Язык и культура

№ 43 **2018**

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Томск
2018

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:
Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования РФ, заслуженный декан Томского государственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:
Гераэртс Дирк, доктор философии, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).
Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания).
Диниз Курц Фабиана, доктор педагогики, профессор, Региональный Университет северо-запада штата Риу-Гранди-ду-Сул (Бразилия).
Кечкеш Иштван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).
Малони Патрик Дэннис, доктор права, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).
Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).
Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка филологического факультета Томского государственного (Россия).
Жиляков Артём Сергеевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Кобенко Юрий Викторович, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкого языка Томского государственного университета (Россия).
Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации Зеленогурского университета (Польша), Гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).
Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).
Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нестерова Наталья Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Россия).
Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков в МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия).
Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Попова Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (Россия).
Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).
Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, факультет иностранных языков Московского государственного университета (Россия).
Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета иностранных языков, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Томский государственный университет (Россия).
Травина Ирина Иосифовна, старший преподаватель, Томский государственный университет (Россия).
Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка Томского государственного университета (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board
Prof. Svetlana K. Gural, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of English Philology, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation; Distinguished Dean of Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:
Evgeniya V. Tikhonova, PhD (Education), acting Dean of Faculty of Foreign Languages, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Fabiana Diniz Kurtz, PhD, Professor, Unijuí (Brazil).
Prof. Dirk Geeraerts, PhD, Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).
Prof. David Gillespie, PhD, Professor, University of Bath (UK).
Prof. Istvan Kecskes, PhD, Professor, State University of New York, Albany (USA).
Dr. Patrick D. Maloney, D.Sc. (Law), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Prof. Jacques Moeschler, Professor, University of Geneva (Switzerland).
Dr. Denis N. Samburskiy, PhD, Professor, Syracuse University (USA).
Prof. Tatyana A. Demeshkina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Olga N. Igna, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Prof. Alexandra A. Kim-Maloney, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Prof. Yuri V. Kobenko, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Elizaveta G. Kotorova, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).
Prof. Radislav P. Milrood, D.Sc. (Education), Professor, Tambov State Technical University (Russia).
Anastasia V. Moreva, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Dr. Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Nikolay N. Nechaev, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).
Prof. Natalya G. Nesterova, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).
Dr. Irina V. Novitskaya, D.Sc. (Philology), Tomsk State University (Russia).
Dr. Olga A. Obdalova, D.Sc. (Education), Tomsk State University (Russia).
Olga B. Panova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Oleg G. Polyakov, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Cross-cultural Communication, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Prof. Tatiana G. Popova, D.Sc. (Philology), Professor, The Federal State Official Military Educational Institute of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Russia).
Prof. Tamara S. Serova, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics, and Cross-cultural Communication, Perm National Research Polytechnic University (Russia).
Dr. Vladimir M. Smokotin, D.Sc. (Philosophy), Tomsk State University (Russia).
Prof. Pavel V. Sysoyev, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Irina G. Temnikova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Svetlana G. Ter-Minasova, D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Languages, Moscow State University (Russia).
Travina Irina Iosifovna, Senior Lecturer, Tomsk State University (Russia).
Prof. Elena A. Yurina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).
Artyom S. Zhilyakov, PhD (Philology), Executive Editor, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:
National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages
36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050
Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Артемова О.Г., Комарова Э.П., Кретов А.А. Связующие маркемы в британской прозе второй половины XIX в. 6
Ветчинова М.Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры 33
Жогова И.Г., Кузина Е.В., Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Языковые средства создания саспенса в произведениях жанра «триллер» и способы их актуализации (на материале романов англоязычных авторов) 46
Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б. Гомеровская тема в переводах М.Н. Муравьева 58
Никитина О.А., Гудкова О.А., Зандер Ф. Интернет-мем как мультимодальный феномен немецкоязычного интернет-дискурса 74
Обдалова О.А., Харапудченко О.В. Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности 88
Федуленкова Т.Н. Современная английская фразеология со структурным компонентом *keep*: типы вариантности 114

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Gorkaltseva E.N., Rostovtseva V.M. The development of learners' cognitive interest by pop-music in English 126
Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений 136
Колесников А.А. К проблеме овладения иностранным языком в контексте информального образования 148
Колесников А.А., Тарева Е.Г. Развитие творчества старшеклассников средствами креативного ситуативно-кооперативного письма на иностранном языке 165
Назаренко А.Л. Дидактический потенциал телетандемного метода изучения иностранных языков для развития иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся 185
Савченко И.А., Викулина М.А. Лингвокультурная динамика и образовательный процесс 199
Сергеева Н.Н., Парникова Г.М. Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте 217
Серова Т.С. Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода 238
Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» 261
Тагильцева Н.Г., Овсянникова О.А. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» 282
Ширинян М.В., Шустова С.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов 295

РЕЦЕНЗИИ

Дубичинский В.В. Рецензия на монографию Богумила Гасека «Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков». Вроцлав : Изд-во Вроцлав. ун-та, 2012. 201 с. (Серия «Acta Universitatis Wratislaviensis». No 3379) 317

CONTENTS

LINGUISTICS

Artemova O.G., Komarova E.P., Kretov A.A. Linking markemes in British prose of the latter half of the Nineteenth century 6
Vetchinova M.N. Basic theories and conceptions of language and culture co-learning 33
Zhogova I.G., Kuzina E.V., Medvedeva L.G., Nadezhdina E.Y. Linguistic means of creating suspense in thriller novels and means of their actualization (based on the works by american and british authors) 46
Leushina L.T., Prokopieva L.B. Homer's theme in the translation of M.N. Muravyov 58
Nikitina O.A., Gudkova O.A., Sander F. Internet meme as a multimodal phenomenon of the German Internet-discourse 74
Obdalova O.A., Kharapudchenko O.V. Excursion scientific academic discourse and its genre characteristics 88
Fedulenkova T.N. Modern English phraseology with the structural component *keep*: types of variability 114

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Gorkaltseva E.N., Rostovtseva V.M. The development of learners' cognitive interest by pop-music in English 126
Baryshnikov N.V., Bernshteyn V.L. The formation of professional communicative intercultural competence: summarising the experience and searching for new didactic solutions 136
Kolesnikov A.A. On the problem of foreign language acquisition in the context of informal education 148
Kolesnikov A.A., Tareva E.G. High school learners' creativity development by means of L2 situational-cooperative writing 165
Nazarenko A.L. The didactic potential of the Teletandem method of learning foreign languages for the development of communicative and cross-cultural competences 185
Savchenko I.A., Vikulina M.A. Linguocultural dynamics and educational process 199
Sergeeva N.N., Parnikova G.M. Technique of development of learning independence of students of non-linguistic higher educational institution while learning foreign language in regional and ethnical context 217
Serova T.S. Methods for forming and fixing thoughts of the source text as verbal program of their formulation in the generated text of written technical translation 238
Sysoyev P.V. Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of "Dialogue of cultures" and "Non-dialogue of cultures" ... 261
Tagiltseva N.G., Ovsyannikova O.A. Polyartistic approach in teacher training of subject matter «art» 282
Shirinyan M.V., Shustova S.V. The problems of medical translation and the ways of overcoming difficulties in non-linguistic universities 295

REVIEW

Dubichynskyi V.V. Book review: *Gasek B. Leksiko-semanticheskaja interferentsyja v protsesse perevoda* [lexico-semantic interference in the process of translation (on material of the russian and polish languages] 317

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81–115
DOI: 10.17223/19996195/43/1

СВЯЗУЮЩИЕ МАРКЕМЫ В БРИТАНСКОЙ ПРОЗЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.

