks / make cracks about smb, smth* – высмеивать (кого-л.), *make fun / make fun of smb, smth* – потешаться (над кем-л.), *make love / make love to smb, smth* – ухаживать (за кем-л.), *make one's way / make one's way in the world* – сделать карьеру, завоевать положение в обществе, например:

If you want to make your way in the world you must learn to work hard while you are still young (L. Urdang. LDOEI) – Если вы хотите выйти в люди, вы должны научиться усердно работать еще в молодости.

But David was not discouraged: he was young, enthusiastic, determined to make his way (A.J. Cronin. *The Stars Look Down*) – Дэвид же пока не унывал. Он был молод, полон энтузиазма и решимости пробить себе дорогу;

2) варианты ФЕ с прибавлением элементов: *make (both / two) ends meet* – сводить концы с концами, *make a break / make a (bad) break* – проговориться, обмолвиться, сделать неуместное замечание, сделать ложный шаг, например:

Don't make any breaks with them. They're not with us (OED) – Не проговоритесь. Это не наши люди.

He realized later that he had made a bad break (OED) – Позже он понял, что безнадежно проговорился.

Анализ изучаемого языкового материала показывает, что простая вариантность фразеологических единиц сочетается с таким видом лексической вариантности, когда взаимозаменяемость знаменательных компонентов дополняется взаимозаменяемостью служебных слов, что имеет место в глагольно-предложной вариантности: *make / play ducks and drakes of / with something* – проматывать, растрачивать, разбазаривать что-л., транжирить, пускать по ветру что-л., *make / have two bite sat*

/ of a cherry – прилагать излишние старания, проявлять чрезмерное рвение, усердие, например:

*Mr. George Devine, the artistic director of the English State Company, pointed out that the majority of papers had not agreed to the request and that many would be reviewing the play at its Paris production. Which means that most of the critics **have had two bites at the cherry*** (Daily Worker) – Мистер Жорж Девин, художественный руководитель английского театра, отметил, что большинство газет не посчиталось с его просьбой и многие из них собирались печатать рецензии на парижскую постановку пьесы. Это означает, что большинству критиков пришлось без всякой на то необходимости два раза рецензировать одну и ту же пьесу.

*Let us do this work at a stretch and do not **make two bites of a cherry*** (DEI) – Давайте сделаем эту работу в один присест, не будем растягивать ее.

Синтаксические варианты представлены следующим рядом ФЕ: *make a name for oneself / make oneself a name / make one's name* – создать себе имя, обрести известность, *make a nuisance of oneself / make oneself a nuisance* – надоедать, досаждать, докучать (кому-л.), например:

*'These are not normal times', said Soames. 'To be quite plain, unless I have that information I must tender my resignation'. He saw very well what was passing in their minds. A newcomer **making himself a nuisance** – they would take his resignation readily – only it would look awkward just before a general meeting* (J. Galsworthy. The White Monkey) – Сейчас ненормальное время, – сказал Сомс. – Короче говоря, если я не получу точной информации, я буду вынужден подать в отставку. – Он прекрасно видел, что они думают: новичок – и подымает такой шум; они охотно приняли бы его отставку, только это было не совсем удобно перед общим собранием.

*If he's the sort of man that isn't happy unless he is **making a nuisance of himself**, I'm well rid of him.* (J. Lindsay, Runaway). – Если он принадлежит к людям, которые только тогда счастливы, когда становятся кому-нибудь поперек горла, то я удачно избавился от него.

Контекстуально-вариационный анализ ФЕ показывает, что менее распространенными являются такие осложненные виды вариантности, как:

а) лексико-квантитативная вариантность: *make it / things (too) hot for somebody* – разг. создать невыносимые условия для кого-л., задать жару кому-л., *make semblance of something / put on a semblance of something* – надеть личину чего-л., *make the eagle scream / fly the eagle* – амер. разг. произносить ура-патриотические речи, превозносить американский образ жизни;

б) лексико-квантитативно-синтаксическая вариантность: *make one's bed and have to lie in / on it / lie / sleep in / on the bed one has made* – расплачиваться за свои поступки, пожинать то, что посеял, и др.

Полученные данные могут быть полезны в формировании как собственно лингвистической [26. С. 131], так и коммуникативной компетенции [27. С. 183].

Заключение

Итак, изучение и анализ количественных особенностей варьирования позволяют выявить следующие виды вариантов современной английской фразеологии с функционально ведущим компонентом *make*: а) двухвариантные фразеологизмы; б) трехвариантные фразеологизмы; в) поливариантные фразеологизмы.

В результате исследования избранного сегмента английской фразеологии были выявлены ряды простых и осложненных видов глагольных, субстантивных, адъективных и количественных вариантов ФЕ.

Проведенное исследование подтверждает гипотезу, что вариант ФЕ существует в системе английского языка как совокупность опций, не нарушающих тождества этой фразеологической единицы.

Исследование показывает, что метод фразеологической идентификации не только не исключает, но и способствует применению таких методов, как метод количественного анализа и метод контекстуального анализа фразеологических единиц.

В заключение подчеркнем, что вариантность в области фразеологии – это результат проявления общих языковых закономерностей, актуальных для всех уровней языка, а именно: адаптация к определенным языковым нормам, подчеркивание аналогии, передача колорита времени, создание эффекта новизны единицы, а также стремление усилить эмоционально-экспрессивные тенденции языка.

Литература

1. **Архангельский В.Л.** Проблема устойчивости фразеологических единиц и их знаковые свойства // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц : материалы межвуз. симпозиума. Тула, 1968. С. 21–29.
2. **Телия В.Н.** О вариантности слов и вариантности идиом // Вопросы фразеологии III : Труды СамГУ им. А. Навои. Нов. сер. Самарканд, 1970. Вып. 178. С. 172–188.
3. **Воронов А.Л.** Типология варьирования слова в немецком и русском языках // Нормы реализации. Варьирование языковых средств : материалы науч. конф. Горьк. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1976. С. 111–125.
4. **Абрамов Б.А.** Вариантность финитных конструкций // Вариантность как свойство языковой системы : тез. докл. М. : АН СССР, Ин-т востоковедения, 1982. Ч. 1–2. С. 35–36.
5. **Телия В.Н.** Вариантность лексического состава идиом как структурных единиц языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1968. 21 с.
6. **Болгова Л.А.** Фразеологическая вариантность и механизмы фразеобразования (на материале периферийных слоев фразеологического фонда современного немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1974. 168 с.

7. Бахтадзе Д.П. Фразеологические варианты в немецком языке в сопоставлении с грузинским языком : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1976. 34 с.
8. Диброва Е.И. Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке : дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д, 1980. 389 с.
9. Федуленкова Т.Н. Фразеологическая вариантность как лингвистическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2005. № 4 (42). С. 62–69.
10. Федуленкова Т.Н. Английская фразеология : курс лекций. Архангельск : САФУ, 2015. 173 с.
11. Федуленкова Т.Н. Одномерные и двумерные модели в английской, немецкой и шведской фразеологии. Архангельск : САФУ, 2015. 216 с.
12. Паулаускене Э.С. Варианты фразеологических единиц в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. М., 1957. 323 с.
13. Краморенко Г.И. Фразеологические варианты в идиоматике современного немецкого языка // Фразеология: Избранные труды / отв. ред. и сост. Т.Н. Федуленкова. Архангельск : Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2009. С. 14–36.
14. Fedulenkova T. Phraseological Abstraction // Cross-Linguistic and Cross-Cultural Approaches to Phraseology: ESSE-9, Aarhus, 22–26 August, 2008 / T. Fedulenkova (ed.). Arkhangelsk : Aarhus, 2009. P. 42–54.
15. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / ред. М.Д. Литвинова. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.
16. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высш. шк., 1996. 344 с.
17. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1964. 315 с.
18. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. М. : Высш. шк., 1970. 288 с.
19. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1964. 1229 с.
20. Кунин А.В. Фразеологические единицы и контекст // Иностранные языки в школе. 1971. № 5. С. 2–14.
21. Кунин А.В. О стилистическом контексте во фразеологическом ракурсе // Сборник научных трудов Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. М., 1976. Вып. 103. С. 103–126.
22. Федуленкова Т.Н. Вариантность фразеологических единиц с компонентом *go* в современном английском языке // Актуальные проблемы английской филологии : сб. науч. тр. М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2002. С. 110–125.
23. Федуленкова Т.Н. Библийская фразеология в диалоге культур: виды вариантов // Россия и Запад: диалог культур : сб. докл. 4-й междунар. конф. М. : Моск. гос. ун-т, 1998. Вып. 5. С. 461–473.
24. Федуленкова Т.Н. Проблемы вариантности фразеологических единиц библийской этимологии // Язык и культура : материалы междунар. науч. конф. Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 1997. С. 161–163.
25. Федуленкова Т.Н. Квантитативные versus лексические варианты фразеологических единиц // Язык, культура, общество : материалы IV междунар. конф. М. : РАН, Российская Академия лингв. наук, научный журнал «Вопросы филологии», 2007.
26. Федуленкова Т.Н. Новые подходы к формированию лингвистической компетенции в обучении студентов английской глагольной фразеологии // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 130–141.
27. Плотникова Г.Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 174–188.

**THE IDENTITY OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT AS A SET OF ITS OPTIONS
(ON THE BASIS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS
WITH THE COMPONENT *MAKE*)**

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

Kluzheva N.V., Postgraduate Student, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

Abstract. The research has been done on the basis of phraseological units of Modern English. The paper deals with different types of variability of phraseological units, including the verbal component *make* as one of the most productive verbs of creative semantics, taking part in building the meaning of the substantial segment in modern English phraseology. The research leads to the conclusion that the phraseological variant exists in the English language as a unity of options that do not break the identity of the phraseological unit.

Keywords: phraseological units; variability; productive verbs.

DOI 10.17223/19996195/32/8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.013.78

DOI 10.17223/19996195/32/9

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Ван Гохун

Аннотация. Рассматриваются конфликты взаимодействия российской и китайской систем образования, вызванные фундаментальными различиями в принципах и подходах к образованию двух стран. Отмечены существенные различия в ходе учебного процесса, использовании учебных материалов и форм контроля в вузах Китая и России. Отсутствие эффективных путей адаптации двух систем отрицательно влияет на продуктивность участников образовательного процесса и является на данный момент вопросом, требующим дальнейшего изучения.

Ключевые слова: образовательная система; методика преподавания; компетентностный подход; русский язык как иностранный.

Введение

В последнее время в связи со значительным укреплением экономических и политических связей России и Китая особенно остро встает вопрос подготовки квалифицированных кадров для обеспечения эффективной кооперации в различных сферах деятельности, как технических специалистов для совместной работы на международных русско-китайских предприятиях, так и переводчиков и преподавателей-лингвистов.

Сотрудничество в сфере образования между двумя государствами продолжается не первое десятилетие, к 2010 г. количество российских студентов, приехавших по обмену в китайские вузы, достигло 10 000 человек, одновременно в России обучались около 18 000 китайских студентов, на сегодняшний день их число значительно возросло.

Отсюда назревает разумный вопрос: насколько обе стороны готовы к подобному сотрудничеству, насколько эффективно проходит процесс обучения студентов? У двух взаимодействующих стран уже есть свои устоявшиеся традиции образования, подход к обучению неодинаков (причем имеются фундаментальные различия).

В любом случае неинтегрированный и неадаптированный процесс обучения даже на уровне отдельно взятого вуза с его программой и участниками не может не привести к конфликту, лежащему в фунда-

ментальных различиях и концепциях образовательных систем и парадигм образования.

Участники образовательного процесса с российской и китайской стороны способны подвергать критике существующие подходы в методике, конструировании программ, самой организации обучения. Конфликт двух разных образовательных систем начинает проявляться уже на первых занятиях, оказывая, в первую очередь, негативное влияние на российских и китайских студентов и преподавателей.

Основное содержание

Российская система образования, находящаяся в состоянии реформирования и переходе от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу (И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.), за последние десятилетия достигла определенных результатов, современные студенты из России ориентированы на выполнение иных образовательных задач, чем до реформы, и чем китайские студенты, таких как, например, «уметь действовать», «уметь принимать решения», иначе говоря, на совершенствование базовых и специальных (в нашем случае лингвистических, коммуникативных, языковых и других компетенций).

Российские дети еще в начальной школе начинают обучаться применять приобретенные знания: интерактивные уроки, олимпиады, дискуссии во время уроков и т.д. В вузе возможностей для практического применения знаний еще больше, любая программа любого факультета обязательно содержит практические задания, а также семинарские занятия по ключевым дисциплинам. Таким образом, формируется личность инициативная, способная адаптироваться к новым задачам, в том числе выходящим за рамки внутрипредметных ситуаций [1]. Такие российские студенты сидят в аудиториях китайских вузов, где китайские преподаватели начинают их обучать в рамках китайской образовательной системы, имеющей свои особенности, но совсем не известные российским студентам.

Китайская система образования также переживает масштабные изменения, реформируется и изменяется все – от структурирования учебных заведений и до общих концепций образовательной деятельности. Еще в 50–60-х гг. XX в. принимались меры по искоренению недостатков старой, настроенной именно на знаниевый подход образовательной системы. Китайские вузы, как технические, так и гуманитарные, приглашали специалистов из СССР для перенимания опыта педагогической деятельности. Однако после кризиса образования во времена Культурной революции (1966–1976 гг.), когда были закрыты практически все образовательные учреждения, школьные учителя и

преподаватели вузов были объявлены «политическими врагами» и отстранены от любой профессиональной деятельности, система образования Китая была полностью разрушена и нуждалась в полном восстановлении [2].

Нельзя преуменьшать сильное влияние традиционного национального китайского менталитета на построение новой системы образования. С древних времен, когда система назначения чиновников и управляющих была основана на сдаче государственных экзаменов, образование имеет огромное значение в обществе и даже в политическом устройстве Китая. Конфуцианская концепция человека «цзюньцзы» (кит.) подразумевает человека благородного, которым можно стать лишь при самосовершенствовании, достижении высокого уровня нравственности, гуманности и справедливости, при этом ключевую роль играет уважение к старшим. Конфуцианский закон «Жень» подразумевает соблюдение норм этикета, почтение к предкам, поддержание традиционного порядка и строгое соблюдение социальной иерархии. Эти древние принципы почитаются китайским народом и сейчас, разумеется, конфуцианская философия оказывает немалое влияние и на сферу образования. К сожалению, приверженность к традиционным подходам имеет и негативные последствия.

В настоящее время вузы Китая готовят большое количество специалистов-лингвистов, переводчиков и преподавателей иностранных языков, в частности русского языка, а также обучают российских студентов китайскому языку, истории и литературе, культуре Китая. Так, например, в программу первого курса бакалавриата Института международного образования Шэньянского политехнического университета, которая построена по государственным стандартам и аналогична программе любого другого вуза Китая, преподающего китайский как иностранный для российских студентов, включены следующие предметы: аудирование / фонетика, комплексный курс грамматики / лексика, курс разговорного языка, курс подготовки к тесту на уровень знания языка (HSK).

На втором курсе к базовым предметам добавляются курс истории китайского языка, древний китайский язык, древняя китайская литература, современная китайская литература. Уже на уровне перечня образовательных предметов становится явным большое отличие программ в китайском и российском лингвистическом институтах.

Обучение проходит по предлагаемым Китаем программам, которые основаны на знаниевой парадигме образования, т.е. на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических формул и правил. Даже если в программе формально обозначена цель развить у студентов способности практического применения полученных знаний, это не всегда полномерно реализуется фактически. Таким образом, воз-

никает конфликт: российские студенты, приехавшие в Китай для обучения в вузе, вынуждены адаптироваться не только к новой, незнакомой социальной среде, бытовым условиям и прочее, но и к иной, не схожей с привычной системе образования и подходам к усвоению материала. Совершенно аналогичная ситуация складывается и у китайских студентов, приезжающих в Россию или учащихся в китайском вузе, но с преподавателем из России. Этот же конфликт отражается на самом течении образовательного процесса (от моделирования занятия к процедурам контроля, которые предлагаются преподавателем-китайцем либо преподавателем-русским соответственно, который, в свою очередь, является выпускником вуза своей страны).

В течение учебного процесса данный конфликт имеет следующие проявления: на занятии китайский студент никогда не задает вопросов преподавателю, более того, многие студенты, недавние выпускники школ, не смотрят на преподавателя во время занятия или лекции, это объясняется воспитанным конфуцианством отношением к учителю как непререкаемому авторитету, который не может ошибаться и транслировать что-то спорное (та же ситуация и в отношении к печатному слову: текст учебника воспринимается студентами как неоспоримая истина, поэтому не подлежит обсуждению). Однако уже на первых занятиях с российскими студентами китайский преподаватель начинает слышать вопросы типа «Почему именно так надо писать? Объясните, для чего именно такая конструкция предложения? Зачем употребляется в данном предложении эта лексическая единица, а не ее синоним?». Большинство китайских преподавателей отвечают: «Это надо запомнить», «Так написано в учебнике». Они могут знать ответы на эти вопросы, но их главный аргумент обычно звучит следующим образом: «Этого нет в тексте экзамена», «Этого на экзамене не будет». Подобные ответы вызывают непонимание как со стороны ученика, так и со стороны преподавателя. Российские студенты отмечают, что после того, как получают подобные ответы от преподавателя, ощущают себя неловко и стесненно на занятиях, у студентов складывается впечатление, что вопросы на занятиях задавать не принято, чувствуют непонимание и раздражение со стороны преподавателя, что не может не сказаться на эффективности усвоения материала.

Нельзя не отметить, что с такой проблемой, но с точностью до наоборот, сталкиваются и российские коллеги, которые работают с китайскими студентами, изучающими русский язык. Преподаватель задает вопросы аудитории, но не видит никакого отклика со стороны студентов, особенно вопросы типа «Согласны ли вы с автором?», «Что вы считаете неправильным в позиции автора, суждения?» ставят китайских студентов в тупик. Многие российские преподаватели отмечают, что очень тяжело работать с аудиторией, которая не задает никаких вопросов по изучен-

ному материалу, и на вопрос преподавателя «Все ли вам понятно?» все отвечают утвердительно, даже если материал непонятен. Китайский студент не станет просить преподавателя объяснить еще раз, так как в Китае на занятиях подобная ситуация неприемлема. В лучшем случае студент может себе позволить после урока подойти к преподавателю и задать вопрос лично, но такое бывает скорее в порядке исключения.

Первая проблема, которая возникает с самого начала обучения, касается обеих сторон: студенты не информированы о том, как их будут обучать, не информированы о методиках, принципах и целях образовательного процесса, а преподаватели не знают о структурах и методах обучения в российских школах и вузах. Студенты (окончившие в России школу или даже получившие высшее образование в российском вузе), разумеется, ожидают, что требования и методы преподавателя будут аналогичны российским. На первом вводном занятии им рассказывают о содержании курса и о том, что в конце семестра будет экзамен, но о том, что методика и базовые принципы образования в китайском вузе отличаются от российских, студент узнает только в процессе обучения. Так как студент, само собой, не обладает даже элементарными знаниями о педагогике и методике и не может адекватно проанализировать ситуацию, процесс адаптации к новым принципам происходит достаточно долго, а может и не произойти вовсе – студент просто привыкает к новым правилам, к новой для него системе, сталкивается с незнакомым ему ранее знаниевым подходом к образованию, но сам действует по привычному себе компетентностному подходу. Последнее крайне отрицательно складывается на усвоении материала, особенно на первом курсе, когда процесс адаптации только начался. Например, несколько уроков подряд задается домашнее задание выучить текст диалога из учебника. Студент выполняет требование преподавателя и заучивает непроанализированный текст диалога наизусть, ожидая, что анализ и разбор текста будут на уроке, но обычно этого не происходит. После того, как студенты понимают, что кроме заучивания наизусть другая работа с текстом не предполагается, они теряют мотивацию, многие перестают выполнять домашнее задание. На вопрос студентов «Зачем нужно заучивать диалоги?» преподаватель отвечает, что таким образом можно запомнить фразы и лексику, что китайские дети, изучая родной и иностранный язык, делают так же. Это вызывает непонимание у российских студентов, а иногда даже возмущение и недовольство, так как в российской школе и вузе редко используют подобные методики изучения лексики.

В то же время преподаватель-китаец, особенно если он молод и не имеет опыта работы с иностранными студентами, не понимает, почему привычные для него самого методы изучения языка неэффективно работают с иностранными студентами.

Эта проблема имеет отражение и в отношении студентов-китайцев, изучающих русский язык в российских вузах. Часто китайские студенты заучивают наизусть материал учебника, что не соответствует требованиям российского преподавателя и не предполагается авторами учебных материалов. Учащиеся применяют привычную для себя методику усвоения материала, но она неприемлема при компетентностном подходе, в результате студент проделывает большой объем работы и не достигает предполагаемого результата и эффективности.

Вторая проблема исходит из содержания учебно-методических комплексов. Несмотря на то что сам по себе учебник часто адаптирован под иностранцев (иногда учебники написаны совместно китайскими и иностранными специалистами), переведен на английский или даже русский язык, может содержать интерактивные задания, задания-дискуссии, китайский преподаватель часто пропускает их, мотивируя это тем, что подобные задания не включены в итоговые экзамены. Даже разговорный курс не предполагает создания речевых ситуаций, проведения дискуссий, а только чтение диалогов, пересказ и заучивание наизусть, чтение по ролям.

Обратная ситуация у китайских студентов в России – они не привыкли к такого рода заданиям, многими студентами интерактивные задания и дискуссии на занятиях воспринимаются как «трата времени», ведь вместо лекции преподавателя студенты слушают друг друга. Если преподаватель просит студентов выразить индивидуальную точку зрения в отношении какого-либо вопроса либо выразить альтернативную точку зрения – студенты-китайцы часто теряются (как уже говорилось, в Китае неприемлемо спорить с преподавателем или мнением автора учебника, которые заведомо воспринимаются как авторитетные).

Третья проблема, которая лежит на поверхности учебного процесса, – это процедура контроля. Все экзамены по всем дисциплинам – письменные, включая фонетический курс и разговорный. В китайской системе образования не предусмотрена устная форма сдачи экзамена, считается, что знания студент можно максимально достоверно проверить только письменным тестом или контрольной работой. Это кардинально отличается от программы лингвистического факультета российских вузов, где большинство экзаменов предполагают устный ответ студента. Если российские студенты знакомы с обоими способами проверки знаний, как в письменной, так и в устной форме, для китайских студентов устный экзамен непривычен, студенты-китайцы не обладают нужными навыками для подготовки к таким экзаменам и часто готовятся некорректно, так как цель курса воспринимается ими неправильно.

Выводы

Перечисленные выше проблемы затрагивают только самый внешний уровень большого внутреннего конфликта двух разных обра-

зовательных систем, который не может решаться отдельными вузами или отдельными преподавателями. Возможно, процесс интеграции методов, приемов, подходов в образовании будет совершенствоваться. Однако на сегодняшний момент этот конфликт не имеет путей решения, кроме интеграции на уровне содержания совместных образовательных программ в отдельно взятых вузах, заключивших договор на обмен студентами. Сами принципы и методы обучения продолжают движение по заданным своими системами траекториям.

Российская и китайская системы образования, ориентируясь на требования времени, по своей сути не могут быть и не являются инертными структурами, однако каждая несет в себе собственное представление о целях и путях их достижения, во многом на практике не совпадающая на площадке конкретного учебного занятия. Китайские студенты и их российский преподаватель, российские студенты и их китайский преподаватель – именно они каждый раз вынуждены интуитивно искать и находить выходы из ситуаций конфликта образовательных систем, передавая свой опыт в частных беседах.