О.Г. Артемова, Э.П. Комарова, А.А. Кретов

Аннотация. Целью предлагаемого исследования являются выявление и анализ маркемных связей прозаических текстов британских писателей второй половины XIX в. В соответствии с этой целью решаются следующие задачи: 1) установить предпочтительные маркемные связи авторов; 2) содержательно исследовать маркемные связи максимальной силы. Актуальность обсуждаемой проблемы объясняется необходимостью поиска способов формализации содержательного анализа текста. Исследование маркемных связей представляет собой один из способов формализованного содержательного анализа текста. Выделенные учеными закономерности, которым подчиняются тексты на естественных языках, позволили применить математический аппарат в лингвистических исследованиях. В статье предлагается исследовать маркемные связи максимальной силы, образуемые в парах авторов при сравнении «каждый с каждым». Для решения поставленных задач был использован метод маркемного анализа, предложенный А.А. Кретовым. Он дает возможность получить полную картину маркемного состава языка литературных произведений любого хронологического среза или исторического периода, позволяя, при этом, исследовать тексты практически любого объема. Метод маркемного анализа дает возможность исследовать маркемный состав языка литературных (преимущественно художественных) произведений отдельных авторов или групп авторов, специфику маркем, установить маркемные связи авторов, принадлежащих одному или нескольким хронологическим срезам, проследить динамику маркем в нескольких хронологических срезах, изучить влияние социокультурных процессов на динамику маркем, установить литературно-генетические связи авторов, принадлежащих одному или разным хронологическим срезам. Решение данных задач не исчерпывает потенциал, которым обладает маркемология – развиваемое А.А. Кретовым и его коллегами направление в лингвистике. Составляющий ее основу маркемный анализ – это метод компьютерного выделения ключевых слов – маркем – с последующим вычислением *Индекса* их *Текстуальной Маркированности* (ИнТеМа). Используемая для его вычисления формула выражает функциональную зависимость между весом словоформы по частоте и ее весом по длине. Поскольку вес словоформы по длине есть величина постоянная, определяемая только длиной слова в буквах или звуках, именно величина веса словоформы по частоте определяет величину ИнТеМа. При превышении порога стандартной частоты распределения отдельной словоформы в тексте, величина ИнТеМа приобретает положительные значения, показывая тем самым меру существенности словоформы для конкретного текста. Обработка текстов и вычисление ИнТеМа каждой

словоформы производятся созданным в Воронежском государственном университете программным комплексом тематического анализа лексики «ProTemAl-Engl». Для обеспечения сопоставимости весов маркем разных авторов осуществляется процедура нормирования ИнТеМов. Необходимость проведения данной процедуры определена существенной разницей в длине текстов разных авторов, что обусловлено как количеством и длиной их произведений, так и доступностью самих произведений в электронном виде. Нормирование ИнТеМов позволяет избежать некорректного их сопоставления. Исследование связующих маркем, обеспечивающих маркемную связь двух и более авторов, дает возможность установить степень маркемной близости всех авторов среза. При выделении связующих маркем учитываются только общие маркемы для каждой пары авторов среза. Источником извлечения общих маркем служат авторские маркемные списки. Количественной характеристикой, позволяющей установить степень общности маркемной лексики двух авторов, является Индекс Маркемной Близости (ИМаБ), базирующийся на произведении значений суммарного нормированного индекса текстуальной маркированности их общих маркем. Маркемы той пары авторов, в которой ИМаБ является максимальным для одного или двух авторов пары, являются связующими маркемами данных авторов. Сила маркемной связи определяется величиной ИМаБа. Если величина ИМаБа максимальна для одного автора пары, возникает *направленная*, или ориентированная, связь максимальной силы. Когда максимальное значение ИМаБа характеризует сразу двух авторов пары, между ними устанавливается *взаимонаправленная* связь максимальной силы. В процессе исследования был проведен анализ связующих маркем в текстах британских прозаиков второй половины XIX в. относительно выделенного центра аттракции. В результате применения способа визуализации связей между авторами-современниками были выделены центр аттракции, центры-посредники нулевой, первой и второй степени, установлена мощность центростремительных связей центра аттракции, проведены стратификация и анализ связующих маркем, исследована маркемная специфика центра аттракции, а также выделены маркемы, обеспечивающие опосредованную связь центра аттракции с центрами-посредниками. Использование алгоритма визуализации маркемных отношений авторов позволило наглядно продемонстрировать сложившиеся между авторами центробежные и центростремительные маркемные связи, выделить центр аттракции, определить его ключевые фигуры, а также установить авторов, имеющих с каждой из ключевых фигур непосредственные или опосредованные маркемные связи максимальной силы. Полученные данные позволяют определить мощность центра аттракции, а содержательное исследование маркемных связей максимальной силы дает возможность установить специфику как центров-посредников, образуемых ключевыми фигурами центра аттракции, так и самого центра аттракции в целом.

Ключевые слова: маркема; индекс текстуальной маркированности; индекс маркемной близости; центр аттракции, связующая сила маркем; визуализация маркемной близости авторов; британская проза.

Введение

Исследование текстов на естественных языках отечественными и зарубежными учеными выявило закономерности, которым они подчи-

няются. Это позволило применить математический аппарат в лингвистических исследованиях. В настоящее время лингвисты проявляют интерес к квантитативному исследованию языка английской поэзии [1]. В своих работах А.Б. Борунов [2, 3] исследует авторский корпус американского прозаика Рэгу Н. Митры. Сопоставительное исследование на материале английской поэзии и прозы, охватывающее творчество 14 авторов, принадлежащих XIV–XX вв., осуществили Л.Г. Кишинская и С.В. Кишинский [4]. Актуальность нашего исследования определяется отсутствием квантитативных исследований языка английской прозы, позволяющих детально исследовать литературные связи авторов-современников на лексическом уровне.

Помимо статистического анализа текста, квантитативное исследование литературы также направлено на поиск лингвистических универсалий. В работах А.А. Фаустова [5–7] предложены несколько подходов к выявлению универсального в литературе – создание словаря сюжетов и мотивов русской литературы, исследование «констант» русской культуры, поиск и описание «ключевых слов».

Четкие принципы отбора ключевых слов в литературных текстах предложил А.А. Кретов, который ввел понятия *маркема*, авторский вес, или индекс текстуальной маркированности, а также определил грамматико-статистические требования к выделению маркем [8]. Возникшее направление – *маркемология* – включает в сферу своих интересов довольно широкий круг вопросов: исследование творчества отдельных авторов [9–12]; составление общесрезовых (односрезовых) или общеинтервальных (многосрезовых) маркемных списков [13, 14], характеризующих отдельный временной срез или исторический интервал (период), включающий несколько временных срезов; описание специфики маркем отдельных авторов или групп авторов [15–18]; изучение эволюции маркемной лексики на основе исследования динамики маркем в нескольких хронологических срезах [19, 20]; влияние социокультурных процессов на динамику маркем [21]. Кроме того, маркемологические исследования позволяют посредством выделения общих маркем и определения на их основе индекса маркемной близости авторов устанавливать взаимосвязи различных авторов и таким образом обнаруживать преемственность в литературе [22–25].