Литература

1. *Гребенникова В.М., Гребенников О.В.* Компетентностный подход в образовании. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovanii-5> (дата обращения: 10.08.2015).
2. *Герт К.В., Сыроватская Т.А.* Страны Россия и Китай: Сравнительный анализ систем образования. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1834.pdf> (дата обращения: 12.08.2015).
3. *Гураль С.К., Терешкова Н.С.* Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 80–86.
4. *Тихонова Е.В.* Новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-китайцев // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 126–130.

PROBLEMS OF ADAPTATION OF THE CHINESE AND RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEMS IN LINGUISTIC FACULTIES (FROM TEACHER'S EXPERIENCE)

Wang Guohong. Assistant professor, docent of Faculty of Foreign Languages, Shenyang Ligong University (Shenyang, China). E-mail: wangguohong@mail.ru

Abstract. The article discusses the interaction conflicts between two educational systems – the Russian and Chinese (on the examples of Russian students in Chinese universities and Chinese students in Russian universities at language faculties). The conflict is driven by fundamental differences in the principles and approaches to the education of the two countries. The author of the article draws conclusions and presents major difficulties in daily teaching practice (basing on the comparative analysis of the standard linguistic faculties in China and Russia, and on her own teaching experience). The author emphasizes the existing differences in educational systems: in Russia education is based on the competence approach, is fundamental and leads to certain results, but in China this educational approach is not common. There were significant differences in the teaching process, in using training materials and in forms of control in the universities of China and Russia. The article attempts to explain the

reasons for the difficult adaptation process as a result of educational systems collision on the examples of her teaching experience. The first problem is the clash of methods of teaching ("knowledge-based" in China and "competence-based" – in Russia) at the faculties where Russian students study Chinese language at a Chinese University with a teacher, native speaker. According to the author, the second problem is linked to the characteristics of the training material and the educational-methodical complexes, which are also made in the framework of their education systems, and, as a consequence, affect the methods of the teacher.

The third problem, which lies on the surface of the educational process, is types and forms of control. The Chinese system insists on tests and examinations provided in the written form, with rare exception allowing foreign teachers to conduct oral exams with Chinese students. However, Chinese teachers don't practice oral examinations, including practical language course examinations. At the same time, the author notes that both educational systems are not inert, each one has positive results, but each system carries its own view about the goals and ways of achieving that goals, but actually do not coincide at real lessons.

The absence of effective adaptation of the two systems leads to a decrease in educational process quality and negatively affect the productivity of all participants of educational process. In conditions of increased cooperation between the two countries is currently an issue that requires further studying.

Keywords: educational system; method of teaching; competence-based approach; Russian as a foreign language.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В АУДИТОРИИ: МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РАБОТЫ НА ОСНОВЕ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Н.А. Каширина, В.В. Терешков, А.А. Яковлев

Аннотация. Статья содержит обоснование оценки эффективности аудиторной работы преподавателя через опросы студентов, а также описание результатов соответствующего пилотного исследования, проведенного в Южном федеральном университете. Описаны цели, задачи и методика проведения опросов, результаты проведенного опроса представлены в виде диаграмм. Подчеркиваются значимость педагогической работы профессорско-преподавательского состава, а также активная роль студента как субъекта учения. Сделан вывод о высокой степени достоверности интегральной оценки студентами педагогических качеств преподавателей по предлагаемой методике, при условии участия в опросе достаточно большого количества информантов. Такая оценка может лежать в основе рейтинга педагогического мастерства преподавателя и служить целям повышения качества учебно-воспитательного процесса. Реакция студентов, участвовавших в опросе в качестве информантов, описана как положительная, что позволяет подтвердить предположение о том, что подобные опросы способствуют осознанию студентами своей активной роли в учебном процессе. Авторы утверждают, что опрос должен носить позитивно-мотивирующий характер и служить, с одной стороны, целям профессионального роста и повышения квалификации преподавателей, а с другой – способствовать формированию ответственности и активной позиции студентов. Рекомендуется проводить подобные опросы студентов регулярно и обязательно, при обязательном условии доведения до сведения преподавателей критериев оценивания их педагогических умений.

Ключевые слова: опрос; рейтинг; педагогические умения; эффективность; мотивация; профессиональный рост; субъект-субъектный подход; компетентностная парадигма в образовании.

Введение

Вопрос о том, на основе каких принципов, по каким критериям и с какими приоритетами следует оценивать эффективность деятельности научно-педагогических работников (НПР), в условиях вуза именуемых профессорско-преподавательским составом (ППС), в последнее время приобрел чрезвычайную остроту в связи с планируемым переходом на эффективные контракты. Замысел введения в обиход высшей школы термина «научно-педагогический работник» [1. С. 50], очевидно, вызван стремлением сделать акцент на том, что каждый работник вуза должен заниматься как научной, так и педагогической деятельностью.

Однако в рамках описываемого в данной статье исследования авторы намеренно отказались от мысли анализировать эффективность научно-исследовательской работы ППС, сосредоточившись на эффективности чисто педагогической, аудиторной работы. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, себя мы считаем, в первую очередь, педагогическими работниками, преподавателями, и, во-вторых, верим в приоритет педагогической работы над научной в высшем учебном заведении, что с очевидностью вытекает из его названия. Кроме того, по нашему ощущению, традиционная для вузов России педагогическая работа на основе «доверительного интеллектуального общения преподавателя со студентом» [2. С. 6] в настоящее время незаслуженно впала в немилость и как бы отодвигается на задний план, вытесняемая все возрастающими требованиями наращивать исследовательскую и публикационную активность ППС.

Видимо, при таком подходе примером для подражания служит организация научной деятельности в США, где наука главным образом сосредоточена в вузах. Но ведь в России основные научные силы традиционно находятся в учреждениях Академии наук! Поэтому тот факт, что в вузах РФ научной деятельности отдает предпочтение гораздо меньшее количество преподавателей, чем в вузах США [3], объясним и не должен вызывать негативной оценки просто потому, что в России те люди, которые хотят заниматься научной работой, идут в институты Академии наук. Люди же, выбравшие для себя стезю обучения и воспитания молодежи, работают в вузах. Именно к этой категории НПП относят себя авторы данной статьи. Поэтому в качестве альтернативы и даже в противовес рейтингу эффективности преподавателя, основанному преимущественно на оценке его публикационной активности, мы полагаем, что должен существовать рейтинг эффективности работы преподавателя в аудитории, основанный на мнении обучающихся.

Принципы оценки педагогического мастерства ППС на основе опроса студентов

Как известно, учебный процесс предполагает взаимодействие преподавателя и обучающегося. Действительно, качество и результат учебного процесса зависят, с одной стороны, от профессионализма и эффективной работы преподавателя, с другой стороны, от заинтересованности и мотивированности студентов. Полностью разделяя точку зрения о том, что задавать тон в вузе должен все-таки преподаватель, а не студент и тем более не администратор [2], мы, тем не менее, подчеркиваем огромную роль и ценность студента как эпицентра вуза и одной из активных сторон образовательного процесса. Ведь современная компетентностная парадигма образования опирается на положение о

равнопартнерских и субъект-субъектных отношениях преподавателя и студента, которые, в свою очередь, определяются уровнем мотивированности и личной заинтересованности в собственном личностном росте обеих сторон – как студентов, так и преподавателей. Поэтому мнение студентов при оценке эффективности работы преподавателей должно не просто учитываться, а учитываться на научной основе, приобретая статус важного инструмента профессионального роста преподавателей.

В основе принципов оценки педагогического мастерства ППС на основе опроса студентов, на наш взгляд, должны лежать ответы на следующие вопросы:

- какие цели и конкретные задачи ставятся перед проведением опроса;
- кто, когда и как должен проводить этот опрос, подводить итоги и объявлять их; т.е. устанавливать порядок его организации;
- какой должна быть степень учета специфики кафедр и дисциплин или, иными словами, степень общности предъявляемых к преподавателю требований в зависимости от специфики кафедр.

Оставим последний вопрос за рамками данной статьи (в качестве направления дальнейшего исследования), сосредоточившись на первых двух:

1. Основной целью опроса следует признать повышение мотивации преподавателя к профессиональному росту и саморазвитию, предоставляя ему объективную информацию о его деятельности. Как описано в статье [4. С. 202], оценка качества аудиторной работы преподавателя, лежащая в основе его рейтинга, – важный мотивирующий фактор, способствующий повышению качества учебного процесса. В то же время участие студентов в подобных опросах должно способствовать росту их ответственности и осознанию себя как активного субъекта учения.

В настоящее время в российских вузах все большее понимание находит посыл западной педагогики о том, что каждый работающий преподаватель *хочет* совершенствовать свои педагогические умения и навыки (в том числе имея в виду различные материальные, социальные и моральные стимулы) [Там же. С. 200]. И задача лиц, ответственных за мониторинг качества учебно-воспитательного процесса (в том числе путем оценки качеств и эффективности деятельности педагога), – *помочь* ему в этом.

Таким образом, на наш взгляд, опрос должен носить позитивно-мотивирующий характер и, с одной стороны, служить целям профессионального роста и повышения квалификации преподавателей, а с другой – способствовать формированию ответственности и активной позиции студентов. Поэтому представляется очевидным, что итоговая оценка, выносимая лицами, проводившими опрос, должна быть позитивной,

тактичной и конструктивной. В противном случае все замечания будут априори отвергнуты и не рассмотрены преподавателем.

Вместе с тем мы хотим возразить против применения оценок преподавателей со стороны обучаемых ими студентов в качестве главного критерия для административных выводов о педагогических способностях ППС. Эти оценки нельзя абсолютизировать, потому что каждый студент изучает ту или иную дисциплину только один раз и не имеет возможности сравнить, например, как бы ее преподавали другие педагоги. Кроме того, всегда студентам больше нравятся преподаватели практически направленных дисциплин, имеющих прямое отношение к будущей профессии, чем преподаватели сложных фундаментальных теоретических дисциплин [5]. Высокий уровень требовательности многим российским студентам не нравится.

Поэтому, на наш взгляд, такие опросы и оценивание студентами своих педагогов должны иметь главной целью усиление мотивации ППС к повышению своего профессионального уровня, а не обоснование организационных выводов по отношению к преподавателям. (Для этих выводов оценки студентов могут быть только дополнением к мнению коллектива кафедры и руководителей кафедры и факультета (института), потому что именно эти мнения отражают качественную (морально-деловую) сторону оценки преподавателя.)

2. В вопросе об организации рейтинга представляется вполне продуктивным отвести руководящую роль администрации вуза или института (в вопросах общих, рамочных принципов) и кафедре (в методических вопросах), а непосредственно оценку качества преподавания доверить студентам. Кафедра (возможно, совместно со студентами) должна разработать критерии оценки и подготовить опросные листы, а студенты их заполняют (и, возможно, обрабатывают результаты).

При этом нужно иметь в виду несколько принципиальных сложностей. Первая заключается в том, что студенты, как мы упоминали выше, должны чувствовать значительный груз ответственности за объективность оценок, выносимых ими каждому из преподавателей. Однако лица, принимающие конечные решения по итогам студенческого рейтинга, со своей стороны должны понимать, что значительная часть студентов может вынести необъективные суждения в силу разных личных факторов (например, неудовлетворенности оценкой, полученной у данного преподавателя). Вторая сложность заключается в том, что студенты младших курсов имеют небольшой опыт сравнительного анализа качеств (в том числе преподавательских). Поэтому более достоверным является опрос старшекурсников. Однако и им нужно формулировать вопросы предельно четко и понятно.

Несмотря на перечисленные трудности, мы однозначно полагаем, что выяснение мнения студентов о педагогических качествах препода-

вателей может играть очень позитивную роль в вопросах повышения качества обучения. Поэтому авторы провели небольшое исследование в данном направлении. Ввиду отсутствия общих регламентирующих положений о проведении подобных опросов в нашем вузе, организационные вопросы решались на уровне кафедр, а методические – на уровне инициативных групп ППС.

Методы исследования

Перейдем от описания целей и организации опроса к описанию его методики. Методика опроса, использованная в рассматриваемом случае, в некоторой степени напоминает в прошлом регулярно проводившиеся в нашем вузе опросы «Преподаватель глазами студентов». Но есть и ряд отличий, по поводу важности которых предоставим читателю сделать собственные выводы.

В качестве научной базы для проведенного анализа были использованы исследования Гарри Мюррея [6, 7]. В основе его концепции лежит предельно простая мысль: эффективность преподавания в вузе зависит от педагогических умений преподавателя, следовательно, эффективность учебного процесса может быть повышена, если отслеживать эти умения в учебном процессе, информировать преподавателя о результатах, и, в случае необходимости, создавать условия для самокоррекции. При этом педагогические умения раскладываются на обозримое количество предельно ясных и конкретных стереотипных действий, или «поведенческих образцов». Последние и являются нововведением Мюррея, так как ранее для оценки профессионального уровня преподавателя использовались самые общие характеристики типа «ясность изложения», «контактность», «справедливость». Мюррей же разделил эти общие характеристики на конкретные и общепонятные компоненты, занесенные в так называемый реестр педагогических умений преподавателя [4. С. 202–204]. Студенты, прослушав тот или иной курс, оценивают преподавателя по 5-балльной шкале, используя опросные листы на основе упомянутого реестра.

Но неизбежно возникает вопрос: насколько валидны и надежны результаты такого опроса? Можно ли полагаться на мнение студентов при оценивании уровня профессионализма преподавателя? Исследования Мюррея доказывают, что, в основном, можно. Подтвердить это удалось в университете штата Мичиган (Michigan State University, MSU), сочетая опросы студентов с рейтингами, проводимыми независимыми, специально обученными наблюдателями, и сравнивая результаты обоих видов рейтинга.

Результаты исследования

Реестр Мюррея послужил основой опросного листа (см. Приложение), примененного авторами в порядке эксперимента в группах 4-го и 5-го года обучения студентов лингвистических и технических специальностей Южного федерального университета. Студенты, изучившие ту или иную учебную дисциплину и получившие по ней итоговую оценку, оценивали своих преподавателей по 5-балльной шкале.

Для сравнения приведем оценки двух преподавателей кафедры лингвистического образования (рис. 1, 2), преподававших профильные дисциплины студентам-переводчикам групп 4-го и 5-го курса, по 11 студентов в каждой, а также оценки преподавателя кафедры теоретических основ радиотехники (рис. 3), преподававшего технические дисциплины в двух разных группах 4-го курса радиокоммуникационного направления (общее количество опрошенных студентов – 16).

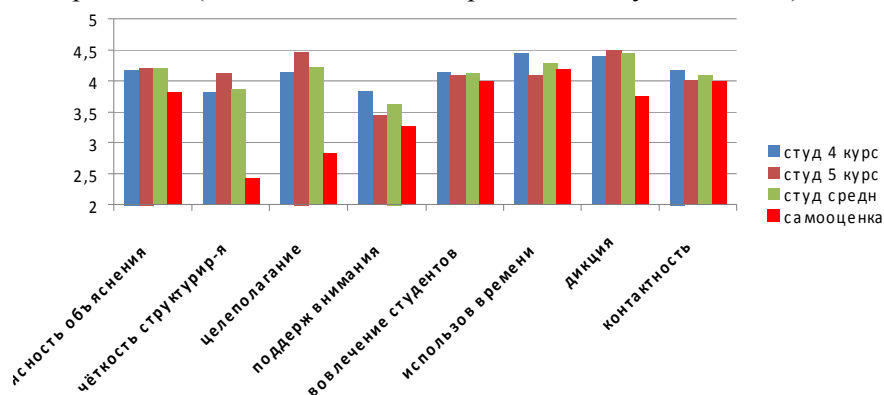


Рис. 1. Оценки преподавателя К. (кафедра лингвистического образования) по укрупненным (групповым) восьми показателям

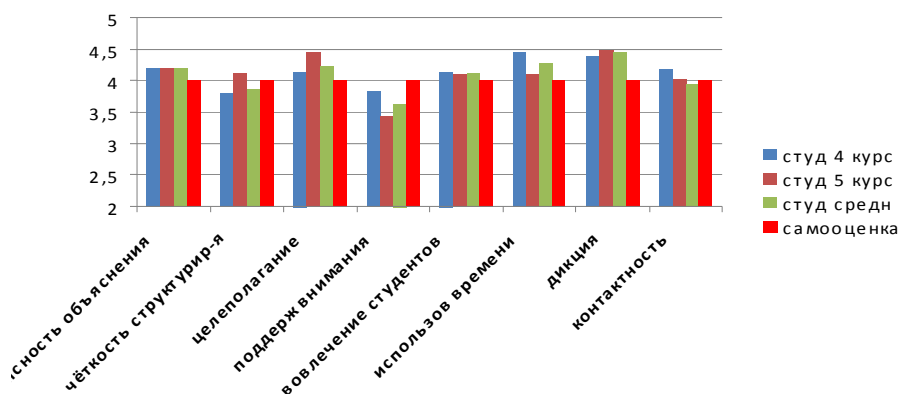


Рис. 2. Оценки преподавателя Я. кафедры лингвистического образования по укрупненным (групповым) восьми показателям

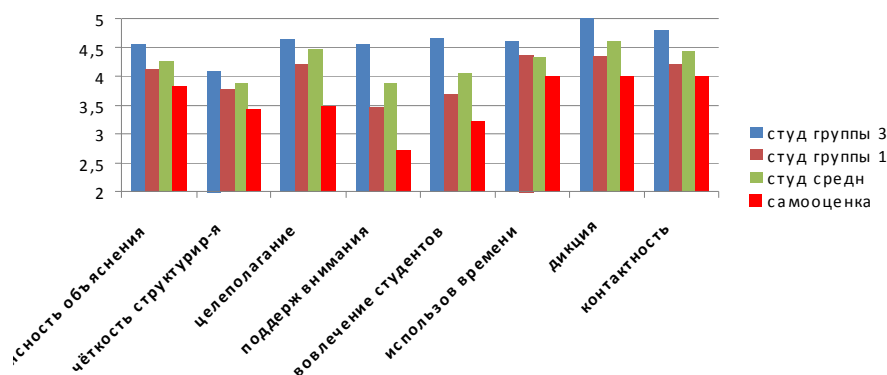


Рис. 3. Оценки преподавателя Т. (кафедра теоретических основ радиотехники) по укрупненным (групповым) восьми показателям

Выводы

Из приведенных рис. 1–3 видно, что разброс мнений студентов разных групп достаточно велик; как говорилось выше, достоверность результатов опроса должна быть прямо пропорциональна количеству опрашиваемых групп. Результаты опроса, представленные в виде диаграмм, отображают картину педагогических умений преподавателя, его сильных и слабых сторон. Кроме того, в ходе данного эксперимента было выявлено, что почти все оценки студентов, в целом, пропорциональны самооценкам преподавателей (степень совпадения – более 80%). Хотя в некоторых случаях, как видно из диаграмм, самооценки преподавателей жестче, чем оценки студентов. Это представляется нормальным, поскольку преподаватель как профессионал должен быть более требователен к себе и самокритичен.

Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. Степень достоверности интегральной оценки студентами педагогических качеств преподавателей по листу Мюррея действительно очень высока, при условии участия в опросе достаточно большого количества информантов, и такая оценка может применяться для решения задач повышения качества учебно-воспитательного процесса. Необходимо еще раз подчеркнуть, что достоверность результатов опроса прямо пропорциональна количеству опрашиваемых, поэтому имеет смысл задействовать в опросе максимальное количество студентов.

2. Большинство преподавателей знает о своих недостатках, но не очень активно работает над их устранением. Указание на эти недостатки со стороны студентов может стимулировать такую работу, а сам процесс проведения опроса является поводом задуматься и отразить собственные педагогические умения и поведенческие стереотипы в аудитории.

3. Реакцию студентов, участвовавших в опросе в качестве информантов, можно описать как положительную. Они отнеслись к участию в опросе ответственно и с энтузиазмом. Это позволяет подтвердить предположение о том, что подобные опросы способствуют осознанию студентами своей активной роли в учебном процессе.

Заключение и рекомендации

На наш взгляд, подобные опросы студентов должны проводиться регулярно и обязательно. При этом совершенно очевидно, что педагогические умения, из которых складывается профессионализм преподавателя (независимо от того, имеет ли он педагогическое образование), должны быть заранее доведены до его сведения и глубоко усвоены им. Опросы студентов, с одной стороны, должны служить целям профессионального роста и повышения квалификации преподавателей, а с другой – способствовать формированию ответственности и активной позиции студентов. Поэтому итоговая оценка, выносимая лицами, проводившими опрос, должна быть позитивной, тактичной и конструктивной, без абсолютизации мнения опрашиваемых.

Литература

1. **Федеральный** закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.).
2. **Мамедов О.Ю.** Главный в вузе – преподаватель // Академия. 2015. № 3 (639).
3. **Захаревич В.Г., Попов В.П., Терешков В.В.** Российское образование и вступление России в ВТО: возможные последствия // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 20–27.
4. **Каширина Н.А.** Методика контроля качества учебного процесса в университете штата Мичиган // Известия ЮФУ. Технические науки. 2009. № 1 (90). С. 199–204.
5. **Терешков В.В., Крюков А.М.** «Метрология и информационно-измерительные технологии»: совершенствование подготовки студентов // Новый коллегіум. Харьков. 2013. № 4. С. 23–26.
6. **Harry G. Murray.** Classroom Teaching Behaviors Related to College Teaching Effectiveness // New Directions for Teaching and Learning. Sept. 1985. № 23. P. 21–34.
7. **Harry G. Murray, Robert D. Renaud.** Disciplinary Differences in Classroom Teaching Behaviors // New Directions for Teaching and Learning. Winter 1995. № 64. P. 31–39.

Приложение

Бланк опроса студентов

Опрос студентов кафедры... ЮФУ

Оцените Вашего преподавателя... по предложенным ниже параметрам, используя следующую шкалу:

1 – почти никогда	2 – редко	3 – иногда	4 – часто	5 – почти всегда
Ясность объяснения и / или пояснения теоретического материала. Ваш преподаватель				Оценка
• сопровождает каждое утверждение несколькими примерами				
• использует конкретные, понятные примеры				
• дает определения новых терминов				
• повторяет трудные места несколько раз				
• интонационно выделяет ключевые моменты				
• иллюстрирует объяснение графиками / диаграммами				
• обращает внимание на практическую ценность освещаемой теории				
• дает исчерпывающие ответы на вопросы студентов				
• рекомендует способы запоминания нового материала				
• записывает ключевые термины на доске				
• объясняет материал понятным разговорным языком				
Четкость организации / структурирования материала				
• в лекциях использует заголовки и подзаголовки				
• записывает на доске план лекции				
• четко обозначает переход от одной темы к другой				
• делает обзор лекции перед ее началом				
• объясняет место и роль каждой темы в структуре курса				
• делает обзор предыдущих лекций перед началом новой				
• периодически обобщает материал, сообщенный ранее				
Целеполагание и критерии оценивания				
• дает советы о том, как лучше подготовиться				
• к тесту / экзамену / зачету				
• предлагает образцы задач / вопросов / тестовых заданий				
• сообщает студентам, какой конкретно результат от них ожидается				
• сообщает цели каждой лекции				
• напоминает о дате экзамена / сроках сдачи работ				
• сообщает цели курса в целом				

Невербальные способы поддержания внимания / интереса к предмету	
• говорит эмоционально и выразительно	
• не стоит на месте во время объяснения материала / лекции	
• жестикулирует руками	
• задействует мимику	
• смотрит в глаза слушателям	
• принимает разные позы	
• шутит, рассказывает анекдоты	
• в случае необходимости может отвлечься от темы лекции	
• смеется / улыбается	
• избегает ненужных, отвлекающих жестов и слов-паразитов	
Способы взаимодействия со студентами, их мотивирования и вовлечения в работу	
• поощряет вопросы и комментарии с мест	
• исправляет ошибки без лишней критики	
• хвалит за хорошие идеи	
• задает вопросы отдельным студентам	
• задает вопросы аудитории в целом	
• включает в учебный материал идеи, предлагаемые студентами	
• задает провокационные / заставляющие задуматься вопросы	
• использует на занятии разные виды работы и технических средств	
• избегает риторических вопросов	
Рациональное использование времени	
• не слишком «разжевывает» очевидные моменты	
• не отвлекается без надобности от темы лекции	
• прорабатывает достаточное количество материала в аудитории	
• спрашивает, все ли студентам понятно перед переходом к следующей теме	
• не отвлекается на другие темы, отвечая на вопросы студентов	
Громкость голоса, дикция, интонация	
• говорит четко	
• с необходимым уровнем громкости	
• поддерживает оптимальный темп речи	
• не монотонно	
Контактность	
• предлагает дополнительные консультации	
• предлагает помощь	
• толерантен к точкам зрения, отличным от собственной	
• разговаривает со студентами до и после занятия	

TEACHER CLASS PERFORMANCE MONITORING ON THE BASIS OF SURVEYING STUDENTS

Kashirina N.A., Ph.D., Associate Professor, Assistant Professor, Department of Language Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: n_kashirina@inbox.ru

Tereshkov V.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Radio Technique, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: tervv@tsure.ru

Yakovlev A.A., Senior Lecturer, Department of Language Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: yakovlev.alexei@gmail.com

Abstract. In the article the authors outline the rationale for surveying students with the aim of evaluating the efficiency of in-class work of the academic staff. The results of the pilot study conducted at the Southern Federal University are presented. A thorough description of the goal, objectives and methodology of the survey is given, with the results presented as diagrams. The authors stress the significance of pedagogical component in the workload of the faculty as well as the active role of students as subjects in the educational process. It is concluded that the proposed survey technique can ensure a high degree of reliability of the integrated evaluation of faculty members done by students, provided the number of students surveyed is sufficiently large. The results can lay the foundation for the assessment of pedagogical skills of a faculty member and serve to improve the quality of teaching. The reaction of the participating students was noted to be highly positive, confirming the assumption that such surveys may enhance the active role of students in the learning process. The authors argue that the survey should bear positive and motivating character, and serve the purpose of professional development of the faculty on the one hand, while contributing to a responsible and active position of students on the other. It is recommended that such surveys be conducted on a regular and compulsory basis, with a precondition that evaluation criteria are always brought to the attention of the faculty.

Keywords: survey; rating; pedagogical skills; efficiency; motivation; professional development; subject-subject approach; competence paradigm in education.

DOI 10.17223/19996195/32/10

РАЗВИВАЮЩИЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Р.П. Мильруд

Аннотация. Привычной целевой установкой дошкольного развивающего курса английского языка нередко является создание условий для запоминания ребенком некоторого количества речевых средств путем вовлечения детей в занимательную игровую активность. Дополнительной задачей развивающего языкового курса для дошкольников является ознакомление детей с культурой стран и народов, говорящих по-английски. При этом нередко игнорируются процессы культурного самоопределения ребенка при соприкосновении с иными культурными символами. Ознакомление дошкольников с иностранными культурами имеет большую воспитательную ценность. Приобщение ребенка к иным культурным символам и игрушкам, формирование умения играть в игры детей других народов и отмечать праздники по чужим национальным сценариям, участвовать в инсценировках, переодеваясь в национальные костюмы, и знакомиться с иностранными именами – все это обогащает культурную картину мира развивающейся детской личности. Вместе с тем более сложным становится индивидуальный выбор ребенком культурной «Я-концепции». В статье делается попытка исследовать проблему культурного самоопределения детей в дошкольном развивающем курсе английского языка. Помимо теоретического анализа, приводятся результаты интернет-опроса педагогов дошкольного образования более тридцати российских регионов. Анализируются ответы педагогов на вопросы о содержании обучения культуре других стран в дошкольном возрасте, о роли родного языка и культурных символов на занятиях английским языком, о культурной идентификации дошкольников в условиях выполнения ими занимательных игровых заданий с элементами иных культур. Предлагаются примеры развивающих заданий, способствующих культурному самоопределению дошкольников.

Ключевые слова: обучение английскому языку в дошкольном возрасте; развивающий курс английского языка для дошкольников; культурное самоопределение детей; содержание обучения культуре в дошкольном возрасте; родной язык на занятиях английским языком с дошкольниками; культурная идентичность дошкольников.

Введение

В развивающем курсе английского языка для дошкольников проблема обучения культуре других стран стала актуальной не только потому, что знание чужих традиций, обычаев и способов жизни является «второй грамматикой». Важным обстоятельством является то, что языковой курс создает для ребенка среду аккультурации, т.е. присвоения ценностей, норм и отношений иного народа.

Английская аккультурация может вступить в противоречие с культурным самоопределением ребенка в своей социальной среде. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, у ребенка должны формироваться первичные представления о малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях своего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Эта задача пока еще не всегда последовательно решается в дошкольном развивающем курсе английского языка [1].

Методология

Определение понятия. Культурное самоопределение дошкольника – это процесс осознания ребенком своей принадлежности к культуре, которая воспринимается как наиболее понятная, близкая, родная. Носителями такой культуры являются родители и семья, друзья и окружающие взрослые, педагоги дошкольного образования, все социальное окружение ребенка, общество в целом.

Культура есть совокупность ценностей и норм, правил и стереотипов, отношений и убеждений, традиций и обычаев, принятых в окружающей ребенка социальной группе. Все это составляет *содержание* культурного самоопределения в дошкольном возрасте.

Культурное самоопределение может быть более или менее осознанным. Собственная принадлежность к определенной культуре в ряде случаев никак не осознается и не переживается до момента, когда ребенок неожиданно оказывается в иной социальной среде, например в незнакомой компании сверстников или в кругу другой семьи. В условиях сопоставления и контраста не только переживается «культурный шок» (травмирующее открытие иного образа жизни), но и происходит осмысление себя как носителя собственного привычного уклада жизни. Осознание своей культуры на основе сравнения и контраста с другим укладом жизни составляет особенность культурного самоопределения в любом возрасте, включая дошкольный период.

Культурное самоопределение есть не только длительный, но и противоречивый, а также во многом нелинейный и непредсказуемый процесс. В условиях открытого мира, прозрачных границ и интенсивного обмена информацией, присвоение той или иной культуры как своей, предпочитаемой и родной напоминает «перетягивание каната», когда преимущество может получать то одна, то другая сторона и лишь в определенный момент противостояние заканчивается доминированием какой-то тенденции. Глобализация породила не только взаимопроникновение и смешивание культур, но и усложнила культурное самоопределение личности любого возраста, включая детей. В этих условиях

наблюдается растущее стремление больших и малых народов осознать себя как уникальную культуру.

Детский возраст с повышенной сензитивностью ко всем сигналам, исходящим от окружающего мира, характеризуется не только активным формированием собственного Я-образа в окружающем культурном многообразии, но и непредсказуемостью результата. В этом состоит *проблема* культурного самоопределения ребенка дошкольного возраста. *Культурное самоопределение ребенка представляет собой активную ориентировочную реакцию ребенка в разнообразном мире множества больших и малых социальных групп с принятием одной или одних культур и отвержением иных ценностей, стереотипов, правил, норм и отношений.*

Термин «культурное самоопределение» как процесс отличается от термина «культурная идентичность» ребенка, представляющая собой итог самоопределения. Культурная идентичность – это состоявшееся отождествление себя с большей или меньшей социальной группой (семьей, компанией друзей, другими учащимися, взрослыми индивидами или группами, обществом) и с теми качествами, носителями которых являются все эти окружающие ребенка «не Я». *Культурная идентичность считается сформированной, если ребенок понимает, в какой среде он такой же, как и все остальные, и где все другие «как Я», а также может отличить свою среду от иной культуры.* Характерные признаки культуры среды позволяют ее участникам различать «своих» и «чужих», являющихся носителями иных культур. Идентичность личности может быть не только культурной (cultural identity), но и государственной (national identity) и этнической (ethnic identity).

Подчеркнем, что формирование культурной идентичности успешно сочетается с развитием толерантного отношения к иным культурам и их представителям, а также проявлением интереса и уважения к разнообразию культур, способов жизни и поведения.

Исследование и результаты

Исследования подтверждают [2], что дети дошкольного возраста уже способны соотносить себя со своей семьей, которая отличается по ряду признаков от других семей и родными им людьми. Дети могут отличить по значимым для них признакам своих друзей от ребят, с которыми они не хотят дружить. Они могут назвать тех окружающих их людей, которые привлекают их и кому хочется подражать. Они также могут объяснить, почему они кого-то не любят. В этом возрасте дошкольники уже могут обобщать признаки, характерные для окружающей их жизни. У них активно формируется отношение к месту, где они живут, детскому саду, к своей улице, городу, стране, а также другим

странам и народам мира. Вся эта доступная информация помогает детям осознать свою принадлежность к определенной культуре.

Роль английского языка в культурном самоопределении ребенка. Изучение английского (и любого иностранного) языка способствует осмыслению ребенком себя в мире. Такая рефлексия служит основой культурного самоопределения, поскольку занятия позволяют ребенку сравнивать «свое» и «иное». Механизм раннего культурного самоопределения запускается у ребенка с момента, когда он узнает о существовании иностранного языка, других стран и народов, иных обычаев и традиций.

К началу развивающего курса английского языка дети уже нередко владеют информацией на родном языке о месте (городе селе, улице, доме), в котором живут, о своей национальности, культурных традициях, правилах и нормах поведения, стиле одежды, традиционных блюдах, стране и ее столице, гражданстве и др.

Осознание себя как носителя определенной культуры усиливается по мере того, как дошкольники знакомятся с другим языком и страной, непривычными именами и названиями, незнакомыми обычаями, удивительной архитектурой, неизвестными ранее играми, странными блюдами, непривычной одеждой, героями иностранных книг, экзотическими животными, невиданной ранее природой и т.п.

«Третья культура» в культурном самоопределении ребенка.

В современном мире, в силу интенсивной глобализации, контактов и перемещений в иную социальную среду, возникает немало новых явлений культурного самоопределения ребенка. Наиболее изученным можно считать феномен «ребенка с третьей культурой» (Third Culture Kid – ТСК). Личность ребенка «с третьей культурой» в реальной жизни формируется, если родители, выросшие в родной культурной среде (первая культура), переместили ребенка в иностранную культурную среду (вторая культура), и у ребенка формируется третья культура – смесь родной культуры родителей и особенностей нового социального окружения, с которым он начинает активно взаимодействовать [2]. В несколько стертой форме подобное явление может наблюдаться в рамках развивающего курса английского языка для дошкольников, тем более, что дети знакомятся с культурой не только Великобритании или США, но и многих других народов, говорящих в современном мире по-английски.

В этой связи повышается роль исследований в области культуры как содержания обучения английскому языку, а также иностранного языка как символического носителя иных культурных ценностей [3, 4].

Исследования показывают, что потеря ребенком ориентиров в родной культуре нередко вызывает тревогу у взрослых. Например, в естественных условиях дети-иностранцы, оказавшиеся со своими семь-

ями в Великобритании, постепенно становятся маленькими англичанами, а родители хотят, чтобы их дети по своему культурному самоопределению оставались носителями пакистанской, индийской, китайской, филиппинской, танзанийской и другой культуры. Для этого используются различные стратегии: проживание в квартале своих бывших сограждан, общение в семье на родном языке, мебель и уклад жизни в доме по национальным традициям, приготовление национальных блюд, соблюдение праздников, поездки на родину и связь с оставшимися там родными. При этом для хорошего устройства в новых жизненных обстоятельствах важными остаются изучение культуры новой страны проживания, освоение английского языка, следование правилам и нормам поведения в другой социальной среде.

Феномен «третьей культуры» на занятиях английского языка. «Третья культура» ребенка по многим признакам развивается на занятиях английского языка с дошкольниками. Характерно, что процесс ее формирования во многом повторяет черты интеграции родной и иностранной культуры в естественных условиях. Во-первых, дети оказываются в условиях общения на новом для них языке. Во-вторых, дети начинают усваивать иную культуру общения и поведения по-английски. В-третьих, дети увлекаются героями иных сказок, начинают играть в новые игры, учатся отмечать неизвестные ранее праздники и соблюдать традиции незнакомых народов.

Все это, безусловно, способствует развитию ребенка, расширяет кругозор и заранее готовит будущих взрослых граждан к эффективной реализации себя в глобальном мире. Между тем появляется вероятность усвоения детьми иных традиций и другого мировоззрения, что в ряде случаев вызывает озабоченность семьи.

Типичной является нередко наблюдаемая реакция родителей, которые хотят, чтобы дети учили английский язык, знакомились с иными культурами, но оставались россиянами в своем культурном самоопределении. Весьма иллюстративен в этом смысле феномен «праздника Рождества», часто наблюдаемый в организациях дополнительного образования для дошкольников. В целом приветствуя праздник Рождества на занятиях, многие родители выражают сомнение в целесообразности отмечать его в России по чужим культурным традициям. Подобная позиция взрослых показывает, что проблема культурного самоопределения дошкольника на занятиях английским языком существует и нуждается в изучении и решении.

Формируя у дошкольника «английскую ментальность», российский педагог невольно становится исполнителем заветов британского монарха Георга VI, основавшего в 1930 г. Британский совет и подписавшего хартию этой организации, где важнейшей целью провозглашалось распространение английского языка и культуры в мире.

В российском образовании есть свои целевые установки, сформулированные в Законе об образовании в РФ и Федеральном государственном образовательном стандарте.

Немаловажно и то, что российский дошкольник, говорящий по-английски, интересен своим зарубежным сверстникам как носитель своей родной, самобытной российской культуры во всем ее этническом многообразии. Это обстоятельство усиливает значимость культурного самоопределения детей на занятиях английским языком.

Исследование детского самоопределения. Одним из первых самоопределение детской личности изучал американский психолог Эрик Эриксон, который понимал под этим процессом осознание ребенком окружающей социальной среды, своей личности и себя в этом мире. Ученый показал, что культурное самоопределение в детском возрасте представляет собой хрупкий психологический конструкт, который подвержен быстрым изменениям под влиянием среды, воспитания и существующих вокруг отношений, как детей, так и взрослых.

Центральной особенностью детского самоопределения, по Эриксону, можно считать зависимость самоопределения ребенка от авторитетных для него источников информации, влияющих на способы детского поведения, взаимоотношения и жизненные ориентации дошкольников.

Особенно пристально психолог изучал явление «кризиса самоопределения», наступающего в более позднем возрасте, когда усвоенные в детстве культурные ориентиры начинают противоречить жизненным ценностям повзрослевшего молодого человека. Переход от культурной идентичности «кто я был раньше» к решению о том, «кем я хочу быть теперь», может быть болезненным.

Все это повышает значимость раннего воспитания культурного самоопределения личности ребенка в дошкольном возрасте.

Культурное самоопределение дошкольника и иностранный язык. На первый взгляд, культурное самоопределение как проблема воспитания мало связана с овладением иностранным языком как задачей обучения. Между тем на занятиях английским языком с дошкольниками были сделаны интересные наблюдения.

1. Принятие детьми на себя ролей своих английских сверстников или перевоплощение в говорящих по-английски героев детской литературы способствует усвоению языкового материала – слов, фраз, коротких диалогических или монологических текстов, а также рифмовок. Вместе с тем попытка сказать что-то «от себя и о себе» оказывается менее удачной, и дети, с удовольствием принимавшие участие в миниспектаклях, почему-то начинают молчать, а усвоенные ими средства общения остаются без употребления. Нисколько не умаляя уместности и пользы ролевых игр с перевоплощением в дошкольном развивающем курсе английского языка, следует все же подчеркнуть некоторую огра-

ниченность этого популярного приема обучения английскому языку детей. Ребенок привыкает говорить от имени персонажей и теряется, когда нужно высказаться от своего имени (заученные рассказы «о себе» – это доказательство заполненных ячеек детской памяти, а не признак развития мышления ребенка).

2. Опора на родную культуру ребенка и культурное самоопределение детей в своей среде создает условия для естественного высказывания ребенка «от себя». В таких видах развивающей деятельности дети остаются сами собою, высказывают свои, пусть элементарные, мысли о героях детских литературных произведений, выражают отношение к символам и элементам родной и иностранной культуры. Они могут самостоятельно рассказать на английском языке о собственной жизни зарубежным сверстникам, продемонстрировать игрушки, национальную одежду, фотографии интересных для ребенка мест в родной стране. Напомним, что дети разных национальностей интересны друг другу именно тем, что они являются носителями разных самобытных культур.

3. Детям свойственна проницаемость границ личности (ego permeability), и этим обусловлена внушаемость ребенка, повышенная способность подражать иному поведению и достаточно быстро менять усвоенный способ поведения, перевоплощаясь в новую роль. В быту эта особенность состоит в том, что один и тот же ребенок совершенно по-разному ведет себя в различных обстоятельствах, с разными взрослыми (например, с мамой капризничает, а с бабушкой сотрудничает). Подобная личностная пластичность, с одной стороны, полезна в овладении иностранным языком и культурой, помогая ребенку быть искусным актером на занятиях. С другой стороны, «перевоплощение в маленького англичанина» есть вторжение в детскую личностную идентичность. Церемонии праздников типа Хэллоуин в английском или американском культурном стиле более уместны во время туристической поездки в другую страну, а дома существуют свои интересные национальные традиции. Идеализация в сознании российского ребенка символов британской королевской семьи или придание особой ценности достопримечательностям Лондона также вносит определенный перекося в культурное самоопределение дошкольника. Например, российские малыши, изучавшие английский язык в старшей группе детского сада, быстро узнали на фотографии и правильно назвали имя английской королевы, но не знали ни одного имени показанных им портретов исторических и современных деятелей России.

Наблюдения показывают, что культурный компонент занятий английским языком с дошкольниками может сыграть положительную роль в расширении детского кругозора, однако у старших членов семьи и педагогов существуют различные мнения о том, нужно ли детей до-

школьного возраста обучать своей или иностранной культуре на занятиях английским языком.

Проведение опроса среди учителей. Для выяснения мнения педагогов о целесообразности и содержании обучения дошкольников культуре на занятиях английским языком был проведен опрос. В нем приняли участие 175 учителей из более чем 30 регионов России (опрос проводился с помощью интернет-технологий с автоматической обработкой результатов во время вебинара для педагогов дошкольного образования <https://my.webinar.ru/record/573867>).

Вопрос был сформулирован следующим образом:

«Что в обучении культуре дошкольников 4–6 лет на занятиях английским языком Вы считаете самым важным?»

Были предложены следующие варианты ответов:

1. Жизнь и традиции в Великобритании и в США.
2. Культура и жизнь народов всего мира.
3. Гражданская идентичность и патриотизм России.
4. Обучать нужно языку, а не культуре.

После обработки ответов были получены следующие результаты (рис. 1).

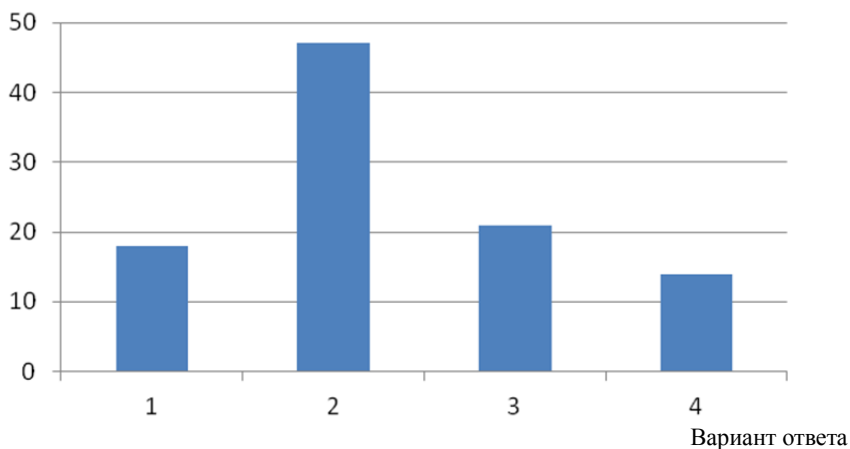


Рис. 1. Результаты ответов педагогов на вопрос «Что в обучении культуре дошкольников 4–6 лет на занятиях английским языком Вы считаете самым важным?»

За ознакомление детей с особенностями жизни и традициями в Англии и США высказались 18% педагогов. Больше опрошенных (47%) поддержали идею обучать дошкольников культуре и жизни народов всего мира. О том, что необходимо формировать у ребенка дошкольного возраста понимание принадлежности к своей стране и воспитывать патриотические чувства, высказались 21% учителей.

Наименьшее количество педагогов (14%) свою задачу видят в том, чтобы обучать английскому языку, а не культуре.

Результаты показывают, что обучение языку «в чистом виде» считается педагогами дошкольного образования наименее значимым. Это означает признание важности обучения культуре в дошкольном развивающем курсе английского языка.

Учителя об использовании родного языка на занятиях. Культурное самоопределение ребенка на занятиях английским языком существенно зависит от роли родного (русского) языка в образовательном процессе.

В ходе опроса 135 педагогам дошкольного образования был задан вопрос, касающийся использования родного (русского) языка на занятиях.

Вопрос был сформулирован следующим образом: «Какое место должен занимать родной язык на занятиях английским языком с дошкольниками?»

Были предложены следующие варианты ответов:

1. Родной язык должен быть исключен из общения на занятиях английским языком с дошкольниками.
2. Родной язык может минимально использоваться на занятиях английским языком с дошкольниками в случае необходимости.
3. Родной язык может широко использоваться на занятиях английским языком с дошкольниками для объяснений, воспитания, личного общения.
4. Родной язык может по-разному использоваться на занятиях английским языком с дошкольниками, в зависимости от возможностей детей.

Результаты представлены на рис. 2.

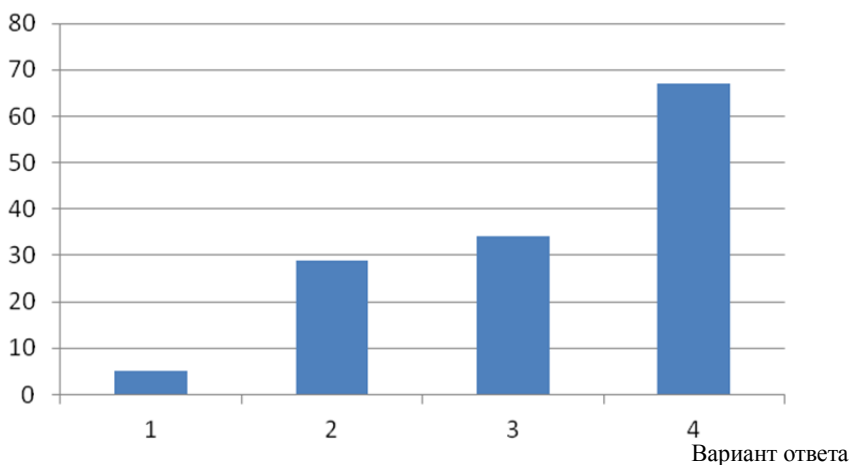


Рис. 2. Результаты ответов педагогов на вопрос «Какое место должен занимать родной язык на занятиях английским языком с дошкольниками?»