Методология

Исследование маркемных связей представляет собой один из способов формализации содержательного анализа текста. В данной работе мы опираемся на метод маркемного анализа, разработанный А.А. Кретовым. Применение метода маркемного анализа предполагает выделение из всего перечня употребленных словоформ *маркем* и вы-

числение *Индекса* их *Текстуальной Маркированности* (ИнТеМа) (формулу вычисления Ч-веса и Д-веса см. в [26]). Функциональная зависимость, существующая между этими параметрами, обусловливает величину ИнТеМа величиной Ч-веса, поскольку Д-вес конкретной словоформы является постоянной величиной и определяется только длиной слова. При превышении порога стандартной частоты распределения отдельной словоформы, величина ИнТеМа приобретает положительные значения, показывая, таким образом, меру существенности данной словоформы для конкретного текста.

Для вычисления ИнТеМа английских словоформ используется программный комплекс тематического анализа лексики «ProTemAL-Engl» (автор – А.С. Гусельникова, научный руководитель – д-р техн. наук И.Е. Воронина, научный консультант – д-р филол. наук А.А. Кретов), обрабатывающий собранные в единый файл тексты каждого автора. Таким образом, ИнТеМ каждой взятой словоформы вычисляется на всем доступном корпусе произведений, характеризуя собой художественное наследие данного автора в его целостности и единстве.

Помимо положительного значения величины ИнТеМа потенциальная маркема, в качестве которой рассматриваются только имена существительные, должна удовлетворять ряду требований, закрепленных в системе специальных фильтров – грамматико-семантическом, тематико-семантическом, стилистическом, диалогическом, классификаторном (подробно об используемых фильтрах см.: [27]). Считается целесообразным выделение 50 маркем для одного автора. Таким образом, *маркема* – это одна из 50 прошедших все фильтры словоформ, ранжированных по убыванию ИнТеМа.

Зависимость величины ИнТема от частоты распределения словоформ в тексте и от общего количества словоформ в текстах каждого автора требует процедуры, позволяющей уравновесить значение ИнТеМов маркем каждого автора, обеспечив сопоставимость весов их маркем. В качестве такой процедуры предлагается *нормирование ИнТеМов* маркем в списке каждого автора, выполняемое по формуле:

$$НормИнТеМ_i = \frac{ИнТеМ_i}{\sum_{i=1}^{50} ИнТеМ_i},$$

где НормИнТеМ – нормированный ИнТеМ; i – порядковый номер маркемы в маркемном списке автора.

В тех случаях, когда ИнТеМы 50-й и одной или нескольких последующих маркем совпадают, последним значением, которое принимает переменная i, является порядковый номер последней из этих маркем. В результате нормирования ИнТеМов маркем значение НормИнТеМа каждой маркемы располагается в интервале от 0 до 1.

Достижение поставленной цели и решение в ее рамках задачи установления и содержательного исследования маркемных связей мак-

симальной силы у авторов среза «19-2» при сравнении «каждый с каждым» предполагают исследование *связующих маркем* – обеспечивающих маркемную связь двух и более авторов, характеризуя, таким образом, степень маркемной близости всех авторов среза. При выделении связующих маркем учитываются только общие маркемы для каждой пары авторов среза. Источником извлечения общих маркем служат авторские маркемные списки.

Количественной характеристикой, позволяющей установить степень общности маркемной лексики двух авторов, является *Индекс Маркемной Близости* (ИМаБ), вычисление которого производится по формуле:

$$\text{ИМаБ} = \textit{СумНормИнТеМ}_{ОМ}1 \times \textit{СумНормИнТеМ}_{ОМ}2,$$

где ИМаБ – индекс маркемной близости; $\textit{СумНормИнТеМ}_{ОМ}1$ *и* $\textit{СумНормИнТеМ}_{ОМ}2$ – СумНормИнТеМ *общих маркем* в паре. Диапазон значений индекса маркемной близости – от 0 до 1.

Например, СумНормИнТеМ ОМ Батлера в паре Батлер – Гарди равен 0,4762, СумНормИнТеМ соответствующих ОМ Гарди – 0,4798, следовательно, $\textit{ИМаБ} = 0{,}4762 \times 0{,}4798 = 0{,}2285$. Значение ИМаБ 0,229 находим на пересечении строки «Btl» (Батлер) со столбцом 1 «Hdy» (Гарди) в табл. 1, где представлены значения ИМаБа для каждой пары авторов, округленные до тысячных.

Маркемы той пары авторов, в которой ИМаБ является максимальным для одного или двух авторов пары, являются связующими данных авторов маркемами. Величина ИМаБа характеризует силу маркемной связи двух авторов. В том случае, когда величина ИМаБа максимальна для одного автора пары, мы получаем *направленную*, или ориентированную, связь максимальной силы. Если максимальное значение ИМаБа характеризует сразу двух авторов в паре, между ними устанавливается *взаимонаправленная* связь максимальной силы. Таким типом связи, сила которой равна 0,461, отмечена пара Dck–Grw (Диккенс – Гринвуд).

Поскольку в данном исследовании мы используем ИМаБ в качестве единицы измерения силы связи между авторами, то установив в каждой горизонтальной строке его максимальное значение, мы, тем самым, определяем силу *максимальной* векторной связи данного автора *с одним из остальных авторов.*

Так, например, приняв за отправную точку Батлера (строка «Btl»), мы обнаруживаем, что для него максимальный ИМаБ 0,287, свидетельствующий о максимальной близости маркемных составов двух авторов, представлен в столбце «MreG» (Дж. Мур). Следовательно, Батлер указывает на Джорджа Мура. Так мы получаем ориентированный граф: от Батлера к Дж. Муру. Аналогичные данные извлекают-

ся из всех строк. В табл. 1 все *максимальные* значения ИМаБов выделены полужирным шрифтом.

Таблица 1

Значение индекса маркемной близости авторов в срезе 19-2

Автор	Btl	Cln	Dck	Elt	Gis	Grw	Hdy	Kin	MRd	Mrd	MreG	RdCh	Rsk	Stv	Trl	Wld
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Btl		0,170	0,211	0,230	0,227	0,177	0,229	0,136	0,203	0,153	**0,287**	0,181	0,222	0,203	0,210	0,216
Cln	0,170		0,369	0,331	0,151	0,375	0,202	0,342	0,294	0,220	0,277	0,368	0,197	**0,382**	0,362	0,128
Dck	0,211	0,369		0,385	0,287	**0,461**	0,327	0,326	0,367	0,344	0,351	0,338	0,198	0,402	0,319	0,152
Elt	0,230	0,331	**0,385**		0,305	0,278	0,372	0,235	0,286	0,292	0,384	0,307	0,161	0,365	0,290	0,176
Gis	0,227	0,151	0,287	0,305		0,192	0,346	0,130	0,326	0,278	**0,365**	0,228	0,181	0,263	0,264	0,131
Grw	0,177	0,375	**0,461**	0,278	0,192		0,231	0,380	0,281	0,283	0,230	0,331	0,155	0,331	0,430	0,115
Hdy	0,229	0,202	0,327	0,372	0,346	0,231		0,189	0,321	0,255	**0,390**	0,235	0,160	0,281	0,206	0,205
Kin	0,136	0,342	0,326	0,235	0,130	**0,380**	0,189		0,259	0,167	0,151	0,274	0,116	0,285	0,270	0,069
MRd	0,203	0,294	**0,367**	0,286	0,326	0,281	0,321	0,259		0,326	0,363	0,250	0,249	0,318	0,326	0,102
Mrd	0,153	0,220	**0,344**	0,292	0,278	0,283	0,255	0,167	0,326		0,321	0,237	0,146	0,320	0,288	0,107
MreG	0,287	0,277	0,351	0,384	0,365	0,230	0,390	0,151	0,363	0,321		0,259	0,212	**0,394**	0,329	0,238
RdCh	0,181	0,368	0,338	0,307	0,228	0,331	0,235	0,274	0,250	0,237	0,259		0,150	**0,375**	0,366	0,152
Rsk	0,222	0,197	0,198	0,161	0,181	0,155	0,160	0,116	**0,249**	0,146	0,212	0,150		0,140	0,192	0,148
Stv	0,203	0,382	**0,402**	0,365	0,263	0,331	0,281	0,285	0,318	0,320	0,394	0,375	0,140		0,398	0,149
Trl	0,210	0,362	0,319	0,290	0,264	**0,430**	0,206	0,270	0,326	0,288	0,329	0,366	0,192	0,398		0,171
Wld	0,216	0,128	0,152	0,176	0,131	0,115	0,205	0,069	0,102	0,107	**0,238**	0,152	0,148	0,149	0,171	

Исследование

Цель данной работы – исследование маркемных связей художественных текстов британских прозаиков второй половины XIX в. (далее – «срез 19-2»).