Как видно из рис. 2, наименьшее количество педагогов (5%) считают, что родной язык должен быть исключен из занятий английским языком. Выступают за ограниченное использование родного языка учащихся в педагогическом процессе 29% опрошенных учителей. Еще больше специалистов (33%) полагают, что к родному языку вполне можно прибегать для решения учебно-воспитательных и коммуникативных задач на занятиях. Большинство участников опроса (87%) поддерживают гибкий подход к решению проблемы родного (русского) языка на развивающих занятиях английским языком с дошкольниками.

Подчеркнем, что полный отказ от родного языка на занятиях английским языком:

- возвращает ребенка к неестественному для данного возраста немому периоду овладения языком (что было нормально в естественном овладении родным языком);

- замедляет языковое и интеллектуальное развитие ребенка на занятиях, поскольку ограничивает приток понимаемой ребенком информации и затрудняет осознание выполняемой деятельности;

- нарушает педагогическое взаимодействие детей и педагога, так как ребенок не в состоянии понять все команды и указания педагога, не может адекватно интерпретировать педагогическую реакцию;

- затрудняет понимание ребенком смысла и содержания деятельности, так как все внимание ребенка направлено на восприятие и осмысление непривычных звуков чужой речи, новой интонации, загадочных действий и намерений педагога;

- повышает вероятность ошибок и перегружает запоминание, так как продуктивность проводимых занятий педагогу легче всего продемонстрировать на количестве слов, рифмовок, песен и команд, которые удастся «вложить» в ячейки детской памяти.

Устные интервью выявили, что как педагоги дошкольного образования, так и родители приветствуют присутствие родного языка в учебно-развивающих пособиях для обучения дошкольников английскому языку. *Родной язык в формулировке интересных и развивающих заданий, введении в речевые ситуации, объяснении и переводе слов или фраз особенно нужен родителям, не владеющим английским языком.* Отметим, что количество родного языка во взаимодействии с педагогом может значительно уменьшаться и, соответственно, *на занятиях доля английского языка может заметно возрасти*, что определяется познавательными возможностями конкретной группы дошкольников. В любом случае, явление «лингвофобии» по отношению к русскому языку на занятиях английским языком можно считать педагогическим анахронизмом.

Родной язык на занятиях иностранным языком выполняет важные функции:

- помогает педагогу установить контакт с ребенком;
- дает возможность эффективно контролировать детское поведение;
- способствует тому, что на занятии смысл заданий и деятельности будет понятен ребенку;
- четко и экономично проясняет значение слов, фраз и текстов;
- дает возможность сообщить детям полезную для воспитания и развития информацию.

Разумеется, родной язык является не единственным способом сделать средства английской речи понятными ребенку. Понимание ребенком речевых средств достигается также с помощью называния и описания изображений на английском языке. Пониманию материала способствуют раскрашивание, конструирование, лепка и моделирование с называнием и описанием продукта деятельности по-английски. Дети усваивают значения языковых средств в общении на английском языке «педагог – дети». Большие возможности открываются в общении детей между собой по-английски. В игровой активности различного типа также улучшается понимание значений слов, фраз, стихов и песен. Понять языковой материал помогают движения, жесты, мимика.

В целом использование в пособии и на занятиях элементов родного языка способствует культурному самоопределению дошкольника, не препятствуя при этом овладению английским языком.

Учителя о культурном самоопределении детей. Культурное самоопределение дошкольников на занятиях английским языком пока еще изучено недостаточно. Этот процесс во многом остается скрытым и ненаблюдаемым преобразованием личности ребенка, где многое неизвестно.

Для изучения культурного самоопределения детей в развивающем курсе английского языка, 135 педагогам дошкольного образования был задан вопрос «Кем чувствует себя дошкольник на Ваших занятиях английским языком?» и предложены следующие варианты ответов:

- 1) россиянином, изучающим английский язык;
- 2) «англичанином», не понимающим по-русски;
- 3) просто ребенком;
- 4) «человеком всего мира»;
- 5) героем детских книг, сказок и мультфильмов;

Результаты представлены на рис. 3.

На рис. 3 показано, что 26% дошкольников чувствуют себя на занятиях «россиянами». Чуть больше детей (32%) ведут себя «просто как дети». Всего лишь 1% детей представляют себя «англичанами», которые могут говорить только по-английски, а 19% начинают понимать, что «они живут в большом мире среди других народов». Наибольшее количество дошкольников (45%) видят себя исполнителями различных ролей в разнообразных мини-спектаклях на занятиях.

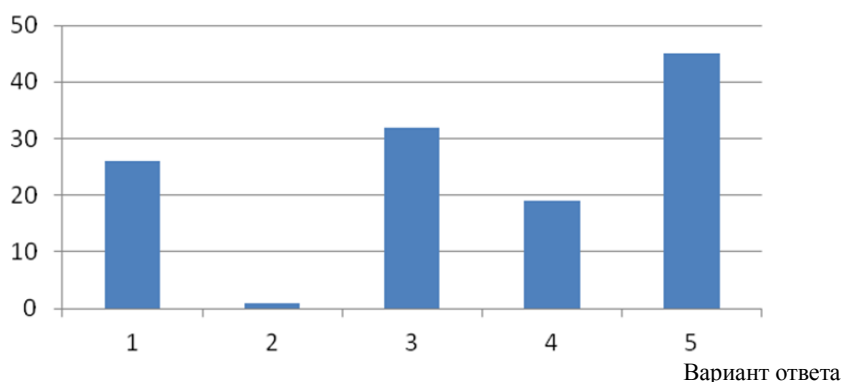


Рис. 3. Результаты ответов педагогов на вопрос «Кем чувствует себя дошкольник на Ваших занятиях английским языком?»

Проведенные опросы позволяют сделать вывод, что культурная роль учащихся на занятиях, по всей видимости, зависит от доминирующих форм организации их познавательной активности в развивающем курсе английского языка.

Культурное самоопределение дошкольников с пособиями «Английский до школы» и «12 шагов к английскому языку». В пособиях «Английский до школы» [5] и «12 шагов к английскому языку» [6] культурное самоопределение и идентичность ребенка формируются с первых занятий. Дети учатся рассказывать о себе, своем возрасте и говорят о стране, в которой живут.

Дошкольники в занимательной форме знакомятся с разными странами и узнают о многообразии игрушек сверстников за рубежом. Это позволяет им сравнивать предметы и рассказывать о них, что способствует развитию интеллекта и расширяет кругозор.

Аналогично проходит работа с героями детских кукольных спектаклей и мультфильмов из разных стран. Дети получают возможность сравнить разные сказочные истории и сделать вывод о том, что у детей всего мира есть много общего.

Особое место занимает решение задачи расширения детских представлений о географическом многообразии мира и воспитания у дошкольников чувства принадлежности и любви к своей семье, друзьям, улице, городу или селу, стране. Такая работа особенно эффективна на фоне доступной детям информации о разных странах и народах, о месте своей страны на карте мира.

В пособиях сравниваются различные культурные традиции и праздники, например праздник Рождества и Нового года, а также другие праздники. Дети учатся играть в национальные игры своих зарубежных сверстников.

В целом у детей формируются культурные представления:

- о себе и других людях;
- социально одобряемых нормах поведения;
- некоторых культурных традициях других стран;
- элементах национальной культуры России;
- доступных образцах детской литературы разных стран;
- явлениях и объектах окружающего мира;
- дружеских отношениях между людьми;
- мире природы и природных явлениях;
- времени и пространстве;
- своей Родине и других странах;
- природе, погоде, временах года.

Особое место в пособиях занимают фрагменты лучших образцов российской и зарубежной детской литературы и фольклора.

В целом развивающие пособия по английскому языку для дошкольников:

- создают условия для разностороннего развития личности ребенка;
- способствуют интеллектуальному и языковому развитию детей;
- расширяют общий кругозор и формируют у дошкольников национальное самосознание;
- укрепляют внутрисемейное и межличностное сотрудничество ребенка;
- способствуют становлению нравственных норм и представлений о безопасной жизни и деятельности;
- тренируют необходимые детям навыки мелкой моторики (рисование, моделирование);
- обеспечивают физическое развитие детей и повышают уровень их общей готовности школе.

Развивающее значение пособий повышается в связи с тем, что их содержание способствует культурному самоопределению российских дошкольников и осознанию себя как маленьких граждан большой России.

Заключение

Культурное самоопределение ребенка дошкольного возраста на занятиях английским языком – это новая проблема, которая стала актуальной в эпоху глобализации английского языка и растущего национального самосознания культур многочисленных больших и малых народов, населяющих планету Земля. Процессы культурного самоопределения и стремления к национальной идентичности личности закономерны и всегда активизируются в условиях культурного многообразия. Не случайно задача формирования культурного самоопределения и са-

мосознания личности вполне своевременно поставлена в Федеральном государственном образовательном стандарте для разных ступеней образования. Закономерно и то, что все больше осознается актуальность задачи формирования национальной и гражданской идентичности дошкольников.

Литература

1. *Мильруд Р.П.* Обучение английскому языку в дошкольном образовании: эксперимент продолжается // Просвещение. Иностранные языки. 2014. № 11. URL: <http://ivazyki.ru/2014/05/preschool-experiment>
2. *Pollock D.C., Van Reken R.E.* Third culture kids: The experience of growing up among worlds. Boston : Nicholas Brealy, 2009.
3. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 109–119.
4. *Мильруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
5. *Мильруд Р.П.* Английский до школы. Пособие для детей 5–6 лет. М. : Просвещение, 2015.
6. *Мильруд Р.П., Юшина Н.А.* 12 шагов к английскому языку. Курс для дошкольников. М. : Титул, 2015.

EDUCATIONAL COURSE OF ENGLISH AND CULTURAL IDENTITY OF PRE-SCHOOL LEARNERS

Milrud R.P., Doctor of Pedagogical sciences, Professor of International Professional and Scholarly Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Abstract. One of the targets of the educational course of English for pre-school children in Russia is to introduce the culture of English speaking countries to the kids. What is sometimes overlooked in this process is cultural self-determination of children. Introduction to foreign ways of life has a great educational value. Pre-school learners benefit a lot from getting acquainted with toys and games of other nations and nationalities, learning to celebrate their holidays, participating in puppet shows with foreign characters, trying on ethnic costumes. However, a diverse cultural context makes it more complicated for a child to develop one's own cultural "self-concept". The article attempts to explore the issue of cultural identity of children in pre-school educational course of English. The results of the online survey of teachers from more than thirty Russian regions are analyzed.

Keywords: English language teaching in preschool age; educational English course for preschoolers; children's cultural self-determination; the content of teaching culture in the pre-school years; native language in English lessons with preschoolers; preschoolers cultural identity.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЕГО РОЛЬ В ОЦЕНИВАНИИ УРОВНЯ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ

Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова

Аннотация. Рассматриваются трудности, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка при попытке оценить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущих переводчиков (степень бакалавра лингвистики). Выявляются главное противоречие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования между предписанием компетентностной модели обучения и сохранением «знаниевой» традиции в описании компетенций и оценивании результатов профессионального иноязычного образования. Анализируя роль когнитивного компонента как базового элемента общепрофессиональной компетенции, авторы предлагают включать его в критерии оценивания показателя уровня сформированности компетенции.

Ключевые слова: когнитивный компонент общепрофессиональной компетенции; когнитивно-интерпретативные стратегии; компетентностный подход.

Введение

Лингвистическое образование претерпевает большие изменения под воздействием новой образовательной парадигмы. Преподаватель иностранного языка не может оставаться вне этих преобразований, которые, как подчеркивают Е.Г. Тарева и Н.Д. Гальскова [1], характеризуются прежде всего «усилением проблемности, ситуативности, “контекстности” в обучении» и переходом от «текстовой образовательной парадигмы» к дискурсивной. Эти постулаты нашли отражение и в современном Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) в области лингвистической подготовки. Последний предписывает компетентностную модель обучения, кардинально меняющую систему профессионального иноязычного образования, как в плане его содержания, так и в плане оценивания его результатов. Однако многомерность и сложность компетенции как высшей интегративной способности мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества (ресурсы) вызывают существенные затруднения при измерении результата обучения.

Наши попытки выполнить рекомендации Министерства образования [2], регламентирующие порядок организации и проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации качества

освоения образовательной программы, и согласовать критерии оценки с требованиями ФГОС ВО не увенчались успехом. Особо сложным оказалось описание показателей и критериев оценивания компетенций, а также шкал оценивания.

Рассмотрим на примере компетенции, определяемой в ФГОС ВО как ОПК-3, формируемой и развиваемой при изучении дисциплины «Практический курс первого иностранного языка», трудности, которые возникают при оценивании результатов усвоения дисциплины.

Когнитивный компонент в структуре компетенции

Компетентностный подход, активно разрабатываемый в современном образовательном пространстве, требует концентрации внимания не на оценке уровня языковых знаний, умений и навыков обучающегося, а на развитии и оценивании уровня сформированности компетенций, включающих кроме знаниевого компонента когнитивную, личностную, ценностную, межкультурную и другие составляющие [3, 4]. Однако в ФГОС ВО многие компетенции описаны в духе все той же традиционной – «знаниевой» – парадигмы. Например, анализируемая нами компетенция ОПК-3 определена как «овладение системой лингвистических **знаний**, включающей в себя **знание** основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» [5]. В данном случае при описании результатов делается упор на знаниевый компонент и полностью игнорируются когнитивная деятельность обучающегося по овладению этими знаниями, его личностная вовлеченность в данный процесс, а также межкультурная составляющая, являющаяся профессионально значимой для будущего переводчика.

Вне всякого сомнения, перечисленные компоненты должны учитываться при оценивании уровня овладения любой компетенцией, если обучение претендует на реализацию компетентностного подхода. Однако и предлагаемый стандартом «компетентностный» формат оценивания результатов обучения, по сути, остается традиционным. ФГОС ВО рекомендует описывать ожидаемые результаты обучения по рубрикам «*знает, умеет, владеет*», т.е. в формате «знаниевой» парадигмы, ориентированной на формальное и прагматическое воспроизведение полученных готовых знаний.

Следуя новой образовательной постнеклассической парадигме, направленной на активное участие обучающихся в производстве и управлении своими знаниями, мы выделяем в качестве базового элемента общепрофессиональной компетенции ее когнитивный компонент, обусловленный профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся. Включение этого компонента в структуру компе-

тенции позволяет наполнить рубрику «владеет» когнитивным содержанием, то есть характеристиками регулируемой и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, нацеленной на овладение общеучебными и специальными стратегиями, на выстраивание и присвоение собственной системы понятий в изучаемом языке и культуре с учетом будущей профессиональной деятельности [6].

Исследования, проведенные Е.Р. Поршневой, И.Р. Абдулмяновой, Е.В. Александровой, О.В. Спиридоновой, М.А. Красновой и другими преподавателями, показали, что в процессе языковой подготовки будущих переводчиков особую значимость приобретает осмысление закономерностей функционирования иностранного и родного языков с позиций будущего переводчика, овладение стратегиями профессионального освоения иностранного языка, навыками внутриязыковой переводческой деятельности, умениями самообучения и саморазвития, что, в сущности, и является когнитивной составляющей общепрофессиональной компетенции.

Под стратегией профессионального овладения языком мы подразумеваем набор частных стратегий когнитивного освоения языка с учетом будущей профессиональной деятельности. При этом необходимо подчеркнуть, что если содержание знаниевого компонента общепрофессиональной компетенции может быть одинаковым для всего направления подготовки (и преподавателей, и переводчиков, и специалистов в области межкультурной коммуникации) и фактически зависит только от изучаемого языка, то содержание других компонентов (деятельностного, личностного, ценностного), и в первую очередь когнитивного, в определенной степени обусловлено профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Так, например, изучая фонетический, грамматический или лексический материал, будущий преподаватель иностранного языка должен научиться объяснять каждое языковое явление. Поэтому при языковой подготовке будущего преподавателя необходимо уделять особое внимание формированию когнитивных стратегий концептуализации, владение которыми проявляется в умении выявлять определенные признаки, идентифицировать и классифицировать факты, систематизировать и группировать языковые явления по темам, категориям; критически оценивать; детализировать и иллюстрировать примерами; выявлять их языковой потенциал и т.п. [7].

В процессе языковой подготовки будущего переводчика необходимо нацеливать его на развитие когнитивно-интерпретативных стратегий, которые проявляются в умении выстраивать систему языковых средств по семантическому, функциональному признаку; систематизировать синонимичные и антонимичные языковые средства; подбирать и удерживать в памяти наиболее точные соответствия в родном и ино-

странном языках; сопоставлять языковые системы; толковать значения языковых средств с точки зрения коммуникативной задачи, ситуации и адресата высказывания [8].

Важно, приступая к освоению языковых явлений, чтобы студенты рассматривали любое высказывание как единство формальной и смысловой составляющей, с учетом его стилистических и узуальных особенностей. Такой критерий, как правильность или неправильность форм, не является определяющим. Как в процессе наблюдения языковых образцов носителей языка, так и при самостоятельном речетворчестве необходимо концентрировать внимание обучающихся на выявлении смыслового, эмоционального, прагматического содержания высказывания. Не менее важной представляется рефлексивная деятельность обучающихся, их способность объяснить, дать определение наблюдаемым языковым явлениям. Эта металингвистическая и когнитивная деятельность обучающихся способствует образованию личностных смыслов учения, свидетельствует об уровне осмысленности речевых действий, мотивированности и самостоятельности обучающихся [9].

Оценивание уровня сформированности компетенции в русле компетентностного подхода

Компетентностный формат требует от преподавателя четкого представления о структуре формируемой или развиваемой компетенции как многомерного и сложного личностного новообразования. Необходимы отбор соответствующего языкового и речевого материала, особых тренировочных упражнений, организация контрольно-измерительных мероприятий с учетом компетентностной методологии, т.е. решение дополнительных задач. Эффективность принятых мер выявляется при контрольном срезе, проводимом во время текущей и промежуточной аттестации. Для этого требуется разработать дескрипторы, позволяющие оценить степень сформированности контролируемой компетенции.

В соответствии с предложенными ФГОС ВО рубриками сформированность ОПК-3 предполагает знание системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях и его функциональных разновидностей.

Сначала в рамках предписаний ФГОС ВО попытаемся определить характеристики сформированной компетенции, учитывая ее знаниевую и когнитивную составляющие. При промежуточной аттестации по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» студент, заканчивающий второй год обучения, должен показать:

Знание фонетических и артикуляционных особенностей звуков изучаемого языка, лексического, грамматического, синтаксического минимума в объеме двухгодичного курса обучения.

Умение оформлять свою речь в соответствии с нормами иностранного литературного языка с учетом адресата высказывания, межкультурной ситуации и коммуникативной задачи, в том числе профессионально направленной, извлекать и переформулировать смысл, объяснить и определять лингвистические понятия.

Попытаемся определить характеристики когнитивного компонента сформированной компетенции в рубрике «владение»:

Владение базовыми навыками внутриязыковой переводческой деятельности; базовыми элементами стратегии профессионального освоения иностранного языка (построение лингвистических знаний и осмысление закономерностей функционирования иностранного и родного языков с позиций будущего переводчика).

Для того чтобы овладеть данной стратегией, студенту необходимо научиться использовать имеющиеся у него знания и приобретать новые в соответствии с поставленной перед ним коммуникативной и / или профессионально направленной задачей.

При оценивании компетенции необходимо описать уровни ее сформированности. Определяем три уровня – высший, средний и низкий, которые максимально приближены к существующей традиционной системе оценок. Напомним, что при компетентностном подходе итоговая оценка «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно» должна определять не столько уровень знаний студента, сколько те качества, которые характеризуют степень сформированности проверяемой компетенции.

Довольно сложно, оставаясь в формате стандарта, определить приоритетные компетентностные характеристики. А именно этого требуют от преподавателя вуза директивные документы. К концу младшего этапа обучения уровни сформированности данной компетенции могут выглядеть следующим образом:

Высшая степень овладения ОПК-3 проявляется в способности решать профессионально направленные межкультурные коммуникативные задачи на основе знаний, умений, качеств, выработанных, «присвоенных» студентом благодаря собственной эффективной стратегии построения лингвистических и коммуникативных знаний («опережающего образования») с учетом будущей профессиональной деятельности.

При говорении и письме используемые студентом языковые средства полностью соответствуют межкультурной коммуникативной ситуации, их выбор характеризуется осознанностью, ответственностью за произнесенное / написанное высказывание. При чтении и аудировании демонстрируются умения адекватной интерпретации смысла. Используемые языковые средства свидетельствуют о владении умениями внутриязыкового перевода (переформулирование смысла).

Средний уровень владения данной компетенцией проявляется в способности решать профессионально направленные межкультурные коммуникативные задачи на основе репродукции «готовых», заученных знаний. При говорении и письме используемые студентом языковые средства в целом соответствуют коммуникативной ситуации, однако при грамматической правильности имеются смысловые ошибки, обусловленные либо нечеткостью в выражении смысла, либо нацеленностью на «формальную составляющую». При чтении и аудировании проявляются нечеткость в понимании или интерпретации смысла текста, а также затруднения при переформулировании смысла, вызванные интерференцией русского языка.

Низкий уровень владения данной компетенцией проявляется в том, что при решении профессионально направленной межкультурной коммуникативной задачи студент не умеет применять необходимые когнитивные стратегии. При говорении и письме используемые студентом языковые средства не всегда соответствуют коммуникативной ситуации и задаче, имеется ряд языковых ошибок, затрудняющих понимание, но не препятствующих взаимопониманию. При чтении и аудировании проявляется искажение смысла текста; демонстрируются не интерпретация смысла, а репродукция текста, слабая вербальная лабильность при переформулировании; проявляются ошибки, спровоцированные интерференцией русского языка.

Практика показывает, что привлечение внимания к данным характеристикам позволяет с самого начала обучения иностранному языку сконцентрироваться на смысловом содержании речи, на осмыслении межъязыковых совпадений и различий в передаче мысли. Акцент на оценивании уровня развития когнитивного компонента компетенции активизирует познавательную самостоятельность обучающихся, позволяет преобразовать процесс обучения в процесс приобретения языкового и коммуникативного опыта.

Разработка контрольно-измерительных материалов

Еще одна трудность, которую мы хотели бы затронуть в рамках данной статьи, заключается в разработке диагностирующего материала, позволяющего определять степень сформированности той или иной компетенции или блока компетенций. Проблема вызвана, прежде всего, тем, что, несмотря на динамическое, функциональное описание языковых явлений, представленное в современной когнитивной лингвистике в учебно-методических пособиях, презентация лингвистических явлений остается линейной и одномерной.

В связи с этим заметим, что активизации когнитивных стратегий в русле компетентностной методологии способствует подробно опи-

санный в исследованиях С.К. Гураль синергетический дискурсивный подход к изучению иностранного языка как саморазвивающейся коммуникативной системы, культурного феномена и одновременно естественного процесса [10, 11]. Использование дискурсивных заданий в русле синергетического подхода способствует не только формированию лингвистических знаний и стратегий овладения этими знаниями, а также диагностированию уровня обученности.