Объектом исследования являются все доступные в электронном виде произведения 16 писателей: Сэмюэла Батлера (Samuel Butler – Btl), Томаса Гарди (Thomas Hardy – Hdy), Джорджа Гиссинга (George Gissing – Gis), Джеймса Гринвуда (James Greenwood – Grw), Чарльза Диккенса (Charles Dickens – Dck), Уильяма Генри Джайлза Кингстона (William Henry Giles Kingston – Ktn), Уилки Коллинза (Wilkie Collins – Cln), Джорджа Мередита (George Meredith – Mrd), Джорджа Мура (George Moore – MreG), Джона Рескина (John Ruskin – Rsk), Томаса Майн Рида (Thomas Mayne Reid – MRd), Чарльза Рида (Charles Reade – RdCh), Роберта Льюиса Стивенсона (Robert Louis Stevenson – Stv), Энтони Троллопа (Anthony Trollope – Tr), Оскара Уайлда (Oscar Wilde – Wld), Джордж Элиот (George Eliot – Elt) (в скобках указаны оригинальные имена авторов и принятые в работе сокращенные обозначения авторов). Тексты для исследования выбраны из коллекции Проекта «Гутенберг» по адресу http://www.gutenberg.org/. Общее количество словоформ – 55 300 830.

Принимая во внимание только связи максимальной силы для каждой пары авторов, можно построить граф, отражающий важнейшие векторные связи и их силу для авторов среза «19-2». С этой целью для каждого автора определялся ближайший к нему по значению ИМаБа

автор, и все дальнейшее исследование строилось на анализе только тех маркем, которые связывают авторов среза в такие пары. На основании этих данных построен граф предпочтительных связей авторов среза «19-2» (рис. 1).

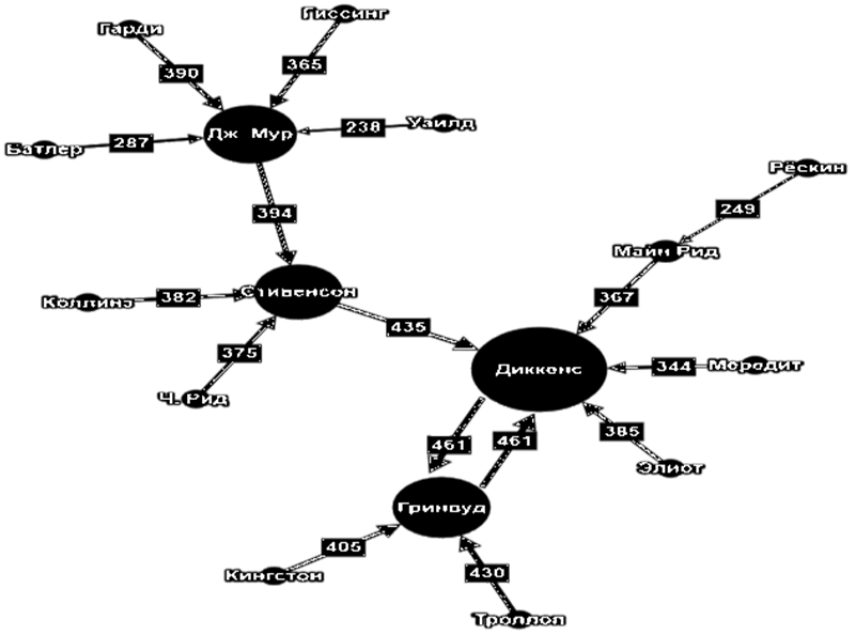

Рис. 1. Граф предпочтительных связей авторов среза «19-2»

Анализ связующей силы маркем осуществляется относительно *Центра Аттракции* (ЦА), представляющего собой объединение авторов, имеющих *взаимонаправленные* связи. В срезе «19-2» выделяется один ЦА: Диккенс – Гринвуд. Это позволяет выделить маркемы, обеспечивающие связь каждого автора со связующей фигурой центра и установить величину связующей силы каждой маркемы данного хронологического среза.

На графе обнаруживаются авторы, имеющие разнонаправленные (центробежные и центростремительные) связи – Дж. Мур, Стивенсон, Майн Рид, Диккенс, Гринвуд. Центробежной считается связь максимальной силы, которая направлена от данного автора к ближайшему для него по ИМаБу автору. Те связи, которые направлены от автора к ЦА, относительно этого центра являются *центростремительными*. Авторы, имеющие такие связи, образуют *Центры-Посредники* (ЦП). В нашем случае два ЦП (Стивенсон, Майн Рид) непосредственно связаны с ЦА, поэтому они называются центрами-посредниками 1-й степени (ЦП-1). Связь ЦП Дж. Мура с ЦА осуществляется через ЦП-1

Стивенсона, поэтому ЦП Дж. Мура является центром-посредником 2-й степени (ЦП-2). Авторы, находящиеся на периферии графа и не имеющие центростремительных связей, получили название *терминальных* (максимально удаленных от ЦА) авторов (Ч. Рид, Коллинз, Батлер, Гарди, Гиссинг, Уайлд, Рескин).

Анализ связующих маркем предполагает выделение ядерных и периферийных маркем внутри ЦА и установление мощности его центростремительных связей.

При проведении анализа мы опираемся на значение *суммарного веса маркемной связи* пар авторов (СумСВес) для выделения ядерных и периферийных маркем, а также на *интегральный связующий вес* (ИнСВес) маркем ключевых фигур центра аттракции для определения его мощности. ИнСВес вычисляется по формуле:

$$\text{ИнСВес} = \text{СумСВес} \times Q_m,$$

где СумСВес – суммарный вес маркемных связей; Q_m – количество связей, обеспечиваемых данной маркемой. Величина суммарного связующего веса маркемы численно равна величине СумНормИнТеМа маркемы в обслуживаемых ею связях.

При проведении анализа мы также учитываем *принцип «наследования» связей и их весов*. Наследование связей происходит через ЦП и заключается в учете связующего веса маркем, общих для терминальных авторов и авторов, объединенных в ЦА. Например, *consciousness* – связующая маркема пары Рескин – Майн Рид, но при этом она также является связующей для пары Майн Рид – Диккенс. Поэтому мы рассматриваем *consciousness* как проходящую через ЦП Майн Рида маркему, имеющую две связи. Следовательно, при входе в ЦП Диккенса связующий вес маркемы *consciousness* равен сумме ее связующего веса у Рескина (0,0224) и Майн Рида (0,0243): СумСВес = 0,0243 + 0,0224 = = 0,0467 (в скобках указан вес исходящей от каждого автора маркемы). Соответственно, ИнСВес *consciousness* при ее входе в ЦП Диккенса составляет 0,0467 × 2=0,0934. Аналогичным образом вычисляются СумСВес и ИнСВес всех проходящих через ЦП маркем.