Когнитивную деятельность обучающегося необходимо организовывать, поддерживать и стимулировать, поэтому при изучении грамматических явлений мы обращаемся к концептуальной грамматике в формате коммуникативных и когнитивных задач, направленных на построение и проверку возникающих в процессе речевой деятельности гипотез о функционировании языка в определенном контексте. В связи с этим мы используем текстовый формат как для тренировочных упражнений, так и для контрольных работ. Чем активнее организована работа по вербализации, сравнению и обсуждению лингвистических гипотез, возникающих у обучающихся, тем эффективнее процесс построения грамматических концептов, а значит, и овладение когнитивными стратегиями [12]. Нами разработаны специальные интегративные контрольные проблемные комплексные задания, позволяющие выявить способность мобилизовать необходимые для решения задачи знания, умения, навыки, качества и когнитивные стратегии.

Итоговые письменные грамматические контрольные работы предлагаются в виде связных текстов с пропусками. Заполнение пробелов при выполнении подобного задания требует применения определенных когнитивных стратегий, использования элементов дискурсивного анализа, внутриязыковых переводческих трансформаций: перефразирования, грамматической или лексической трансформации, стилистической или прагматической адаптации, объяснения, дефиниции. При овладении фонетической стороной речи и контроле уровня владения фонетическими навыками привлекаются имитационные, аналитические, поисковые и мнемические стратегии.

Для контроля сформированности лексической компетенции целесообразно использовать типологию упражнений, разработанных И.Р. Абдулмяновой [13], направленных на построение профессионального двуязычного тезауруса переводчика на основе когнитивно-коммуникативного подхода. Это прежде всего комплексные задания, направленные на активизацию личностного межкультурного тезауруса, концептуализацию знаний, сопоставительный анализ, внесение изменений, заполнение специальных схем, таблиц, отражающих умение выявлять смысловые единицы в прослушанном или прочитанном тексте.

Если студент при выполнении контрольного задания опирается на дискурсивный анализ текста, т.е. сначала внимательно изучает со-

держание, выявляет смысл, строит гипотезы и только затем приступает к заполнению пропусков соответствующей языковой единицей (грамматической, фонетической или лексической), а затем объясняет и доказывает правомерность своего выбора. Если этот выбор не нарушает смысла восстановленного текста, то можно с уверенностью говорить о высоком уровне сформированности оцениваемой компетенции.

В рамках текущего контроля необходимо постоянно обсуждать со студентами и вместе с ними оценивать степень сформированности и осознанности компетенций, мобилизация которых необходима для решения таких конкретных задач, как: передать основную мысль чужого высказывания, структурировать текст соответственно его назначению, жанру и типу, восстановить текст в соответствии с грамматической нормой, использовать клишированные средства адекватно коммуникативной ситуации, адресовать высказывание конкретному лицу (адаптировать его с учетом восприятия информации представителем иной культуры и его информационного багажа).

Главной целью промежуточного контроля должно стать осознание студентами признаков понимания текста, умение раскрывать содержание системных и функциональных качеств дискурса, систематизировать языковые средства, реализующие его коммуникативную ситуацию, выявлять временной и пространственный планы. В задания должны входить как выявление строевых единиц текста, его трансформация (компрессия), перевод в другой регистр, так и воспроизведение самостоятельно сконструированного текста с учетом его интонационного оформления, коммуникативного типа, ритмики и словесного ударения.

Поскольку самоконтроль требует соответствующим образом сформированного сознания, целесообразно с самого начала обучения использовать возможности диагностической, развивающей и воспитывающей функций контроля, направляя его на развитие самосознания, адекватной самооценки и чувства ответственности за образовательную деятельность. Формирование адекватной самооценки осуществляется при помощи листов самооценки, составленных в первом лице. В них студентам предлагается, отвечая положительно или отрицательно, самостоятельно определить соответствие своих умений требованиям профессионального уровня владения языком на базовом этапе [14].

Кроме того, в качестве промежуточного контроля мы апробировали форму отчета о достижениях, составляемого студентами в виде свободных ответов на ключевые открытые вопросы. Студентам предлагается самим проанализировать и оценить свое продвижение в языке в виде описания достижений за месяц работы над языком также от первого лица по следующим пунктам:

– За данное время чему я научился?

- Что нового узнал?
- Как обогатился мой словарь, моя грамотность, мои текстовые и интерпретативные умения?
- Что конкретно я научился делать?
- Каким новым речевым действиям я научился?
- Какова моя стратегия освоения иностранного языка?
- С какими трудностями я встретился?
- На какие моменты я бы хотел обратить внимание преподавателя при работе с нашей группой (со мной) на следующем этапе работы?

При составлении отчета студенты учатся критически оценивать обогащение своего лингвистического и коммуникативного опыта, осознанно относиться к своим речевым действиям, оценивать приобретенные знания и умения. Отчет стимулирует осмысление эффективности учебной работы, заинтересованность не столько в своих оценках, сколько в овладении изучаемым материалом [15].

Заключение

Поиск релевантных показателей и критериев оценивания уровня сформированности ОПК-3 позволил выявить явное противоречие ФГОС ВО – требование компетентностного подхода к обучению при сохранении знаниевых критериев в оценивании качества обучения. Преодолению этого противоречия способствует учет характеристик когнитивного компонента компетенции при оценивании уровня ее сформированности.

Когнитивный компонент, обусловленный профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся, является базовым элементом компетенций, формируемых и развиваемых в рамках профессионального образования.

В процессе языковой подготовки будущего переводчика на первый план выходит овладение стратегиями профессионального освоения иностранного языка, навыками внутриязыковой переводческой деятельности, умениями самообучения и саморазвития. Если формирование лексико-грамматических навыков занимает подчиненную позицию, обуславливающую овладение профессионально значимыми компетенциями, появляется естественная внутренняя потребность в работе над языком, повышается и качество языковых знаний, приобретаемых студентами.

При этом повышаются требования к текстовому материалу, который должен предоставлять обучающимся базу для наблюдения за функционированием изучаемого языкового явления и установления закономерностей его функционирования и межъязыкового сопоставления. Основной формой оценивания уровня сформированности компе-

тенции должны быть комплексные текстовые задания в формате дискурсивной профессионально направленной задачи. Нацеленность на дифференцированную оценку уровня сформированности компетенций придаст контролю функцию управления процессом обучения.

Для стимуляции когнитивной деятельности студентов целесообразно использовать листы самооценки и отчеты о достижениях и продвижении в освоении языка, которые способствуют развитию самосознания, адекватной самооценки и чувства ответственности за свою образовательную деятельность. Такая форма оценивания крайне важна при профессиональном овладении языками, так как в конечном результате способствует саморазвитию и самосовершенствованию профессиональной языковой личности обучающихся. Подобные отчеты о достижениях выполняют функцию обратной связи для преподавателя, ориентируют его в дальнейших действиях, усиливают роль контроля в управлении процессом обучения.

Рассмотрение в качестве объекта контроля осознанной студентами в процессе освоения языка профессионально направленной когнитивной деятельности ориентирует будущих переводчиков не столько на запоминание и репродукцию знаний, сколько на развитие стратегий **внутриязыковой** переводческой деятельности, определяющей готовность к овладению межъязыковым переводом как сложным, разносторонним и полифункциональным видом межкультурной коммуникации («межъязыковым смысловым преобразованием»).

Литература

1. **Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д.** Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra. М., 2013. С. 2–8.
2. **Порядок** организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367э.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. **Матухин Д.Л., Низкодубов Г.А.** Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 83–89.
5. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940.
6. **Коряковцева Н.Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002. 175 с.
7. **Щепилова А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС, 2005. 245 с.
8. **Поршнева Е.Р.** Использование перевода в процессе языковой подготовки будущих переводчиков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. Вып. 29. С. 136–150.

9. *Поршнева Е.Р., Спиридонова О.В.* Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
10. *Гураль С.К., Назель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.* Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
11. *Гураль С.К.* Обучение дискурсу-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
12. *Спиридонова О.В.* Обучение студентов языкового вуза артиклю во французском языке: функционально-парадигматический подход : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 201 с.
13. *Абдулмянова И.Р.* Формирование двуязычного специального тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык) : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 210 с.
14. *Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2004. 42 с.
15. *Поршнева Е.Р., Краснова М.А.* Профессионально значимые достижения будущих переводчиков на начальном этапе овладения иностранным языком // Материалы IV международной научно-практической конференции «Индустрия перевода в инновационной, образовательной, исследовательской и профессиональной деятельности». Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2012. Т. I. С. 215–220.

THE COGNITIVE COMPONENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AND ITS ROLE IN EVALUATING THE LEVEL OF THEIR ACQUISITION

Porshneva E.R., Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Abdulmianova I.R., Ph.D., Head of Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Abstract. The present paper focuses on difficulties perceived by a language teacher when attempting to evaluate how well their Bachelor students in Translation acquire general professional competencies. A contradiction thus arises, between the governmental prescription to consistently teach competences and legacy of old educational standards as language proficiency is still often seen as a score of abilities. While analyzing the place and role of cognitive element as basic for general competencies, we suggest that those are included in evaluation bulletins.

Keywords: skills and competencies; level of the skill; professionalization of the language education; competency-based approach.

DOI 10.17223/19996195/32/12

РЕЧЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ОДНОСТОРОННЕГО ПЕРЕВОДА

Т.С. Серова

Аннотация. Рассматриваются речедетельностные аспекты устного последовательного одностороннего перевода как сложной, специфической вторичной билингвальной речевой деятельности. Подробно раскрываются структура, содержание и сущностные характеристики речедетельностной единицы устного последовательного перевода, системные связи всех видов речевой деятельности, мысль как предмет, текст исходный как объект и вторичный текст как продукт монологического сообщения. Уделяется внимание вопросу билингвальности в связи с механизмом языкового переключения, раскрывается интеллектуальная мыслительная активность устного переводчика в процессе смысловых решений в аудировании и переводческих решений в монологическом говорении.

Ключевые слова: речевая деятельность; устный последовательный перевод; речедетельностная единица; аудирование; говорение; мысль; смысловое решение; переводческое решение; языковое переключение; письмо-фиксация; референтное чтение; интеллект.

Введение

Речемыслительные и речедетельностные аспекты перевода в условиях речевой коммуникации и связанные с ними такие категории, как речевая деятельность, действие, операции, единицы деятельности, субъектность, предметность, структурная организация, мотивация и целеполагание как важнейшие характеристики специфической деятельности перевода, получили активное развитие в психологии, психолингвистике, переводоведении и методике обучения письменному и устному переводу (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, В.И. Ермолович, Б.А. Бенедиктов, З.А. Пегачева, В.Н. Комиссаров, Г. Ейгер, К. Тьерри, А.Ф. Ширяев, А. Нойберт, Т.С. Серова, Т.Г. Чеботарев, Е.В. Аликина, А.Ю. Наугольных, Е.А. Аристова, Е.А. Рущкая и др.).

Разные исследователи, обращаясь к категории «переводческая деятельность», рассматривали переводчика как «языкового посредника, обеспечивающего межъязыковую коммуникацию» [1. С. 50]), а перевод – «как вид языкового посредничества» [Там же. С. 53] и как особый вид речевой коммуникации (Г. Ейгер, В.Н. Комиссаров, А. Нойберт, Л.К. Латышев, В.В. Сдобников и др.), как речемыслительную деятельность (А.Ф. Ширяев, Л.К. Латышев, А.Л. Семёнов). Во всех случаях особо подчеркивалось, что «все языки служат средством формирования мыслей и передачи их в процессе общения с другими людьми» [Там же. С. 32].

В теории и практике перевода и обучения ему в профессиональной подготовке переводчиков исследования проводились с учетом рассмотрения устного и письменного перевода как своеобразной речевой деятельности [2], как особой двуязычной деятельности [3], как сложного специфического вторичного вида речевой деятельности, имеющего свои показатели характера и меры сложности, специфичности и вторичности на примере устного перевода [4. С. 22], а также как комплексная вторичная специфическая билингвальная сложная речевая деятельность в условиях межъязыкового межкультурного речевого общения, включенная в иерархию других деятельностей субъектов (И.А. Зимняя, Т.С. Серова, Е.В. Аликина, А.Ю. Наугольных, Е.А. Руцкая, М.П. Коваленко и др.).

Как показывает анализ проведенных исследований проблемы устного последовательного перевода (Р.К. Миньяр-Белоручев, И.С. Алексеева, А.П. Чужакин, Н.Н. Гавриленко, Г.А. Самойленко, И.И. Халеева, Я.Б. Емельянова, О.Г. Оберемко, В.В. Сдобников, Т.С. Серова, Ю.Г. Кузьмин, Э.А. Башкардин, Х. Бюлер, И. Курц, Д. Жиль, Н.К. Гарбовский, Е.В. Аликина и др.), существуют нерешенные проблемы, касающиеся речедетельностной единицы устного последовательного перевода (УПП), специфики входящих в него переводческого аудирования и монологического говорения, речемыслительных единиц, операций и форм мышления, связи единиц смыслового и переводческого решения, механизма языкового переключения, объекта и предмета устного последовательного одностороннего перевода (УПОП), что позволяет выделить и сформулировать ряд проблемных вопросов относительно того, почему УПОП представляет собой комплексную вторичную специфическую билингвальную сложную речевую деятельность.

Речедетельностная единица и специфика вторичной речевой деятельности устного последовательного одностороннего перевода

Устный последовательный перевод в ситуациях межъязыкового и межкультурного речевого общения как взаимодействия трех субъектов, два из которых являются носителями разных языков и культур, включает выполнение третьим субъектом – переводчиком последовательно и в ряде случаев одновременно таких видов речевой деятельности, как аудирование и одновременное думание и письмо-фиксацию, монологическое говорение и одновременное референтное чтение по ключевым словам. Необходимо подчеркнуть, что каждый указанный вид речевой деятельности имеет свою единицу, а именно в аудировании исходного текста – это смысловое вербальное решение [5], в сопровождающем его письме-фиксации свернутого смыслового содержания как субъектно-предикатных единиц – речевой поступок с текстом программы выска-

звания, в монологическом переводческом говорении – это речевой поступок с высказыванием – текстом перевода, сопровождаемым чтением по ключевым словам программы и презентационных материалов.

В связи с этим становится возможным сформулировать определение речедетельностной единицы УПОП, позволяющей аргументировать комплексность и вторичность этого вида перевода.

Такая речедетельностная единица представляет собой **сложное двухкомпонентное образование** из смыслового вербального решения на основе умозаключающей деятельности и из речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием, реализуемое в процессе нескольких форм и видов речевой деятельности, обусловленных и регулируемых конкретным контекстом дискурса и коммуникативной переводческой ситуацией [6. С. 7].

В первом компоненте речедетельностной единицы УПОП переводчик, осуществляя деятельность переводческого аудирования, воспринимает, осмысливает понимает мысли, информацию, являющиеся предметом деятельности устного перевода (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя).

Объектом деятельности переводческого аудирования в УПОП должен являться целый связный исходный текст или его фрагмент, так как «переводятся не слова, не словосочетания и не предложения, а мысли о действительности» [7. С. 103], являющиеся предметом, которые, как сообщения, складываются из ряда информационных единиц, субъектно-предикатных единств как суждений в тексте. В этом случае, как отмечает Н.И. Жинкин [Там же. С. 68–69], особую значимость приобретает предикативность, которая «относится к смысловым явлениям, где устанавливаются содержательные смысловые связи», что возможно на уровне нескольких предложений в целом текстовом фрагменте.

Именно поэтому смысловое вербальное решение как единица переводческого аудирования позволяет выделять из звучащего исходного текста комплекс связанных между собой общей темой, общим субъектом субъектно-предикатных единств в качестве смыслокомплекса и формировать из нескольких комплексов программу смыслового содержания фрагмента.

Реализация первого компонента речедетельностной единицы УПОП обусловлена активным речемыслительным процессом, в котором соотносятся и связаны такие формы словесно-логического мышления, как понятия, суждения и умозаключения, с единицами языка словами и словосочетаниями, предложениями и единицами речи – текстами, когда совершаются речемыслительные операции в условиях речевых действий аудирования и письма-фиксации, и все они подчинены деятельности **переводческого аудирования**.

В связи с этим возникают вопросы, какие специфические характеристики аудирования проявляются в процессе УПОП, отличающие

его от этого вида речевой деятельности у любого другого субъекта нелингвистической профессии, каким образом эти специфические характеристики переводческого аудирования должны обуславливать профессиональную подготовку устного переводчика, начиная с практического курса иностранного языка, продолжая курсом речевого общения и завершая практикой устного перевода.

Как показывает многолетний опыт организации и проведения практики обучения УПОП, исследование проблемы формирования навыков и умений переводческого аудирования, экспериментальная и опытная проверка групп упражнений в аудировании (Т.С. Серова, И.А. Авхачева, М.П. Коваленко, Е.В. Аликина, Е.А. Аристова, Е.А. Руцкая, Е.Ю. Мамонова, Т.Г. Агапитова и др.), переводческое аудирование в устном последовательном переводе обладают целым рядом специфических характеристик (Т.С. Серова, М.П. Коваленко, Е.А. Руцкая):

- объект аудирования у переводчика – завершённый по смыслу связный текст или фрагмент переводческого дискурса, включая неязыковые знаковые, паралингвистические и невербальные средства;

- полное от начала звучания восприятие, осмысление и понимание всего объема информации;

- информативность аудирования, базирующаяся на обязательной актуализации поля предикации к единицам поля номинации и сохранения их как программы смыслового содержания;

- выявление и фиксация смыслокомплексов как результат высокого уровня осуществления *смысловых переводческих решений* на основе умозаключающей деятельности;

- синхронизация переводческого аудирования с письменной фиксацией и референтным чтением по ключевым словам всех презентационных материалов;

- функционирование механизма частичного языкового переключения в процессе аудирования и письменной фиксации программы смыслового содержания посредством выведения из долговременной памяти переводческих соответствий на языке перевода;

- билингвальный характер переводческого аудирования, обусловленный уровнем сформированности языковых соответствий: исходный язык – язык перевода;

- тесная связь и зависимость переводческого аудирования от предстоящего обязательного мгновенного перехода к переводческому репродуктивному говорению, порождению вторичного текста-перевода с опорой на программу смыслового содержания и презентационные материалы и с учетом экстралингвистических факторов ситуации [8. С. 118].

Второй компонент речедетельностной единицы устного последовательного одностороннего перевода предусматривает совершение

речевой деятельности переводческого монологического репродуктивного говорения как коммуникативного речевого поступка, совершаемого на основе сформулированной и зафиксированной программы свернутого смыслового содержания прослушанного фрагмента текста-сообщения на исходном языке, результатом которого становится порожденный вторичный текст средствами языка перевода.

Очень важно отметить то, что во время порождения текста перевода одновременно осуществляется чтение по ключевым лексическим единицам, словам и словосочетаниям, зафиксированным в виде кодовых предметно-схемных единиц мышления, как это обозначено на рис. 1, субъектно-предикатных единиц, иначе суждений. В связи с этим сама запись, письмо-фиксация становятся необходимым процессом, и не может обсуждаться вопрос, нужна она или нет, потому что, как отмечает Н.И. Жинкин, «дело не в том, чтобы запомнить некоторые положения, а в том, чтобы сформировать структуру текста, найти оптимальный ход развития денотатного дерева» [7. С. 101].

Очевидно, что только в том случае устный переводчик в последовательном одностороннем переводе будет максимально полно и точно репродуцировать поле предикации, смысловое содержание текста или его фрагмента как целого связного речевого продукта, если он в процессе аудирования воспринимает, осмысливает, понимает и фиксирует смысловое содержание, тем или иным образом, либо как денотатную структуру, либо как структуру тема-рематического развития.

Основываясь на этом, Е.В. Аликина предлагает рассматривать понятие «коммуникативная запись», или «переводческая семантография». Коммуникативная запись направленная на фиксацию мыслей [9. С. 18], которая становится средством обучения восприятию и порождению текста в различных видах перевода и выполняет функции программы порождения текста перевода.

Переводческое решение и его связь со смысловыми решениями в процессах репродукции и продукции при создании вторичного текста перевода

Переводческое монологическое высказывание с целью порождения текста-перевода в устном последовательном переводе обладает так же, как и переводческое аудирование, специфическими характеристиками:

- тесная связь и опора порождения монологического высказывания на зафиксированную в процессе аудирования смысловую программу исходного текста;

- параллельное с монологическим высказыванием референтное чтение по ключевым словам самой программы смыслового содержания и презентационных материалов;

– учитывая наличие переводческого дискурса в УПП, монологическое высказывание – текст перевода становится фрагментом этого дискурса с его лингвистическим и экстралингвистическим компонентами;

– программа смыслового содержания, смысл исходного текста управляют употреблением средств языка перевода в рамках контекста и ситуации;

– процесс порождения монологического высказывания – текста перевода всегда носит репродуктивный характер, основывающийся на восстановлении поля предикации, развертывании смыслового содержания исходного текста;

– при обязательном репродуктивном характере передачи предметно-тематического и смыслового содержания имеет место также творческая, продуктивная составляющая в синтаксическом, композиционном построении текста перевода, в эквивалентных заменах, в процессах трансформации при репродукции субъектно-предикатных, тематических единств смыслового содержания.

Переводческое монологическое говорение как речевая деятельность в УПП, направленное прежде всего на репродукцию предикативных связей, выявленных и зафиксированных в виде свернутой программы смыслового содержания исходного текста, связано при порождении текста перевода с принятием *переводческих решений* по выбору и употреблению средств языка перевода, неязыковых, невербальных средств, с осуществлением переводческих решений, как выразить мысли, смыслокомплексы относительно сочетаемости этих средств, отбора обусловленных смыслом соответствий, осуществления трансформаций в очень короткое время в ситуации устного перевода. И если *смысловые решения* принимаются в рамках первого компонента речедейательностной единицы УПОП, то зафиксированные смыслокомплексы, свернутое смысловое содержание в рамках вторичного компонента управляют *принятием переводческих решений* по употреблению адекватных смыслу единиц вербальных, невербальных, паралингвистических средств. В этом заключается специфика системных связей «смыслового решения» и «переводческого решения» как двух категорий, их продуктов как результата. В связи с этим становится понятной обязательная направленность специфической вторичной речевой деятельности УПОП на перевод мысли, смыслового содержания целого текста, а не отдельных словосочетаний и предложений.

Кроме того, выявление предикативных единиц как содержательных смысловых связей при аудировании исходного текста предполагает услышать не просто последовательность предложений, а услышать и понять смысловые ударения, связанные с предикатами, предвещающие их смысловые паузы, сопровождающие речь экспрессивно-эмоциональную окраску, мимику.

Несмотря на то что процесс порождения монологического высказывания – текста перевода всегда носит репродуктивный характер, обусловленный восстановлением поля предикации, развертыванием смыслового содержания исходного текста, но в этом процессе имеет место творческая, продуктивная составляющая в синтаксическом, композиционном плане, в осуществлении эквивалентных замен, трансформаций на лексическом уровне.