На первом этапе исследования установим ядерные и периферийные маркемы, обеспечивающие связь максимальной силы в парах авторов среза «19-2», а затем определим маркемную мощность центра аттракции. Всех авторов среза соединяют 16 векторных связей максимальной силы, включающих 14 центробежных и 2 взаимонаправленные связи. Эти связи обеспечивают 73 маркемы с общим числом употреблений 449. Средним числом маркем на одну связь – 29 – характеризуются связи Гарди – Дж. Мур, Гиссинг – Дж. Мур, Ч. Рид – Стивенсон. На одну маркему меньше (28) приходится на связи Коллинз – Стивенсон, Майн Рид – Диккенс. Количество маркем выше среднего демонстрирует связь Элиот – Диккенс (30). Максимальное число маркем (31)

характерно не только для взаимонаправленной связи Гринвуд – Диккенс, но также и для пар Стивенсон – Диккенс, Троллоп – Гринвуд.

Минимальное количество маркем (21) характеризует связь Уайлд – Дж. Мур, за которой (в порядке возрастания) следуют три связи: Рескин – Майн Рид (24 маркемы), Мередит – Диккенс (27 маркем), Майн Рид – Диккенс (28 маркем). Полный список маркем, ранжированный по количеству связей, обслуживаемых каждой маркемой, представлен в табл. 2.

Таблица 2

Распределение маркем по количеству обслуживаемых ими связей

Маркема	Кол-во	Маркема	Кол-во	Маркема	Кол-во	Маркема	Кол-во
CONSCIOUSNESS	16	CONFIDENCE	9	IMPRESSION	4	PUNISHMENT	2
DISAPPOINTMENT	16	IMAGINATION	9	INDIGNATION	4	SUPERINTENDENCE	2
RESPONSIBILITY	16	POSSIBILITY	9	INTERFERENCE	4	SUPERSTITION	2
CONSIDERATION	15	CONTEMPLATION	8	RECONCILIATION	4	UNPLEASANTNESS	2
DETERMINATION	15	EXPERIENCE	8	SELF-CONSCIOUSNESS	4	ABSENT-MINDEDNESS	1
OPPORTUNITY	15	MISUNDERSTANDING	8	ADMIRATION	3	APPRECIATION	1
SATISFACTION	15	UNCONSCIOUSNESS	8	CONSCIENCE	3	ATTRACTIVENESS	1
UNDERSTANDING	15	INCONVENIENCE	7	INDIVIDUALITY	3	CIRCUMLOCUTION	1
DIFFICULT(Y/IES)	14	ACCOMPLISHMENT	6	PROBABILITY	3	CONDESCENSION	1
ENCOURAGEMENT	14	ACKNOWLEDG(E)MENT	6	REFLECTION	3	CONVICTION	1
INDIFFERENCE	14	CIVILI(S/Z)ATION	6	SIGNIFICANCE	3	EXCITEMENT	1
INTELLIGENCE	13	CONSOLATION	5	ASSISTANCE	2	FRIENDSHIP	1
ASTONISHMENT	12	DISSATISFACTION	5	CHEERFULNESS	2	IMPORTANCE	1
RESPECTABILITY	12	ENTERTAINMENT	5	COMPREHENSION	2	INSPIRATION	1
RECOLLECTION	11	FELLOW-CREATURE	5	CONTRADICTION	2	REMONSTRANCE	1
EMBARRASSMENT	10	IMPOSSIBILITY	5	DESTRUCTION	2	SELF-POSSESSION	1
GRATIFICATION	10	PICTURESQUENESS	5	DISINTERESTEDNESS	2		
OBSERVATION	10	REMEMBRANCE	5	FORGETFULNESS	2		
COMPANIONSHIP	9	CONSTERNATION	4	PERSEVERANCE	2		

Рис. 2 дает наглядное представление о распределении маркем в зависимости от количества обслуживаемых связей.

Приведенный список включает 73 маркемы сводного маркемного списка, состоящего из маркемных списков всех авторов среза «19-2». С учетом их повторяемости у разных авторов общее количество маркем сводного списка составляет 214. В нашем списке присутствуют только те из них, которые встречаются в списках как минимум двух авторов и вместе с другими общими для этих авторов маркемами показывают максимальный для пары ИМаБ.

Учет количественных связей каждой маркемы позволяет произвести их предварительное ранжирование.

Среднее значение числа связей 6,15 позволяет установить семь связей в качестве нижней границей количества ядерных связей, что составляет 70% всех выявленных связей. Все ядерные связи обеспечива-

ют 27 маркем. Малое ядро со средним значением числа ядерных связей 11,78 составляют 14 маркем, обслуживающих 12 и более связей.

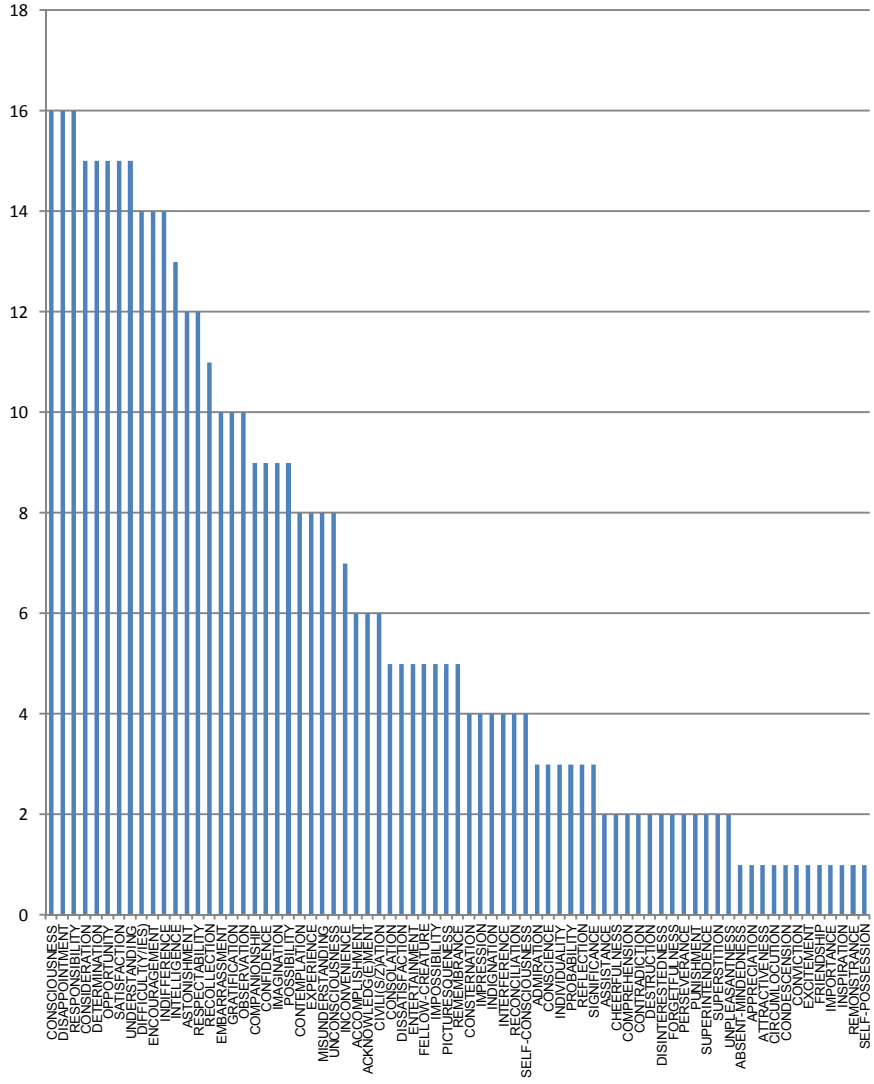

Рис. 2. Распределение маркем по количеству обслуживаемых ими связей

В исследуемых связях выявлено три сквозных (т.е. представленных во всех связях) маркемы. Максимальное количество связей – 16 (из 16) – отмечено у маркем *consciousness, disappointment, responsibility*. За ними по числу связей следуют *consideration, determination, opportunity, satisfaction*, *understanding* – 15; *difficult(y/ies), encouragement, indifference* – 14; *intelligence* – 13; *astonishment, respectability* – 12; *recollection* – 11; *embarrassment, gratification, observation* – 10; *companionship, confi-*

dence, imagination, possibility – 9; *contemplation, experience, misunderstanding, unconsciousness* – 8; *inconvenience* – 7. Остальные 46 маркем являются периферийными и участвуют в создании 1–6 связей. Среднее значение числа этих связей 2,79 позволяет отнести 22 маркемы, образующих 3–6 связей, к малой периферии и 24 маркемы, образующие 1–2 связи, – к большой периферии. Таким образом, малую периферию составляют *accomplishment, acknowledge(e)ment, civili(s/z)ation* – 6; *consolation, dissatisfaction, entertainment, fellow-creature, impossibility, picturesqueness, remembrance* – 5; *consternation, impression, indignation, interference, reconciliation, self-consciousness* – 4; *admiration, conscience, individuality, probability, reflection, significance* – 3; большую – *assistance, cheerfulness, comprehension, contradiction, destruction, disinterestedness, forgetfulness, perseverance, punishment, superintendence, superstition, unpleasantness* – 2; *absent-mindedness, appreciation, attractiveness, circumlocution, condescension, conviction, excitement, friendship, importance, inspiration, remonstrance, self-possession* – 1.

Таблица 3

Данные о распределении ядерных и периферийных маркем с учетом ИнСВеса

Маркема	ИнС-Вес	Маркема	ИнС-Вес	Маркема	ИнС-Вес	Маркема	ИнС-Вес
DISAPPOINTMENT	7,56094	COMPANIONSHIP	1,65814	RECONCILIATION	0,37641	SUPERSTITION	0,06723
RESPONSIBILITY	7,28043	CONTEMPLATION	1,48641	CONSTERNATION	0,31608	CHEERFULNESS	0,06360
CONSCIOUSNESS	6,56501	IMAGINATION	1,46225	INTERFERENCE	0,30662	FORGETFULNESS	0,06090
CONSIDERATION	6,37070	UNCONSCIOUSNESS	1,43945	INDIGNATION	0,26646	PUNISHMENT	0,05744
UNDERSTANDING	5,64807	POSSIBILITY	1,34355	IMPRESSION	0,23944	APPRECIATION	0,02254
DETERMINATION	5,25083	ACKNOWLEDG(E)MENT	1,32271	INDIVIDUALITY	0,19856	SELF-POSSESSION	0,01882
SATISFACTION	5,09307	CONFIDENCE	1,26232	SIGNIFICANCE	0,15802	CIRCUMLOCUTION	0,01810
OPPORTUNITY	4,39960	EXPERIENCE	1,01434	PROBABILITY	0,14953	ATTRACTIVENESS	0,01774
ENCOURAGEMENT	4,31264	INCONVENIENCE	0,94460	CONSCIENCE	0,13928	ABSENT-MINDEDNESS	0,01760
INDIFFERENCE	3,89431	ACCOMPLISHMENT	0,71478	ADMIRATION	0,13552	REMONSTRANCE	0,01750
INTELLIGENCE	3,43442	CIVILI(S/Z)ATION	0,70208	REFLECTION	0,13162	INSPIRATION	0,01584
DIFFICULT(Y/IES)	3,42507	PICTURESQUENESS	0,64483	CONTRADICTION	0,08925	CONVICTION	0,01577
RESPECTABILITY	3,14399	SELF-CONSCIOUSNESS	0,62550	DISINTERESTEDNESS	0,08134	IMPORTANCE	0,01547
ASTONISHMENT	3,07494	FELLOW-CREATURE	0,52610	DESTRUCTION	0,07750	CONDESCENSION	0,01540
RECOLLECTION	2,41113	DISSATISFACTION	0,50027	COMPREHENSION	0,07450	FRIENDSHIP	0,01380
EMBARRASSMENT	2,11186	ENTERTAINMENT	0,48351	SUPERINTENDENCE	0,07384	EXCITEMENT	0,01348
GRATIFICATION	1,95269	IMPOSSIBILITY	0,44575	PERSEVERANCE	0,07380		
MISUNDERSTANDING	1,84015	REMEMBRANCE	0,39754	ASSISTANCE	0,06898		
OBSERVATION	1,76455	CONSOLATION	0,38316	UNPLEASANTNESS	0,06803		

Ранжирование маркем по ИнСВесу дает возможность уточнить состав ядерных и периферийных маркем. За границу ядра и периферии принимается среднее арифметическое значение ИнСВеса. Аналогичное вычисление среднего арифметического значения ИнСВеса отдельно ядерных и периферийных маркем позволяет произвести выделение ма-

лого и большого ядра среди ядерных маркем, а также малой и большой периферии среди периферийных маркем. В табл. 3 представлены данные, использованные для наглядного представления распределения ядерных и периферийных маркем с учетом ИнСВеса (рис. 3).