Например, объектом УПОП возьмем фрагмент целого текста на немецком языке о сотрудничестве Компании «Сименс» (Германия) с предприятиями в Малайзии как сообщение на совещании в Куала Лумпур:

Gut gerüstet

MALAYSIA Den zweiten Großauftrag für die Ausrüstung eines Zementwerks hat der Bereich Anlagentechnik aus Kuala Lumpur erhalten. Als Mitglied eines deutsch-malaysischen Konsortiums übernimmt ANL die Lieferung der gesamten Elektrotechnik sowie deren Montage und Inbetriebsetzung. Das Zementwerk wird in Bukit Sagu, rund 300 Kilometer östlich von Kuala Lumpur, errichtet und soll im Herbst dieses Jahres den Betrieb aufnehmen.

Можно четко проследить, что аудирование этого фрагмента позволяет переводчику услышать, осмыслить, понять и выделить через ключевые слова *Zementwerk* и *Bereich Anlagentechnik aus Kuala Lumpur* две темы как субъекты, при этом первая и вторая темы имеют две подтемы, а к ним ремы, предикации как смысловые связи между предложениями, которые фиксировались в момент аудирования частично на русском как языке перевода и частично на языке исходного текста, немецком.

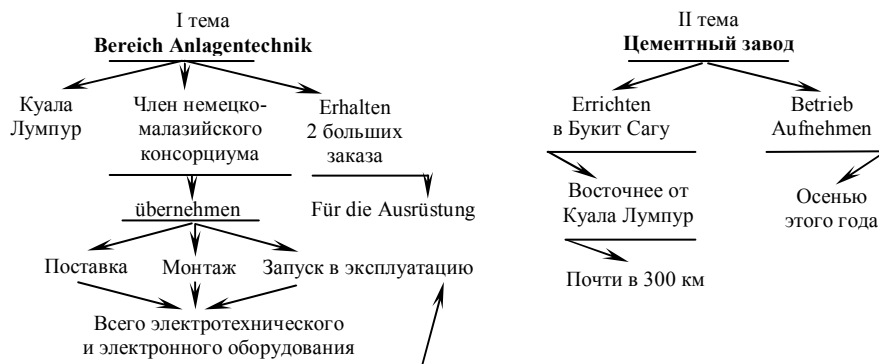


Рис. 1. Сотрудничество компании «Сименс» с предприятиями Малайзии

Фиксация свернутого смыслового содержания как программы будущего текста перевода осуществляется посредством смысловых решений, позволяющих выделить смысловые блоки в процессе умозаключений в виде единиц мышления в интеллекте, в данном случае в

виде денотатов и суждений во внутренней речи. Такая структура смыслового содержания может стать основой для формулирования этого содержания средствами любого языка как речевого произведения, она независима и самостоятельна.

Варианты текста перевода данного фрагмента могут быть разными, например один из них: «Компания Сименс Германии сотрудничает с предприятиями Малайзии. Предприятие технического оборудования в Куала Лумпур, являющееся членом немецко-малазийского консорциума, получило второй крупный заказ на электротехническое и электронное оборудование для строящегося цементного завода в Букит Сагу, городе Малайзии, расположенном на расстоянии почти 300 километров восточнее от Куала Лумпур. Предприятие технического оборудования будет обеспечивать поставку, монтаж и пуск в эксплуатацию всего электротехнического оснащения на цементном заводе, который должен быть запущен в производство осенью этого года».

В таком тексте не потеряна ни одна предикативная связь как тема-рематическая единица, репродуцирована и сохранена вся структура смыслового содержания, но осуществлена при этом и продуктивная деятельность монологического говорения относительно синтаксиса, введены причастные обороты, сложноподчиненные предложения, использована сочетаемость лексических единиц, принятая в русском языке.

Механизм языкового переключения в сложной билингвальной речевой деятельности устного последовательного одностороннего перевода

Как можно видеть в приведенных примерах устного последовательного перевода фрагментов текстов, возникает важный вопрос, когда, при каких обязательных условиях начинает функционировать механизм языкового переключения в билингвальной деятельности УПОП, насколько возможно выведение в оперативную память средств системы языка перевода на время аудирования и письменной фиксации тем или иным указанным выше способом структуры смыслового содержания звучащего текста-сообщения в первом компоненте речедетельностной единицы и полного переключения на язык перевода при переходе к репродуктивному говорению с целью создания вторичного текста перевода (рис. 2).

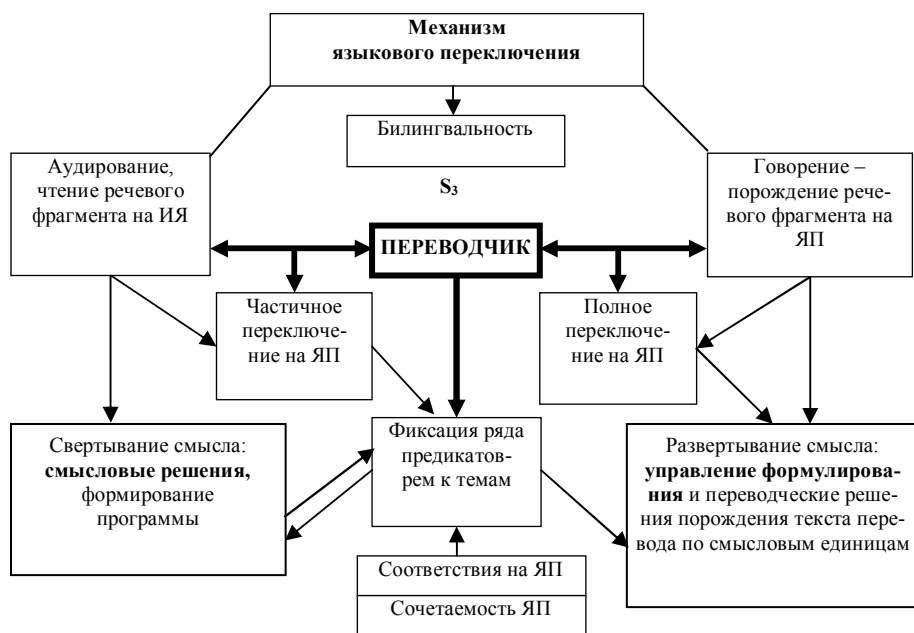


Рис. 2. Модель реализации механизма языкового переключения

Частичное переключение с одного языка на другой в период звучания фрагмента текста-высказывания возможно при сохранении таких обязательных условий, если имеются у переводчика, как:

- речевой опыт в конкретной предметной области (строительство, сотрудничество в области промышленности, образования, экономики и др.). Аудирование, осмысление, понимание и фиксация информации фрагментов текстов ИЯ;

- сформированные переводческие речевые навыки эквивалентных замен, лексических единиц в паре ИЯ и ЯП как соответствий, их сочетаемости с другими лексическими средствами [10. С. 47];

- сформированные интеллектуальные мыслительные операции и формы мышления: выделение ключевых слов и словосочетаний, денотатов, выражающих: а) поле номинации – темы; б) поле предикации – ремы к теме (монотемность), темам, подтемам (политемность);

- способность видеть смысловые связи между предложениями и выводить в запись сокращенные варианты лексических единиц языка перевода, несущих интеллектуальную смысловую нагрузку.

При полном переключении на другой язык во втором компоненте речедейательностной единицы УПОП при порождении текста перевода становится важной способность переводчика с опорой на зафиксированную программу свернутого смыслового содержания осуществлять смысловое объединение тем с ремами разного уровня структуры, син-

хронно с говорением читать по ключевым словам презентационные материалы и, если возможно, дополнять ремы-предикаты, опираясь и используя неязыковые знаковые средства. В процессе осуществления монологической переводческой речевой деятельности нужно обязательно использовать интонационные средства, мимику, смысловое логическое ударение и жесты, чтобы было понятно, что является предикатом по отношению к теме или подтеме.

Еще раз следует обратить внимание на то, что механизм языкового переключения с ИЯ на ЯП тем успешнее включается частично в первой части устного переводческого процесса и полностью во второй его части, чем точнее выявляет переводчик смысловые связи между предложениями, связывая их, по словам Н.И. Жинкина, по смыслу через интеграцию «лексических значений двух смежных предложений, если такая связь не возникает, берутся следующие предложения» [7. С. 77–79]. Например, предлагаемый для переводческого аудирования фрагмент текста:

München – Manchester:

Elektronischer Gaszähler

Der neue Zähler kann den Gasverbrauch bei Haushaltskunden statisch messen. Das heißt, er enthält keine bewegten mechanischen Teile mehr, sondern eine Ultraschall-Meßeinrichtung. Dadurch wird das Gerät kleiner und arbeitet völlig geräuschfrei. Auch sehr geringe Gasdurchflußmengen können gemessen werden. Der innovative Gaszähler wurde gemeinsam mit den Zählerwerken Nürnberg und Manchester entwickelt.

показывает, как после аудирования и осмысления заголовка и первого предложения при переходе ко второму предложению они объединяются по смыслу через значение слов *Gaszähler*, *Gasverbrauch* и *messen* в первом и через замену *Gaszähler* местоимением *er* и значением слова *Meßeinrichtung* во втором предложении и начинают развивать текстовый смысл, затем третье предложение присоединяется по смыслу значением слов *Gasdurchflußmengen* и *messen* и, наконец, последнее предложение завершает развитие смыслового содержания благодаря значениям слов *innovativer Gaszähler*, *Zählerwerken*.

Заключение

Рассмотрение ряда важных аспектов устного последовательного одностороннего перевода как сложной вторичной билингвальной специфической речевой деятельности позволяет сделать определенные выводы и наметить пути дальнейшего исследования проблем обучения этому виду перевода в процессе профессиональной подготовки устных

переводчиков во всех циклах дисциплин практического курса иностранных языков, практикума речевого общения, теории и практики устного последовательного перевода.

Прежде всего дефиниция, анализ структуры и содержания речедетельностной единицы устного последовательного одностороннего перевода позволили доказать, что это сложный вторичный вид речевой деятельности как двухкомпонентное образование самой структуры его единицы включает первичные самостоятельные виды речевой деятельности аудирования, одновременного с ним думания и письма-фиксации, монологическое говорение и одновременное с ним референтное чтение по ключевым словам зафиксированной программы смыслового содержания исходного текста и презентационных материалов по его смысловому содержанию.

Особая сложность и специфичность проявляются в том, что каждый названный вид речевой деятельности как первичный в УПОП имеет свою единицу, и все они системно связаны единым предметом – мыслями, информацией, выступающих в их минимальной единице, а именно в тема-рематической или субъектно-предикатном единстве как форме мышления суждения.

Специфика и билингвальный характер УПОП выражаются в том, что переводчик имеет дело всегда с целым связным текстом или его фрагментом, с текстом как объектом аудирования на исходном языке и со вторичным текстом перевода как продуктом на втором языке, создаваемом в результате монологического говорения на языке перевода [10. С. 54]. Особая специфика речевой деятельности УПОП проявляется в связи с тем, что переводческое аудирование и переводческое монологическое говорение обладают присущими им значимыми характеристиками для успешного процесса устного перевода.

Мысли, смысл как предмет речевой деятельности УПОП – это «компетенция интеллекта, который вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения с тем, чтобы отобразить действительность» [7. С. 80], как мы показали на примерах аудирования, осмысления и понимания смыслового содержания, именно поэтому, как особо выделяет Н.И. Жинкин, «интеллект сохраняет общую универсальную функцию управления» [Там же] выявлением смысла, его структурированием через кодирование в виде универсального предметно-схемного кода во внутренней речи в процессе думания (И.А. Зимняя). Вопрос способности интеллектуальной мыслительной активности устного переводчика становится важным в процессе выявления и структурирования смысла, его фиксации в виде денотатных словосочетаний, пар ключевых слов, выражающих понятия и объединяющих своим значением предложения в тексте и развивающих текстовый смысл и, наконец, тема-

речевых единиц как суждений, на основе которых можно делать умозаключения, чтобы получать смысловые комплексы.

Такую интеллектуальную мыслительную активность можно сформировать в течение всего периода профессиональной подготовки в процессе развития речевых переводческих навыков и переводческих речевых умений.

Особую значимость и специфичность приобретает УПОП как билингвальная речевая деятельность в связи с действием механизма языкового переключения, уровень сформированности которого у устного переводчика обуславливает степень успешности УПОП каждого и зависит от многих условий, которые будут иметь место в будущей профессиональной деятельности, если к ним готовили в системе лингвистического образования в университете.

Литература

1. **Комиссаров В.Н.** Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2002. 121 с.
2. **Пегачева З.А.** Некоторые психологические вопросы обучения устному переводу // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1959. № 2.
3. **Бенедиктов Б.А.** Основные вопросы психологии устного перевода // *Fremdsprachen*. 1968. № 2. С. 96–105.
4. **Зимняя И.А., Ермолович В.И.** Психология перевода : учеб. пособие для высших курсов переводчиков. М., 1981. 52 с.
5. **Зимняя И.А.** Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1978. № 127. С. 37–50.
6. **Серова Т.С.** Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. 211 с.
7. **Жинкин Н.И.** Психолингвистика: избранные труды. М. : Лабиринт, 2009. 287 с.
8. **Серова Т.С., Коваленко М.П.** Переводческое аудирование в речедетельностной единице устного последовательного одностороннего перевода // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 110–120.
9. **Аликина Е.В.** Педагогический потенциал переводческой семантографии при обучении переводу // Вестник ПНИПУ «Проблемы языкознания и педагогики». 2013. № 8 (50). С. 17–22.
10. **Серова Т.С.** Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 44–57.
11. **Латышев Л.К., Семёнов А.Л.** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 192 с.
12. **Халеева И.И.** Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) // Тетради переводчика. М., 1999. Вып. 24. С. 63–73.
13. **Гураль С.К.** Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 84–91.
14. **Серова Т.С., Руцкая П.Н.** Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 106–117.

ASPECTS OF SPEECH ACTIVITY IN CONSECUTIVE INTERPRETING

Serova T.S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Faculty of Humanities, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Abstract. The paper deals with the aspects of speech activity during consecutive interpreting as a complex secondary bilingual activity. The structure, content and inherent features of the so-called «speech activity unit» in consecutive interpreting are discussed along with integrated links between all kinds of speech activity, a thought as a subject, source text as an object and target text as a product of the monologue. Attention is drawn to bilingualism in connection with a mechanism of language shift; interpreter's cognitive operations during listening, thinking and further speaking to perform consecutive interpreting are revealed.

Keywords: speech activity; consecutive interpreting; speech activity unit; listening; speaking; thought; semantic solution; equivalent; language shift; note-taking; reference reading; intelligence.

DOI 10.17223/19996195/32/13

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

П.В. Сысоев

Аннотация. На современном этапе формирование у обучающихся универсальных учебных действий входит в содержание требований к уровню подготовки выпускников. Данная работа посвящена вопросу формирования универсальных учебных действий в рамках учебно-познавательной компетенции обучающихся средствами иностранного языка. В ней автор определяет актуальность рассмотрения вопроса; приводит анализ нормативных документов основного общего образования и высшего образования на предмет отражения в них компонентов учебно-познавательной компетенции; анализирует модели иноязычной коммуникативной компетенции на предмет включения в них учебно-познавательной компетенции; предлагает содержание обучения учебно-познавательной компетенции.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция; универсальные учебные действия; иноязычная коммуникативная компетенция; ключевые компетенции.

Актуальность

Стремительная информатизация современного общества постепенно вносит свои коррективы в социальный заказ на подготовку выпускников средних общеобразовательных школ, средних специальных учебных заведений и высших учебных заведений Российской Федерации. Постоянно увеличивающиеся объемы информации, а также диверсификация ее потоков вызвали объективную потребность в переходе всей системы образования на новую парадигму: от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни». Очевидно, что при современном темпе информатизации самые современные знания, умения, навыки или компетенции, полученные учащимися и студентами в школе или вузе, достаточно быстро могут потерять свою актуальность. В результате для поддержания конкурентоспособности в быстроменяющемся мире специалист должен постоянно повышать свою компетентность в сфере профессиональной деятельности или, иными словами, должен продолжать самостоятельно учиться.

В этой связи представляется важным и необходимым развивать у обучающихся универсальные умения учебно-познавательной деятельности в период обучения в школе или вузе с тем, чтобы после окончания учебного заведения они смогли бы самостоятельно использовать уже развитые умения для овладения любым другим содержанием.

Учебно-познавательная компетенция в нормативных образовательных документах

Несмотря на то что развитие умений обучающихся учиться и самообучаться выступало предметом многих педагогических исследований на протяжении десятков лет, новый виток развития данная проблема получила с разработкой основ компетентностного подхода в образовании. Согласно концепции компетентностного подхода результатом освоения образовательной программы в средней общеобразовательной школе или вузе должно стать формирование набора компетенций.

В связи с тем, что содержание обучения условно разделяется на *предметное* (отражающее содержание конкретной учебной дисциплины), *межпредметное* (отражающее содержание ряда родственных дисциплин) и *метапредметное* (характерное для всех дисциплин учебного цикла), исследователи выделяют три группы компетенций: предметные, общепредметные и ключевые. *Предметные* компетенции являются частными компетенциями, которые формируются исключительно в рамках изучаемой дисциплины. *Межпредметные* компетенции формируются в процессе освоения обучающимися нескольких предметов из одной области. *Ключевые* компетенции формируются в процессе освоения обучающимися целого цикла предметов и относятся к метапредметному содержанию образования.

В научной литературе можно встретить разные классификации ключевых компетенций. Из наиболее известных классификаций рассмотрим ту, которая принадлежит одному из основоположников компетентностного подхода в образовании – А.В. Хуторскому [1]. Автор выделил семь основных групп ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного совершенствования. К *учебно-познавательной компетенции* он относит компетенцию в области самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, включающей знания и способности определять цель будущей деятельности, планирование деятельности, анализ, рефлекссию, самооценку учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем [1]. Таким образом, учебно-познавательная компетенция заключается в способности обучающегося самостоятельно овладевать знаниями, умениями, навыками и способностями (компетенциями) с целью решения необходимых учебных задач.

Согласно ФГОС ООО [2] результатом освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования

должно стать достижение *личностных, метапредметных и предметных* результатов.

Личностные результаты включают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [2. С. 4].

Метапредметные результаты включают «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [Там же].

Предметные результаты включают «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [Там же].

В нормативных документах системы высшего образования для обозначения результата освоения основной образовательной программы используются несколько иные термины (чем в документах основного общего образования): «общекультурные компетенции» (ОК), «общекультурные профессиональные компетенции» (ОПК) и «профессиональные компетенции» (ПК). **Общекультурные компетенции** носят метапредметный характер и могут быть сформированы в ходе системного изучения всех дисциплин учебного плана. Они смогут отражать общий уровень культурной и образовательной подготовки студента (выпускника). **Общекультурные профессиональные компетенции** могут быть сформированы при изучении ряда профильных дисциплин. Они также отражают общий уровень образовательной подготовки выпускника в сфере профессиональной деятельности. **Профессиональные компетенции** же формируются в ходе одной или нескольких дисциплин, имеющих непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов в соответ-

ствии с выбранным профилем обучения (ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [3].

Учебно-познавательные умения в ФГОС ООО [2] и ФГОС ВО [3] представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Учебно-познавательные умения в российских нормативных документах
основного общего и высшего образования**

ФГОС основного общего образования (2010) [2]	ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Лингвистика» (2014) [3]
Личностные результаты	
Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде	Готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11)
Метапредметные результаты	
Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности	Владение культурой мышления, способность к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-7); способность выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ОПК-15)
Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач	
Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией	Способность оценивать качество исследования в своей предметной области, соотносить новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представлять результаты собственного исследования (ОПК-17)
Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения	
Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности	Способность применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8)
Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктив-	Владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ОПК-16)

ФГОС основного общего образования (2010) [2]	ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Лингвистика» (2014) [3]
ное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы	
Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение	Готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлять уважение к людям, нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4)
	Владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-11); способность работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями (ОПК-12); способность работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ОПК-13)

Анализ данных табл. 1 относительно представления учебно-познавательной компетенции в современных нормативных документах основного общего и высшего образования свидетельствует о следующем.

Во-первых, совершенно очевидно, что набор учебно-познавательных умений, составляющих учебно-познавательную компетенцию обучающихся, прописан значительно детальнее и последовательнее во ФГОС ООО, чем во ФГОС ВО. Это можно объяснить тем, что в основу содержания личностных и метапредметных результатов обучения во ФГОС ООО было положено именно содержание обучения компетенциям. Какая из компетенций в большей мере соотносится с каким из трех видов результатов обучения, та в большем объеме и представлена в качестве конкретного результата освоения образовательной программы. В частности, учебно-познавательная компетенция во ФГОС ООО представлена в личностных и метапредметных результатах, так как характеризует: общую способность человека обучаться и формируется на метапредметной основе. В основу классификации общекультурных, общекультурных профессиональных и профессиональных компетенций ФГОС ВО легла степень профессиональной направленности каждой конкретной компетенции (умения) (т.е. насколько каждая конкретная компетенция будет более общей или специфической применительно к будущей профессиональной деятельности студента, обучающегося по конкретному направлению подготовки).

Во-вторых, формулировки задач (или результатов обучения) (в терминах «умения», «владение» и «способности») в стандартах для двух разных ступеней образования носят общедидактический характер. Причем, если для основного общего образования общедидактическая направленность может быть объяснена целями обучения и объективным отсутствием профильной специализации (за исключением про-

фильного уровня обучения), то в ФГОС ВО [3] конкретного направления подготовки формулировки общекультурных профессиональных компетенций могли бы быть уточнены с целью отражения в них специфики как будущей профессиональной деятельности лингвистов, так и для отражения специфики иностранного языка как объекта изучения и предмета обучения. Исключение могут составить лишь формулировки ОПК-13 и ОПК-17, где присутствуют ссылки на предметную область.

В-третьих, приходится констатировать отсутствие преемственности между требованиями к результатам освоения основной образовательной программы в средней общеобразовательной школе и вузе. Например, как в результате освоения образовательной программы общего среднего образования учащиеся должны развить «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач», так и результатом освоения основной образовательной программы высшего образования обозначается также владение «культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи» (ОК-7) и способность «выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту» (ОПК-15).

С одной стороны, отсутствие преемственности между образовательными программами может трактоваться как несогласованность между двумя уровнями образования. Иначе зачем в перечень ожидаемых результатов обучения в вузе ставить те умения и способности, которые должны были быть развиты и сформированы ранее еще на предыдущем уровне образования и с которыми учащиеся должны перейти на новую ступень образования. С другой стороны, включение в требования к освоению основной образовательной программы высшего образования тех же умений и способностей, которые были представлены в требованиях к достижению предыдущего уровня образования, может говорить о стратегии высшей школы – системное и методичное формирование целого ряда компетенций (независимо от используемой классификации и терминологии).

В любом случае, несмотря на возникшие вопросы, учебно-познавательная компетенция представлена в современных образовательных нормативных документах, что, в свою очередь, создает определенные условия для формирования данного типа компетенции у учащихся и студентов.

Учебно-познавательный компонент иноязычной коммуникативной компетенции

Одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов [2. С. 4–6]. В научной литературе существуют несколько моделей иноязычной коммуникативной компетенции, которые широко распространены в различных регионах мира в зависимости от доминирующих научных школ. В частности, в США и Канаде широкое распространение получили модели М. Каналы, М. Суэйн [4, 5], С. Савиньен [6], Л. Бахмана [7], в странах Европы – модель Вана Эка [8], в России – модели Вана Эка, В.В. Сафоновой [9, 10] и И.Л. Бим [11] (табл. 2).