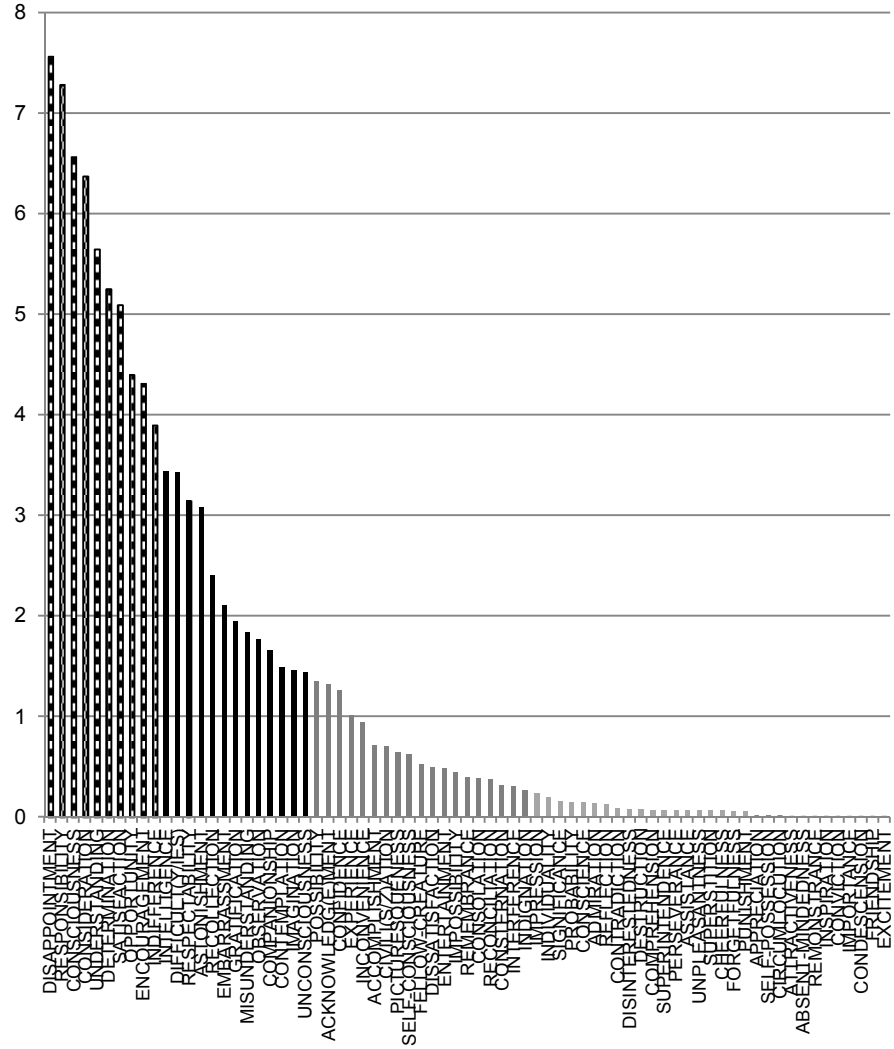

Рис. 3. Распределение ядерных и периферийных маркем с учетом ИнСВеса

С учетом средневзвешенного ИнСВеса – 1,36 – границей ядра является *unconsciousness.* При этом из ядра, выделенного по количеству связей максимальной силы, в состав маркем малой периферии вышли

possibility, confidence, experience, inconvenience. На 30% уменьшился количественный состав малого ядра – 10: *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction, opportunity, encouragement, indifference*. Таким образом, число ядерных маркем составило 23, периферийных – 50.

Для определения маркемной мощности ЦА измерим силу центростремительных связей (ЦсС) ЦП-1, ЦП-2 и ЦА. Маркемную мощность центра аттракции составляют сумма ЦсС Диккенса, Гринвуда, Стивенсона, Майн Рида, Мередита, Элиот, Дж. Мура. Общее количество ЦсС – 16, из них у Диккенса – 5, Дж. Мура – 4, Гринвуда – 3, Стивенсона – 3, Майн Рида – 1. Следовательно, маркемная мощность центра аттракции, определяемая величиной ИнСВеса маркем, составляет 100.

Содержательное исследование двусторонних маркемных связей ключевых фигур центров аттракции позволяет выделить связующие их маркемы и определить маркемную специфику центра аттракции. С этой целью проведен маркемный анализ всех центростремительных связей ЦА, ЦП-1 и ЦП-2 – Диккенса, Гринвуда, Стивенсона, Дж. Мура, Майн Рида.

Центр аттракции объединяет авторов, группирующихся около двух ключевых фигур центра и не имеющих между собой маркемных связей максимальной силы. Наличие взаимонаправленной связи Диккенс – Гринвуд дает основание считать их относительно друг друга центрами-посредниками (ЦП-$0_{Дик}$ и ЦП-$0_{Грв}$). Это делает целесообразным исследование и сопоставление маркемной специфики ЦП-0 Диккенса и ЦП-0 Гринвуда.

Каждый ЦП опосредует собственную связь и связь терминальных авторов с Диккенсом и Гринвудом. В качестве связующих этих авторов маркем мы, реализуя принцип наследования маркем и их весов, рассматриваем проходящие через ЦП и исходящие из него маркемы, обозначив их условно маркемами Стивенсона, Дж. Мура, Майн Рида.

Пару Стивенсон – Диккенс характеризуют 30 маркем, из которых проходящих, связывающих Коллинза, Ч. Рида, Дж. Мура, а через него Батлера, Гарди, Гиссинга и Уайлда с Диккенсом – 28, исходящих – 2 маркемы. Через ЦП-1 Майн Рида проходит 17 маркем, характеризующих также связь Рескина с Диккенсом, опосредованную Майн Ридом, исходит 11 маркем. Таким образом, пара Диккенс – Майн Рид характеризуется 28 общими маркемами. Также к Диккенсу направлены ЦбС Гринвуда, Элиот и Мередита. В качестве связующих маркем были выделены 47 маркем. Связующие маркемы Диккенса, ранжированные по ИнСВесу, представлены на рис. 4. Полный список связующих маркем Диккенса с указанием числа связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 4.

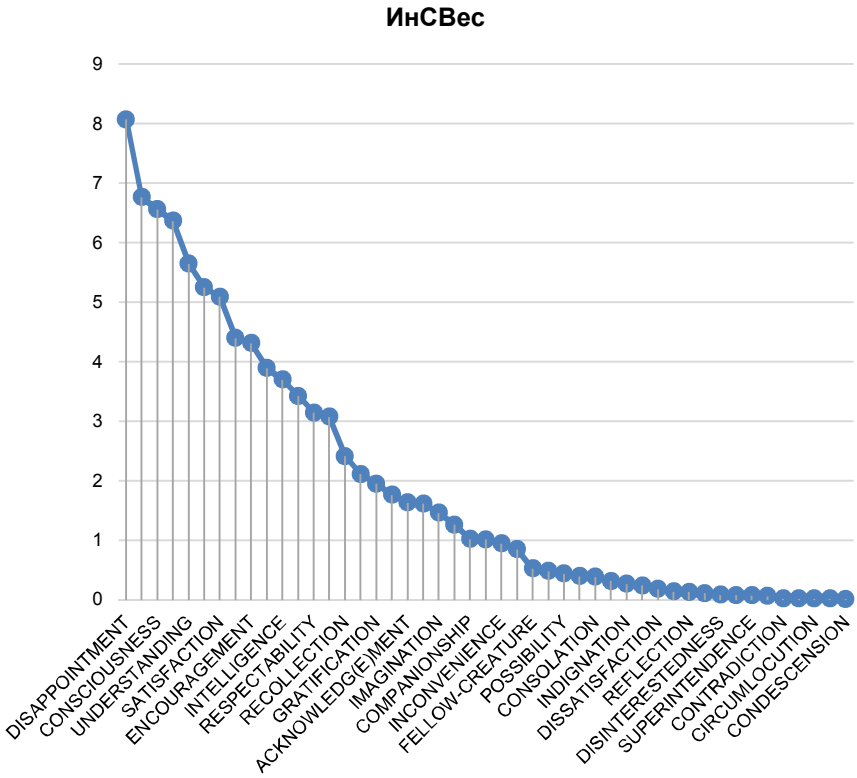

Рис. 4. Связующие маркемы Диккенса, ранжированные по ИнСВесу

Таблица 4

Список связующих маркем Диккенса

Кол-во свя-зей	Маркема	ИнСВес	Кол-во связей	Маркема	ИнСВес	Кол-во свя-зей	Маркема	ИнСВес
16	DISAPPOINTMENT	8,0765	10	OBSERVATION	1,7645	3	DISSATISFACTION	0,1815
16	RESPONSIBILITY	6,7649	8	ACKNOWLEDG(E)MENT	1,6356	3	ADMIRATION	0,1355
16	CONSCIOUSNESS	6,5650	9	UNCONSCIOUSNESS	1,6194	3	REFLECTION	0,1316
15	CONSIDERATION	6,3707	9	IMAGINATION	1,4622	2	PICTURESQUENESS	0,1083
15	UNDERSTANDING	5,6481	9	CONFIDENCE	1,2623	2	DISINTERESTEDNESS	0,0813
15	DETERMINATION	5,2508	7	COMPANIONSHIP	1,0206	2	IMPOSSIBILITY	0,0781
15	SATISFACTION	5,0931	8	EXPERIENCE	1,0143	2	SUPERINTENDENCE	0,0738
15	OPPORTUNITY	4,3996	7	INCONVENIENCE	0,9446	2	CHEERFULNESS	0,0636
14	ENCOURAGEMENT	4,3126	6	CONTEMPLATION	0,8451	1	CONTRADICTION	0,0202
14	INDIFFERENCE	3,8943	5	FELLOW-CREATURE	0,5261	1	SELF-POSSESSION	0,0188
14	INTELLIGENCE	3,6986	5	ENTERTAINMENT	0,4835	1	CIRCUMLOCUTION	0,0181
14	DIFFICULT(Y/IES)	3,4251	5	POSSIBILITY	0,4393	1	REMONSTRANCE	0,0175
12	RESPECTABILITY	3,1440	5	REMEMBRANCE	0,3975	1	CONDESCENSION	0,0154
12	ASTONISHMENT	3,0749	5	CONSOLATION	0,3832			
11	RECOLLECTION	2,4111	4	CONSTERNATION	0,3161			
10	EMBARRASSMENT	2,1119	4	INDIGNATION	0,2665			
10	GRATIFICATION	1,9527	4	IMPRESSION	0,2394			

На основе средневзвешенного значения ИнСВеса проведена стратификация маркем. Малое ядро составили 7 из 17 ядерных маркем: *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction.* В число ядерных маркем вошли также *opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment, recollection, embarrassment, gratification.* Ядерные маркемы обслуживают 10–16 связей. Следует пояснить, что при определении количества связей учитывались и опосредованные связи Скотта с терминальными авторами, поэтому максимальное число маркемных связей, обслуживаемых одной маркемой, равно 16. Максимальное число связей принадлежит *disappointment, responsibility, consciousness.* На одну связь меньше показывают *consideration, understanding, determination, satisfaction, opportunity* – 15, за которыми следуют *encouragement, indifference, intelligence* – 14. Сразу на две связи меньше – 12 – демонстрируют *respectability, astonishment*, за которыми следуют *recollection* – 11, *embarrassment, gratification.* Малую периферию образуют 10 маркем – *observation* (10), *acknowledg(e)ment* (8), *unconsciousness* (9), *imagination* (9), *confidence* (9), *companionship* (7), *experience* (8), *inconvenience* (7), *contemplation* (6), *fellow-creature* (5) (в скобках указано количество обслуживаемых связей). Большую периферию составили 20 маркем – *entertainment* (5), *possibility* (5), *remembrance* (5), *consolation* (5), *consternation* (4), *indignation* (4), *impression* (4), *dissatisfaction* (3), *admiration* (3), *reflection* (3), *picturesqueness* (2), *disinterestedness* (2), *impossibility* (2), *superintendence* (2), *cheerfulness* (2), *contradiction* (1), *self-possession* (1), *circumlocution* (1), *remonstrance* (1), *condescension* (1). В данной группе маркем отсутствуют маркемы, обеспечивающие исключительную связь Диккенс – Гринвуд.

Таким образом, проведенная стратификация связующих маркем Диккенса показывает значительное преобладание среди них периферийных маркем – 30, что составляет 63,8% от общего числа связующих маркем. Также количественно неравномерно маркемы распределились малой и большой периферии: малая периферия – 33%, большая – 67%. Несколько равномернее распределились ядерные маркемы: малое ядро составляет 41% маркем, а большое – 59%.

Специфику ЦП-$0_{Грв}$ (Гринвуда) формируют связи с Диккенсом, Кингстоном и Троллопом. В обеспечении маркемных связей авторов участвует 31 маркема, из которых проходящих – 28, исходящих – 3. Связующие маркемы ЦП-$0_{Грв}$, ранжированные по ИнСВесу, представлены на рис. 5. Полный список связующих маркем Марриета с указанием количества связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 5.

Стратификация связующих маркем ЦП-0 Гринвуда отличается от ЦП-0 Диккенса. Наблюдается иное соотношение ядерных и периферийных маркем: ядерные – 14, периферийные – 17, что в процентном соотно-

шении составляет 45:55. Среди ядерных маркем маркемы малого ядра составляют 57%. В число ядерных маркем вошли *disappointment* (4), *consideration* (4), *responsibility* (4), *determination* (4), *satisfaction* (4), *acknowledg(e)ment* (4), *consciousness* (4), *encouragement* (4) составившие малое ядро. К маркемам большого ядра отнесены *inconvenience* (4), *opportunity* (4), *indifference* (4), *difficult(y/ies)* (4), *intelligence* (4), *possibility* (4). Периферийные маркемы разделились почти поровну: малая периферия – 9 маркем, большая – 8. Маркемами малой периферии являются *confidence* (4), *consolation* (4), *experience* (4), *respectability, understanding, astonishment, fellow-creature, gratification, recollection* (3). В состав маркем большой периферии входят проходящие маркемы Диккенса – *contemplation, reflection, impression* (2), а также являющиеся еще и исходящими маркемами Кингстона –*observation, consternation, entertainment* – и Троллопа – *companionship, embarrassment* (3). Таким образом, ЦП-0 Гринвуда отличает равномерность распределения ядерных и периферийных связующих маркем с незначительным преобладанием периферийных маркем.

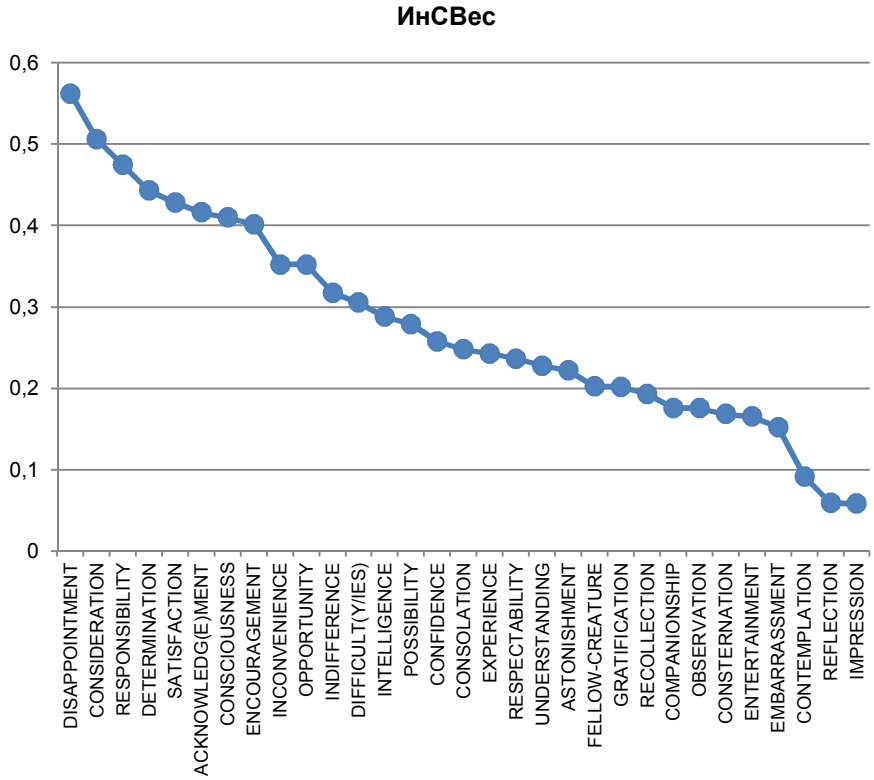

Рис. 5. Связующие маркемы Гринвуда, ранжированные по ИнСВесу

Таблица 5

Список связующих маркем Гринвуда

Кол-во свя-зей	Маркема