Таблица 2

Компонентный состав моделей иноязычной коммуникативной компетенции

Автор и год разработки модели	Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции
Canale M., Swain M. (1980)	Грамматическая, социолингвистическая, компенсаторная (strategic)
Canale M. (1983)	Грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, компенсаторная (strategic)
Savignon S. (1983)	Грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, компенсаторная (strategic)
Ek van (1986)	Лингвистическая, социолингвистическая, социальная, социокультурная, речевая, компенсаторная (strategic)
Bachman L. (1990)	Организационная компетенция (грамматическая и текстуальная), прагматическая компетенция (иллокутивная и социолингвистическая)
Сафонова В.В. (1996)	Языковая, речевая, социокультурная
Бим И.Л. (2002)	Языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебная

Необходимо отметить, что в целом ученые пришли к определенному согласию относительно содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции. Различия в вышеупомянутых моделях заключаются в количестве составляющих компонентов, их названии и содержании. Вместе с тем модель иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная И.Л. Бим [11], является единственной моделью, содержащей учебно-познавательный компонент. Включение данного компонента в модель иноязычной коммуникативной компетенции можно объяснить следующими факторами.

Во-первых, исследования в области формирования учебно-познавательной компетенции средствами иностранного языка в нашей стране начались задолго до разработки теоретических основ компе-

тентностного подхода и до объявления учебно-познавательной компетенции одной из ключевых компетенций, которыми должен овладеть обучающийся. Причем этой проблемой занимались многие ученые, используя различные термины и опираясь на разную методологическую основу. В частности, еще в 90-е гг. XX в., задолго до появления публикаций, посвященных компетентностному подходу, авторским коллективом под руководством профессора В.В. Сафоновой начинает создаваться УМК по английскому языку для учащихся 8–11-х классов школ с углубленным изучением английского языка. В нем в качестве методической доминанты выступают различные виды проблемных речевых и культуроведческих заданий, включая и языковые культуроведческие проекты, направленные на формирование лингвистической, речевой, социокультурной и учебно-познавательной компетенций [12]. В процессе обучения учащиеся выполняют проблемные задания и следуют алгоритмам реализации культуроведческих проектов на иностранном языке в аудиторное и внеаудиторное время, работая в группах и индивидуально. Участвуя в такой учебной деятельности, учащиеся, наряду с формированием компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, развивали учебные и коммуникативно-когнитивные умения по поиску языковых или культуроведческих материалов, их отбору, анализу, классификации, синтезу, презентации продукта деятельности и его оценки. В современной терминологии это было не что иное, как формирование учебно-познавательной компетенции средствами иностранного языка.

Одним из первых системных исследований, посвященных развитию умений учащихся учиться, была работа Н.Ф. Коряковцевой [13]. В ней автор ввела в терминологический аппарат методики понятие «самостоятельная учебная деятельность» обучающихся, под которым предложила понимать «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта» [Там же. С. 14]. В состав самостоятельной учебной деятельности учащихся автор включила следующие компоненты:

- «умение определять адекватную учебную задачу в той или иной учебной ситуации;
- умение оценивать и соотносить учебную задачу со своими конкретными потребностями и интересами в области изучения иностранного языка;
- умение самостоятельно (или пользуясь советом учителя) подбирать соответствующие средства для решения учебной задачи;
- умение определять необходимый / ожидаемый результат в связи с решением учебной задачи;

- владение стратегиями и приемами учебной деятельности – общими и специфическими – для изучения иностранного языка;
- умение выбирать стратегии и приемы учебной деятельности, адекватные учебной задаче и в соответствии со своим индивидуальным стилем учебной деятельности, а также осознание механизмов овладения и функционирования иностранного языка;
- умение отслеживать и контролировать результат решения учебной задачи – осознает объекты контроля и критерии оценки, владеет приемами и формами самоконтроля в области изучения иностранного языка;
- умение давать оценку решения учебной задачи с точки зрения адекватности и эффективности стратегий и приемов учебной деятельности;
- умение вносить определенную корректировку в результат решения учебной задачи или в последующую аналогичную деятельность, а также осуществлять самоподдержку достигнутого результата в овладении изучаемым языком и полученного учебного опыта;
- владение критериями оценки и умение самостоятельно оценивать свой уровень владения иностранным языком, свой опыт в изучении языка и культуры» [13. С. 14].

На современном этапе в нормативных документах появился термин «универсальные учебные действия», под которым понимаются «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [14].

Отмечу, что содержание и последовательность умений, выделенных Н.Ф. Коряковцевой [13], во многом совпадают с этапами и шагами реализации проектной деятельности, выделенными Е.С. Полат [15], В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым [19–24]. В этом, впрочем, нет ничего странного. Проект – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [15]. В этой связи можно утверждать, что для решения небольших по объему учебных задач (узнать определение термина, найти конкретную информацию и т.п.) достаточно будет обладать лишь некоторыми универсальными учебными умениями. В то время как более крупные по своему содержанию и временному объему учебные задачи и будут проектами, которые необходимо далее решать обучающимся самостоятельно (от постановки корректной цели до выбора методов и средств реализации проекта).

Во-вторых, включением учебно-познавательного компонента в модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим [11] обратила внимание ученых и практиков на необходимость формирования умений самостоятельной учебной и познавательной деятельности по иностранному языку и культуре, а также средствами изучаемого языка, учитывая специфику данного языка и соответствующей культуры и особенности формирования языковых навыков и развития речевых умений.

Вместе с тем, необходимо заметить, что формирование учебно-познавательного компонента предшествует формированию других компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, имеющих первостепенное отношение к иностранному языку (лингвистического, речевого, социокультурного). Это достигается путем метапредметной природы учебно-познавательной компетенции, которая в рамках иноязычной коммуникативной компетенции наполняется дополнительным содержанием. Кроме того, к моменту обучения иностранному языку в школе у учащихся уже имеются представления и опыт обучения, которые они переносят на иностранный язык.

Содержание обучения учебно-познавательной компетенции

В данной работе мне бы хотелось выразить свое понимание вопроса определения компонентного состава учебно-познавательной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, которая в структурном плане будет включать два компонента: знаниевый и деятельностный. Знаниевый включает в себя знания об изучаемом языке и способах овладения языком и культурой страны изучаемого языка, а деятельностный – универсальные учебные действия обучающихся.

В табл. 3 представлено содержание учебно-познавательной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Таблица 3

Содержание учебно-познавательной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Компоненты учебно-познавательной компетенции	Содержание компонентов учебно-познавательной компетенции
Знания	Природа познания и процесса обучения
	Индивидуальные особенности человека по изучению иностранных языков и культуры страны изучаемого языка
	Специфика изучаемого иностранного языка и культуры страны изучаемого языка
	Современные подходы и методы изучения иностранных языков и культур, а также современные технологии обучения иностранным языкам, включая новые информационные и коммуникационные технологии

Компоненты учебно-познавательной компетенции	Содержание компонентов учебно-познавательной компетенции
	Критерии оценки уровня владения иностранным языком в целом и для решения учебной задачи в частности
Универсальные учебные действия	Понимать поставленную учебную задачу или самостоятельно ее ставить
	Формулировать конкретную цель учебно-познавательной деятельности, разбивать цель на составляющие задачи
	Формулировать реально достигаемый результат учебно-познавательной деятельности
	Планировать свою учебно-познавательную деятельность по изучению иностранного языка и культуры страны ИЯ
	Выбирать индивидуальную траекторию достижения учебной цели (развития речевых умений, формирования языковых навыков, изучения культуры страны изучаемого языка)
	Определять и выбирать подходы и методы для достижения учебной цели
	Отбирать необходимые средства для достижения поставленной цели
	Соотносить выбранные методы и средства обучения с индивидуальным стилем обучения
	Осуществлять отбор содержания обучения
	Осуществлять отбор, классификацию, анализ, синтез информации
	Вносить коррективы в выбранную траекторию обучения и / или результат учебно-познавательной деятельности
	Работать индивидуально или взаимодействовать в группе для решения поставленных учебных задач
	Представлять результаты своей работы
	Осуществлять самооценку промежуточных и итоговых результатов своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка и культуры
	Проводить рефлексию своей учебно-познавательной деятельности (от оценки адекватности поставленной задачи до выбора методов и средств обучения)
	Саамосовершенствоваться и учитывать предыдущий положительный и отрицательный опыт в последующей учебно-познавательной деятельности

Материалы табл. 3 свидетельствуют о том, что многие из включенных в перечень учебно-познавательной компетенции умений – это умения самостоятельной учебной деятельности (Н.Ф. Коряковцева) [13] и обучения по индивидуальной траектории (П.В. Сысоев) [22–25], что вполне закономерно. Компетентностная модель образования подразумевает формирование у обучающихся ряда компетенций, которые они смогут в дальнейшем использовать и совершенствовать на протяжении жизни. Формирование компонентов учебно-познавательной компетенции обучающихся в период их обучения в средней общеобразовательной школе и вузе позволит им использовать их после окончания учеб-

ных заведений для дальнейшего удовлетворения личностных и профессиональных интересов и потребностей как в области лингвистического образования, так и в профессиональной сфере общения, используя иностранный язык как средство общения [26–28].

Предлагаемая номенклатура знаний и универсальных учебных действий обучающихся в области учебно-познавательной деятельности не претендует на универсальность. Она может расширяться или сужаться в зависимости от уровня обучения языку, уровня когнитивного развития обучающихся, средств обучения и т.п. Также в зависимости от уровня когнитивного развития обучающихся, их возраста, интересов и потребностей в области лингвистического образования некоторыми компонентами содержания обучения учебно-познавательной компетенции они будут овладевать интуитивно или же переносить опыт обучения из других дисциплин на иностранный язык. На старшей ступени общего среднего образования и высших учебных заведениях обучающиеся могут осознанно делать выбор в пользу конкретного метода и средств обучения, осуществлять отбор содержания обучения и выстраивать индивидуальную траекторию для решения конкретных учебных задач.

Литература

1. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. М. : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
2. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
3. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (степень бакалавр). М., 2014.
4. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication / ed. by J. Richards & R. Schmidt. London, Eng. : Longman, 1983. P. 2–27.
5. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1–48.
6. *Savignon S.* Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA : Addison-Wesley, 1983.
7. *Bachman L.* Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
8. *Ek van J.A.* Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe, 1986.
9. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культуры и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
10. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004.
11. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2.
12. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
13. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2002.

14. **Федотова А.В.** Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования. URL: <http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866> (дата обращения: 22.03.2015).
15. **Полат Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
16. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М. : Еврошкола, 2004.
17. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Английский язык. Программы элективных курсов по культуроведению Великобритании и США. М. : АСТ/Астрель, 2007.
18. **Сысоев П.В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
19. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
20. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
21. **Сысоев П.В., Пустовалова О.В.** Развитие речевых умений обучающихся на основе сервиса «Твиттер» // Язык и культура. 2014. № 3 (31). С. 176–186.
22. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
23. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
24. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
25. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
26. **Новые** современные образовательные стандарты по иностранным языкам. М. : АСТ/Астрель, 2004.
27. **Гураль С.К.** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
28. **Гураль С.К. Митчелл П.** Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. 2008. № 4. С. 5–10.

DEVELOPMENT OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE VIA TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Sysoyev P.V., Ph.D., Doctor, Professor at Foreign Language Department at Sholokhov Moscow State University for Humanities, Professor, Head of ELT Department at Derzhavin Tambov State University (Moscow, Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. Nowadays the development of learners' learning and cognitive skills is included in the Federal State Educational Standards. This paper addresses the issue of the development of learning and cognitive skills via the development of cognitive competence in the goals of a foreign language teaching. The author states the importance of the problem; provides analysis of normative documents on the inclusion of learning and cognitive component; provides analysis of the models of a foreign language communicative competence on the inclusion of learning and cognitive component; provides the structure of students' learning and cognitive competence.

Keywords: learning and cognitive competence; universal learning acts; foreign language communicative competence; key competencies.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОДЪЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

М.А. Шевченко, А.А. Игнатов, С.К. Гураль

Аннотация. Исследуется военный подъязык как средство профессиональной коммуникации. Рассматриваются система военного подъязыка, основные характеристики, его влияние на формирование военного дискурса, а также его роль в обучении военных переводчиков при использовании профессионально-ориентированного подхода.

Ключевые слова: военный подъязык; профессиональная коммуникация; военная лексика; квалификационные требования; фоновые знания; компетенция.

Введение

К сожалению, существует достаточно распространенное заблуждение о том, что задачи лингвистического обеспечения в вооруженных силах могут успешно решаться при помощи людей без специального образования, при условии уверенного владения ими одним или несколькими иностранными языками. На самом деле, практика привлечения гражданских специалистов в качестве военных переводчиков перестала соответствовать требованиям, предъявляемым к лингвистическому обеспечению военной деятельности еще в начале прошлого века, с появлением современных на тот момент методов ведения боевых действий и множества образцов вооружения и военной техники. Во время Первой мировой войны появилась отдельная военная специальность – военный переводчик, а сам военный перевод стал приобретать соответствующие институциональные качества и характеристики.

Перевод определяется Г.М. Стрелковским [1] как вид речевой деятельности, удваивающий компоненты акта коммуникации и имеющий целью передать сообщение в случаях, когда коды, которыми пользуются источник и адресат, не совпадают. Под кодами в данном случае подразумеваются языки, на которых говорят коммуниканты. Но существует также и другой код – институциональный, предназначенный для профессионального общения между военнослужащими. Очевидно, что данный код является следствием статусной ориентированности институционального дискурса. В.И. Карасик [2] определяет институциональный дискурс как специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут и не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данной социальной группы. Как правило, специалист, который не обладает знаниями и компе-

тенциями, как раз и предопределяющими институциональность военного подязыка, не способен качественно выполнять поставленные перед ним переводческие задачи. Таким образом, в подготовке военных переводчиков должна быть несколько иная, на наш взгляд, иерархия компетенций, где главенство конкретно языковых умений (например, навыков устной и письменной речи или лексико-грамматических компетенций) не оспаривается, но в значительной мере дополняется экстралингвистическими знаниями. Для обеспечения коммуникативного акта в рамках военного подязыка переводчик обязан учитывать те особенности, которые характеризуют общение как строго институциональное: статусно-ролевые отношения коммуникантов, высокая терминологичность, четкость и структурированность речи. Другими словами, как в институциональном дискурсе в целом, так и в конкретно военном подязыке, перевод должен быть контекстно-ориентированным.

Стоит отметить, что контекстной ориентированности в подготовке военных переводчиков уделяется недостаточное внимание. Очевидна крайняя несбалансированность в формировании всего набора контекстно-ориентированных компетенций: как правило, предпочтение отдается изучению «сухой» терминологии, нежели коммуникативным видам заданий или, например, ситуационному моделированию. На наш взгляд, такая диспропорциональность не только неэффективна, но и в перспективе способна помешать развитию речевых навыков.

Методология исследования

В современной науке существует понятие «English for specific purposes» – «Английский для специальных целей» – это язык профессионального общения специалистов в какой-либо области [3].

Согласно А.А. Кисляковой [4], язык, обслуживающий сферу профессионального общения, определяется как язык профессиональной коммуникации, язык для специальных целей, специальный язык, подязык специальности. Соответственно, военный перевод включает в себя множество компонентов, одним из которых является военный подязык, его основу, в свою очередь, составляет военная лексика. Под ней подразумеваются военные термины, аббревиатуры, прецизионные слова и ситуационные клише [5]. Как было отмечено выше, военный термин – это устойчивая единица синтетической или аналитической номинации, закрепленной за соответствующим понятием в понятийно-функциональной системе определенной сферы военной профессии [4].

Военная лексика составляет основу явления военного дискурса. Поэтому для осуществления эффективной коммуникации в рамках военного дискурса владение военной лексикой является одной из наиглавнейших компетенций военного лингвиста, который должен в со-

вершенстве владеть военной лексикой, понимать узус военных текстов, уметь подбирать правильный эквивалент при переводе военных терминов, обладающих полисемией или вовсе не имеющих прямых аналогов в русском языке [6].

В частности, знание и грамотное применение военной терминологии являются основным отличием военного переводчика от гражданского специалиста. Как языковая система военная терминология состоит из военных терминов. Военный термин – это устойчивая единица синтетической или аналитической номинации, соотношенная в своем значении с определенным референтом – соответствующим понятием в понятийно-функциональной системе определенной сферы военной профессии, а само значение соотносено со значениями других терминов в лексической системе языка [5].

Термины в военном переводе, как и в любом специальном, являются главным языковым средством передачи действительности. С появлением новых способов и методов ведения боевых действий, развитием военной науки и техники, а также расширением международного военного сотрудничества появляется множество новых военных терминов, благодаря чему военный подъязык постоянно развивается. Кроме того, происходят постоянные взаимные заимствования как из общелитературного языка в языки профессиональной коммуникации, в том числе и военный подъязык, так и в обратном направлении. Языки специальностей аналогичным образом взаимодействуют между собой. Необходимо также отметить, что военный подъязык характеризуется очень большим числом заимствований из иностранных языков, причем «донором», как правило, является язык страны с наиболее развитыми и успешными вооруженными силами. Так же и в литературном языке большинство заимствований происходит из языков наиболее развитых в культурном, экономическом и военном плане государств. Соответственно, мы считаем целесообразным рассматривать военный подъязык как часть языковой постоянно развивающейся системы [7]. Соответственно, военный подъязык не может рассматриваться как замкнутая система значений, для его понимания необходимо включать в рассмотрение не только семиотические параметры, но и онтологические, коммуникативные, социокультурные [8].

Несмотря на вышесказанное, одной из главных характеристик военного подъязыка служит его «клишированность» – четкое регламентирование и структуризация. Объяснений данному факту несколько – от банальной необходимости до минимума сократить время на передачу и восприятие команды в боевых условиях до стремления воинских коллективов к максимальному сохранению воинских традиций и ритуалов. Соответственно, от военного переводчика требуется не только владение чисто языковыми компетенциями и знание текущих воен-

ных реалий, но и знание «исторических условий формирования военной лексики» [9], причем речь не только о стране изучаемого языка, но и об отечественной военной истории. Необходимо также отметить, что из-за предельной иерархичности любой военной организации официальный военный дискурс имеет статусно-ориентированный характер и детерминирован ситуацией (например, общение между подчиненным и начальником), в связи с этим коммуниканты обязаны придерживаться определенного речевого кода, достаточно жестко регламентированного. В противоположность этому не стоит забывать и о такой важной составляющей военного подъязыка, как военный сленг, очень обширный лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка, охватывающий практически все сферы военной жизни [10].

Поскольку основные реалии вооруженных сил (ВС) всех государств в целом схожи, военная терминология, как и любая специальная терминология, в большой степени унифицирована. Знание военных реалий как иностранных армий, так и ВС РФ жизненно необходимо для военного переводчика. Соответственно, в квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке специалистов по направлению «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» закладываются соответствующие профессиональные компетенции, например «Способность выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии и фоновых знаний о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств, способность организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС РФ» [6] и т.д.

Военная терминология обладает набором общих свойств, которые не зависят от какого-либо конкретного языка, а характеризуют военный язык в целом. В частности, Г.М. Стрелковский выделяет среди них однозначную функциональную соотнесенность (в пределах конкретной области применения), номинативность (независимость от контекста), системную обусловленность и стилистическую нейтральность [1]. Соответственно, обучение военному подъязыку является основой методики обучения военных переводчиков не только в России, но и за рубежом [10, 11].

Тем не менее в вооруженных силах любой страны есть свои национальные особенности, отраженные в соответствующей терминологии. Особую важность подобные реалии и понятия приобретают в случае, когда определить их терминологические соответствия в разных

языках практически невозможно. В таком контексте компетенция военного лингвиста будет определяться двумя факторами. Во-первых, правильный выбор эквивалента в языке перевода по большей части зависит от умения грамотно оперировать имеющимся запасом фоновых знаний. Во-вторых, основным условием для успешной реализации этих самых фоновых знаний и приведения наиболее близкого терминологического соответствия являются знание механизмов переводческих трансформаций и способность применять их на практике. Переводческие трансформации определяются исследователями по-разному [13–15]. Мы предлагаем использовать определение, данное Л.С. Бархударовым [13], интерпретирующего переводческие трансформации как многочисленные и качественно разнообразные преобразования, которые используются для достижения переводческой эквивалентности вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков. В целом анализ определений термина «переводческая трансформация» у большинства авторов сводится к некому преобразованию, т.е. изменению с сохранением формы.

Рассмотрим работу данных преобразований на примере одного из наиболее распространенных затруднений в деятельности военного лингвиста – проблеме нахождения соответствий в системах воинских званий различных государств. Используя реалии современных Вооруженных сил Великобритании, обратим внимание на воинское звание *brigadier*. Англо-русский словарь дает нам такие два эквивалента, как *бригадир* и *бригадный генерал* [16]. При переводе данного термина проблема может заключаться либо в выборе наиболее уместного соответствия среди двух представленных, либо в предложении нового варианта. Попытка найти эквивалент в системе воинских званий ВС РФ также не дает определенных результатов, поскольку данное воинское звание не имеет точных соответствий ни с одним из воинских званий как среди старшего, так и высшего офицерского состава российской армии. Совершенно очевидно, что в данном случае речь идет о переводческих трансформациях.

Результаты исследования

На основании классификации, предложенной В.Н. Комиссаровым [15], мы считаем, что наиболее уместной здесь является лексико-семантическая замена. Это способ перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований. В частности, мы предлагаем применить такой вид переводческой трансформации, как модуляция (смысловое развитие). Ее принцип за-

ключается в замене слова или словосочетания иностранного языка единицей переводного языка, значение которой логически выводится из значения исходной единицы [15].

Теперь вернемся к вышеуказанному примеру. На основании результатов, полученных из анализа словарной статьи, можем сделать вывод о том, что речь идет о той военной реалии, значение которой частично все же может передаваться в русском языке, но другими средствами [16]. После подробного изучения и сравнения нами систем воинских званий британской и российской армий представилось целесообразным считать воинское звание *brigadier* на одну ступень выше звания *colonel* (полковник), но на одну ступень ниже звания *major general* (генерал-майор). Следовательно, наша задача заключается в нахождении максимально близкого по значению эквивалента некоторому среднему званию, которое находится в классификации между полковником и генерал-майором. При этом стоит отметить, что воинское звание *brigadier* находится на стыке двух категорий – старшего и высшего офицерского состава. Это усложняет задачу, поскольку, вслед за известным лингвистом М. Своном, который говорил, что «самое сложное в обучении языку – научить правильно подбирать слова» [17], мы считаем, что принципиально важным в поисках нужного эквивалента необходимо сосредоточить максимальное внимание на локализации термина и отсечении денотатов, иррелевантных для данного контекста. В свою очередь, не совсем ясно, в какую из категорий стоит отнести данное воинское звание. В этой связи мы предлагаем учитывать при переводе такое понятие, как штатно-должностная категория, т.е. воинское звание, предусмотренное для определенной штатной должности. Очевидно, что в термине *brigadier* морфема **-brig-** указывает на связь с таким войсковым соединением, как бригада. А для штатной должности командира бригады может быть предусмотрено воинское звание как «полковник», так и «генерал-майор» (в зависимости от организационно-штатной структуры конкретного соединения).

Учитывая вышесказанное, снова обратимся к статье англо-русского словаря и двум эквивалентам – *бригадир* и *бригадный генерал*. Соответственно, для перевода воинского звания *brigadier* предлагаем использовать следующую выявленную закономерность: для штатно-должностной категории «полковник» – термин «*бригадир*»; а для штатно-должностной категории «генерал-майор» – «*бригадный генерал*». Таким образом, результат данной трансформации учитывает как национальные особенности британской военной терминологии, так и основные принципы организации частей и соединений ВС РФ. Таким образом, возвращаясь к приведенному выше высказыванию М. Свона, можно перефразировать его так: «Главное для переводчика – умение подобрать правильный эквивалент».

Дискуссия

Естественно, проводить переводческие трансформации гораздо проще при условии обладания переводчиком соответствующими фоновыми знаниями. В случае с военным переводом фоновые знания – это информация об органах военного управления, военно-административном делении, структуре вооруженных сил как Российской Федерации, так и страны изучаемого иностранного языка, системе комплектования вооруженных сил, предназначении, организации и составе видов ВС, родов войск и служб, основных видах вооружения и военной техники, видах и способах ведения боевых действий, тылового и технического обеспечения, положениях тактики, боевого и общевойсковых уставов, военной топографии, огневой, строевой и физической подготовке и многое другое. Соответственно, специалист по лингвистическому обеспечению военной деятельности должен владеть следующими компетенциями: способностью организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС РФ; способностью применять на практике знания о назначении, составе комплекта, технических характеристиках основных вооружений и средств противовоздушной обороны, ракетно-артиллерийского, бронетанкового и стрелкового вооружения, вооружении ВВС и ВМФ страны изучаемого языка, использовать средства связи тактического звена; способностью ориентироваться на местности по карте и без карты, читать топографические карты, выполнять измерения по ним, оценивать тактические свойства местности в районе действия подразделения, определять по топографической карте координаты целей и осуществлять целеуказание; способностью применять штатное стрелковое вооружение; выполнять строевые приемы без оружия и с оружием, проводить строевые смотры подразделений, управлять строями подразделений, действующих в пешем порядке [9].

Данные компетенции формируются на занятиях по соответствующим дисциплинам общевойсковой подготовки и практическому курсу военного перевода, что отражено в сборнике учебных программ и тематических планах по дисциплинам. Таким образом, напрашивается вывод, что обучаемые при освоении программы военной подготовки овладевают профессиональным военным подязыком.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что при переводе любых военных материалов специалист, не владеющий профессиональным военным подъязыком, будет просто не в состоянии осуществить качественный перевод даже на родной язык, не говоря уже о языке иностранном. Данная выкладка очень легко проверяется эмпирическим путем.

К примеру, проводя занятия со студентами языкового факультета гражданского вуза, обучающимися по программе военной подготовки по дисциплине «Общевойсковые уставы Вооруженных сил Российской Федерации», преподаватель учебного военного центра, свободно владеющий английским языком, давал обучаемым задание перевести отдельные статьи устава на английский. Вне зависимости от уровня языковой подготовки, студенты испытывали огромные трудности с переводом, практически никому из них не удалось перевести задание хотя бы отдаленно близко к оригиналу, не только по форме, но и часто по смыслу. Для чистоты эксперимента преподаватель не готовился заранее переводить именно эти статьи, но не испытывал больших проблем при переводе, легко находя и исправляя ошибки студентов. Объясняется данный результат очень просто – преподаватель двадцать лет прослужил в вооруженных силах на различных должностях, в том числе и за рубежом, и за это время автоматически овладел военным профессиональным подъязыком.

В этом и заключается, по нашему мнению, самая большая проблема обучения военных переводчиков в учебных военных центрах – обучить военному подъязыку только при помощи программы военной подготовки, без полного погружения в военные реалии, невозможного в условиях гражданского вуза. Тем не менее достаточно высокие оценки качества подготовки выпускников Томского государственного университета, проходящих военную службу на офицерских должностях, связанных с лингвистическим обеспечением военной службы в Вооруженных силах Российской Федерации доказывают, что данная задача выполнима.

Литература

1. *Стрелковский Г.М.* Теория и практика военного перевода: Немецкий язык. М. : Воениздат, 1979. 272 с.
2. *Карасик В.И.* О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–197.
3. *Tom Hutchinson, Alan Waters.* English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2006. P. 9–15.

4. **Кислякова А.А.** Военный подязык в системе литературного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 566. С. 128–139.
5. **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. 391 с.
6. **Тихонова Е.В., Белов Д.Н.** Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525–528.
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
8. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. С. 17.
9. **Квалификационные** требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государственном университете. М. : Министерство обороны РФ, 2015. 22 с.
10. **Митчелл П.Дж.** Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
11. **Митчелл П.Дж., Шевченко М.А.** Teaching military linguists: the experience of the British Army // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 141–148.
12. **Митчелл П.Дж., Шевченко М.А.** Teaching military linguists: the experience of the United States Army // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 89–94.
13. **Бархударов Л.С.** Язык и перевод. М. : Междунар. отношения, 1975. 240 с.
14. **Гак В.Г.** Типология контекстуальных языковых преобразований при переводе // Текст и перевод. М. : Наука, 1988. С. 63–75.
15. **Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990. 253 с.
16. **Судзиловский Г.А., Полюхин В.М., Шевчук В.Н. и др.** Англо-русский военный словарь : в 2 т. М. : Воениздат, 1987. Т. 1. 1343 с.
17. **Michael Swan.** A critical look at the Communicative Approach // F.I.T. Journal. 1985. № 39/1. P. 2–12.

THE ROLE OF PROFESSIONAL SUBLANGUAGE IN TEACHING MILITARY INTERPRETING

Shevchenko M.A., Lieutenant Colonel, Head, Military Linguistics Department, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sheffcomms@mail.ru

Ignatov A.A., Lieutenant, Instructor, Military Linguistics Department, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ignatooov@gmail.com

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Abstract. Military sublanguage is researched as a means of professional communication. The system of military sublanguage is reviewed, along with its main features, influence on the formation of military discourse, and also its role in the teaching of military interpreters using the competence-based approach.

Keywords: military sublanguage; professional communication; military vocabulary; qualification requirements; background knowledge; competence.

О СВОЙСТВЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ АУТЕНТИЧНОСТИ РЕЧИ ОБУЧАЕМЫХ

С.К. Гураль, Л.А. Митчелл

Аннотация. В статье большое внимание уделяется проблеме аутентичности, а именно грамматической аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Приводятся аргументы в пользу использования аутентичных текстов, предназначенных для носителей языка, на занятиях по иностранному языку. В результате процесса обучения иноязычной грамматике обучаемые должны повысить степень грамматической аутентичности, приближаясь к грамматической системе носителей языка посредством использования аутентичных материалов на занятии. Подчеркивается вклад отечественных исследователей в изучение проблемы.

Ключевые слова: иноязычная грамматика, аутентичность, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.

Введение

В последние годы большое внимание уделяется проблеме грамматической аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Аутентичность в методике обучения иностранным языкам прежде всего отождествляют с текстом и его детерминированностью ситуацией реальной коммуникации.

Аутентичным же традиционно принято считать «текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей; текст, написанный для носителей языка носителями этого языка; тексты, произведенные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, не написанные специально для изучающих второй язык (образцы газетных или журнальных статей, радиопередачи, рекламные объявления)» [1].

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики: в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов; своеобразием синтаксиса: краткость и неразвернутость предложений, фрагментарность, наличие структурно зависимых предложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение простых предложений [Там же].

Представляется целесообразным обратиться к трудам тех ученых, которые изучали поставленную нами проблему еще в девятых годах прошлого столетия. Так, О.Н. Киян пишет, что социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят

наиболее коммуникативно значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

В.П. Фурманова [2] отмечает важность изучения иностранного языка с использованием аутентичных материалов, которые включают в себя фоновую информацию, впоследствии и способствующую успешному и адекватному формированию коммуникативной компетенции. В ходе обучения студенты должны усвоить определенный объем фоновых знаний, который в современной методике определяется как «фреймовая пресуппозиция». В.П. Фурманова рассматривает фреймовую пресуппозицию «как единицу, лежащую в основе фоновых знаний инуюльтурной общности, как невербальный компонент коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интеркультурного общения» [Там же. С. 25].

В.П. Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

- историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- социокультурный фон;
- этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения. Каждый язык – прежде всего национальное средство общения, и было бы странным, если бы в нем не отразились специфические национальные факты материальной и духовной культуры общества, которому он служит.

Так, Г.И. Воронина определяет аутентичные тексты как «тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка» [3. С. 23–25]. Ею выявлено два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами: функциональные, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки и пр.), и информативные, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация,

объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментариев, репортаж и пр.).

Отечественные ученые-методисты Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович [4], И.И. Халеева [5] приводят следующие аргументы в пользу использования аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку.

1. Использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни».

2. «Препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

3. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучающихся.

4. Аутентичные тексты являются оптимальным средством изучения культуры страны изучаемого языка.

5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте.

С.К. Гураль [6], Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович [4] разработали следующие параметры аутентичного учебного текста. Авторы рассматривают совокупность структурных признаков текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. По их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Следовательно, дискурсивная аутентичность текста предполагает его связь с аутентичной прагматической ситуацией, определяющей его связность, выбор языковых средств для решения задачи общения, структурные особенности, возможности интерпретации. Такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство.

Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович разработали характеристики дискурсивного аутентичного текста, а именно: структурную аутентичность, лексико-фразеологическую аутентичность, функциональную аутентичность и грамматическую аутентичность, которая в рамках нашего исследования представляет особый интерес [4. С. 8–12].

Представляется целесообразным сделать особый акцент на различного рода «аутентичность», представленную Р.П. Мильрудом.

Структурная аутентичность. Она связана с особенностями построения текста, его логикой, содержательной и формальной целостностью. В аутентичном тексте отдельные предложения тесно связаны и взаимно дополняют друг друга. Между ними устанавливаются логиче-

ские отношения, возникают тема-рематические цепочки, обеспечивающие коммуникативную целостность текста.

По Р.П. Мильруду, тексты насыщены коннекторами (but, then, so, because) и содержат элементы противительной, причинно-следственной и других логических связей. Это объединяет предложения, составляющие текст, в единое логическое целое, позволяет проследить ход рассуждения автора.

Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович [4] отмечают, что умело составленный диалог позволяет избежать обучения описательным структурам, работы над препарированной учебной моделью. Диалог представляет собой аутентичный дискурс, даже если он построен на простой лексике и грамматике. Например [7. Р. 107]:

Spokesperson: One of us can play the guitar.

Teacher: Oh really, let me guess who that could be? Ernesto, is it you?

Лексико-фразеологическая аутентичность. По мнению отечественных ученых Р.П. Мильруда и Е.В. Носовича [4], идиоматичность и экспрессивность придают тексту фразеологические обороты, так как они обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка, и именно поэтому их понимание и употребление вызывают трудности. Тем не менее исключение фразеологии из учебных текстов нежелательно, так как это обедняет текст, лишает его выразительности, своеобразия. Знакомство с пословицами и фразеологическими оборотами формирует у обучаемых навыки аутентичного речевого поведения, а сопоставление английской и русской фразеологии неизменно вызывает эмоциональный отклик и повышает интерес к предмету. В качестве примера можно привести следующий диалог из книги «How to teach speaking» [7. Р. 23]:

A: My English teacher said that I have to write an essay on the history of English, and my linguistics teacher said that I have to write an essay on English slang.

B: Wow, that's a lot of work! How are you going to find the time?

A: That's easy. I'm going to write one essay on the history of English slang for both of them.

B: That's a cunning way of killing two birds with one stone!

Функциональная аутентичность. Овладение умением выбора оптимального в конкретной ситуации средства выражения мысли – одна из важнейших задач при изучении иностранного языка. Именно употребление неуместных в том или ином случае слов и выражений делает нашу речь на иностранном языке неаутентичной, хотя и не мешает ее пониманию. Поэтому в учебник следует включать самые разнообразные по стилю тексты. Для аутентичной разговорной речи естественными являются недоговоренность, эллиптичность, использование сокращенных форм, разговорная лексика (ok, guy, rubbish, all that stuff, sort

of, and what not, etc.), эмоционально окрашенные восклицания (Great! Fantastic! Smashing! Horrible!), разделительные вопросы (That's a good idea, isn't it?), заполнители пауз и т.д. [4].

В качестве примера можно привести диалог № 1 из книги S. Thornbury «How to teach speaking» [7. P. 20] и диалог № 2 [Ibid. P. 28]:

Диалог № 1

Speaker A: Coffee?

Speaker B: Thanks.

Speaker A: Milk?

Speaker B: Please.

Speaker A: Sugar?

Speaker B: No, thanks.

Диалог № 2

Waiter: Are you ready to order, sir?

Mr Ryefield: Yes. I'll have the beef stew for starters and my wife would like tomato soup.

Waiter: One beef stew and one tomato soup. What would you like for the main course?

Mr Ryefield: I'll have the Cayenne Pepper Steak and my wife would like the Fried Trout with mashed potatoes.

Waiter: I'm afraid the trout is off.

Mrs Ryefield: Oh dear. Err... What else do you recommend?

Waiter: The sole is very good.

Mrs Ryefield: OK. I'll have that. Do you have any coleslaw?

Waiter: No, I'm sorry, we don't.

Mrs Ryefield: Just give me a small mixed salad then.

Mr Ryefield: Same for me.

Waiter: Certainly. <...> Would you like something to drink?

Mr Ryefield: Yes, please. May I see the wine list?

Waiter: Certainly. Here you are. <...>

Mr Ryefield: A bottle of Chablis '99, please.

Waiter: Excellent choice!

Чтобы помочь учащимся усвоить разговорные формулы, присущие данному языку, в современные учебники необходимо включать тексты, иллюстрирующие стандартные ситуации общения и обучающие речевому поведению в различных жизненных обстоятельствах. Работа над функционально аутентичным учебным текстом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит его к самостоятельному функционально аутентичному употреблению этих средств в речи.

Грамматическая аутентичность. Прежде всего она связана с использованием в устной и письменной речи свойственных для данного языка грамматических структур. Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович [4]

иллюстрируют в качестве первого примера модели отрицательных предложений. В английском языке они обладают определенной спецификой, поэтому дословный перевод с русского языка, по мнению авторов, не всегда аутентичен. Так, в ряде случаев при переводе меняется место отрицания в предложении:

Я думаю, что он не позвонит. – I don't think he will call.

Иногда аутентичный перевод русского отрицательного предложения на английский язык осуществляется без отрицания:

Не забудь купить сыр. – Remember to buy cheese.

Ты не знаешь его электронный адрес? – Do you know his email?

Не разрешайте ему делать это. – Keep him from doing it.

Для аутентичной английской речи характерны сдержанность в выражении своего мнения, недовысказанность:

Этот рассказ плохой. – This is not the best story.

Широко употребимы глаголы обобщающего значения:

Он съел 3 пирожных. – He had 3 cakes.

Ключи лежали на столе. – The keys were on the table.

Знакомство с грамматическими моделями, отличающимися от принятых в родном языке учащихся, следует начинать на самых ранних стадиях обучения. Это позволит, по мнению авторов [4, 5], снизить межъязыковую интерференцию, избежать многих ошибок и необходимости корректировать их впоследствии.

На наш взгляд, С.К. Гураль [8] справедливо отмечает, что грамматика языка, как и его словарный состав, непрерывно развивается, как и сам язык. Однако в некоторых пособиях не всегда отражаются современные тенденции языка как саморазвивающейся системы [4, 8]. Для выражения просьбы или предложения в аутентичной речи широко употребляются структуры: Do you think we can...? Why don't we...? Why not do smth?, а также вопросительные концовки: Close the door, please, will you? Let's have a rest, shall we?, инверсии, придающие эмоциональную окраску высказыванию: What she does like is – she likes to play hide-and-seek with me. Not only did the children eat and drink a lot of tasty things – they played different games and had a very good time, использование Present Progressive для обозначения событий, назначенных на ближайшее будущее [4]. Знакомство с перечисленными и многими другими грамматическими явлениями и их включение в грамматическую архитектуру текста облегчат в дальнейшем понимание обучаемыми устной и письменной аутентичной речи, будет способствовать формированию у них представлений о межъязыковых расхождениях.

В настоящее время проводятся исследования в области идиоэтизма современной английской аутентичной речи на морфологическом и синтаксических уровнях. Так, А.Е. Куровская (цит. по: [9]), сопоставляя речь русскоязычных студентов с речью носителей английского

языка, выявляет специфику использования грамматических средств. Так, на морфологическом уровне в речи русскоязычных студентов наблюдаются:

- превышение употребления формы неопределенного вида глагола;
- предпочтительное использование личных форм глагола в сравнении с неличными;
- превышение частотности продолженных форм в 4 раза и перфектных форм на 45% по сравнению с аутентичной нормой;
- неиспользование глагола *be* и глаголов чувственного восприятия в императивной форме;
- замена пассивных, перфектных и продолженных форм инфинитива формами простого неопределенного инфинитива;
- отождествление герундия с русским отглагольным существительным;
- сниженное количество герундиальных форм по сравнению с аутентичной нормой;
- жесткость в приписывании исчисляемости / неисчисляемости английским существительным, хотя в английском языке переход между этими группами существительных осуществляется достаточно часто;
- замена притяжательного местоимения артиклем *that*, где в английской речи оно должно выражаться эксплицитно;
- употребление английских артиклей без их взаимного смыслового противопоставления.

На синтаксическом уровне в речи русскоязычных студентов можно выявить следующие особенности:

- слабое владение навыками инвертирования стандартного порядка слов и эллипсиса английского предложения;
- замена структур со сложным подлежащим на структуры с придаточными дополнительными с союзами *that* и *so that* (частотность употребления субъектно-предикативных комплексов в 5,5 раз ниже, чем в аутентичной речи);
- значительно меньшее разнообразие значений в структурах с английскими модальными глаголами;
- высокая частотность использования безличных конструкций;
- смешение британского и американского вариантов английского языка.

С.Ю. Стрелкова делает акцент на данных подобного рода исследований, так как они «позволяют сфокусировать внимание на проблемных областях в процессе обучения и провести ревизию содержания обучения иноязычной грамматике» [9. С. 25].

Заключение

Следует отметить, что попытка приблизить речь обучаемых к речи носителей в выборе грамматических элементов, адекватных ситуации межкультурного общения, в любом случае требует достаточно большого количества времени и определенной технологии обучения. В результате процесса обучения иноязычной грамматике обучаемые должны повысить степень грамматической аутентичности, приближаясь к грамматической системе носителей языка.

Подводя итог существующим теориям в области аутентичности в обучении, определим, вслед за С.Ю. Стрелковой, грамматическую аутентичность «как свойство речи обучаемых, которое подразумевает естественность выбора грамматических средств для решения определенной лингвистической задачи. Для формирования грамматической аутентичности речи необходимы в дополнение к автоматизации грамматических навыков осознанность в восприятии грамматического материала, учет особенностей и типа социального контекста, креативность в выборе грамматических структур» [9. С. 25].

Следует подчеркнуть, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условий, в которых он применяется; индивидуальных особенностей учащихся; целей преподавателя и пр. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

Литература

1. **Киян О.Н.** Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. URL: <http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (дата обращения: 14.07.2014).
2. **Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 58 с.
3. **Воронина Г.И.** Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.
4. **Мильтруд Р.П., Носонович Е.В.** Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 8–12.
5. **Халеева И.И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М. : Высш. шк., 1989. 238 с.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
7. **Thornbury S.** How to teach speaking. Pearson Education Limited, 2005.
8. **Гураль С.К.** Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. Сер. Методика преподавания иностранных языков. 2007. № 302. С. 7–10.
9. **Стрелкова С.Ю.** Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискуссии. М., 2011.

FEATURES OF GRAMMATICAL AUTHENTICITY OF LEARNERS' SPEECH

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Mitchell L.A., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lucy2306@mail.ru

Abstract. The article considers the problem of authenticity and grammatical authenticity in teaching foreign language communication. Authentic materials provide the knowledge of the strategies which are typical for the target culture and taking into account grammatical structures in a definite communicative situation. According to the modern goals of foreign language education, in our case, in forming grammatical authenticity of a learner's speech, only authentic materials should be the basis of the learning process, as the adequacy of learners' speech behavior is measured by the achievement of a communicative goal in a definite situation of foreign language communication and not only by the correctness or incorrectness of a produced statement.

Keywords: foreign language grammar; authenticity; communicative competence; intercultural communication.

DOI: 10.17223/19996195/32/16

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдулмянова Индира Рафаиловна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия).

E-mail: eporshneva@gmail.com

Ван Гохун – магистр кафедры русского языка, руководитель Института иностранных языков Шеньянского политехнического университета (Шеньян, Китай).

E-mail: wangguohong@mail.ru

Гайда Радослав – кандидат гуманитарных наук, Институт филологии Педагогического университета (Краков, Польша).

E-mail: radgajda@wp.pl

Гураль Антон Константинович – аспирант философского факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: seminar_2008@mail.ru

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Игнатов Артём Андреевич – лейтенант, преподаватель цикла военного перевода и общевойсковой подготовки Учебного военного центра Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: ignatooov@gmail.com

Казакова Анна Юрьевна – кандидат социологических наук (Калуга, Россия).

E-mail: kazakova.a.u@yandex.ru

Каширина Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия).

E-mail: n_kashirina@inbox.ru

Клюжева Наталья Витальевна – аспирант кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия).

E-mail: fedulenkova@list.ru

Маланханова Антонина Енжиевна – аспирант кафедры иностранных языков Московского государственного педагогического университета (Москва, Россия).

E-mail: duoniya@gmail.com

Мильруд Радислав Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, Россия).

E-mail: rad_millrood@mail.ru

Митчелл Людмила Александровна – преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: lucy2306@mail.ru

Митчелл Питер Джонович – старший преподаватель кафедры английской филологии Национального исследовательского Томского государственного университета; доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия).

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Найман Евгений Артурович – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и логики Национального исследовательского Томского государственного университета, Томский научный центр СО РАН, Институт развития образовательных систем (ИРОС РАО) (Томск, Россия).

E-mail: enyman17@rambler.ru

Павленко Вероника Геннадиевна – старший преподаватель, кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков Ставропольского государственного педагогического института (Ставрополь, Россия).

E-mail: verony79@mail.ru

Петрова Галина Ивановна – профессор, доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: seminar_2008@mail.ru

Поршнева Елена Рафаэлевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия).

E-mail: eporshneva@gmail.com

Серова Тамара Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода гуманитарного факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).

E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова (Москва, Тамбов, Россия).

E-mail: psysoyev@yandex.ru

Терешков Владимир Васильевич – кандидат технических наук, доцент кафедры теоретических основ радиотехники Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия).

E-mail: tervv@tsure.ru

Терешкова Надежда Сергеевна – преподаватель кафедры китайского языка Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: goodnadya@mail.ru

Холдаенко Иван Сергеевич – лейтенант, курсовой офицер специального факультета Военной академии связи имени С.М. Будённого (Санкт-Петербург, Россия).

E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Федуленкова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия).

E-mail: fedulenkova@list.ru

Шевченко Михаил Александрович – подполковник, начальник цикла военного перевода и общевойсковой подготовки Учебного военного центра Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: sheffcomms@mail.ru

Яковлев Алексей Александрович – старший преподаватель кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия).

E-mail: yakovlev.alexei@gmail.com

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 4 (32) 2015

Редактор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 21.12.2015 г. Формат 70x108¹/₁₆.
Усл. печ. л. 16,2. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № .

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru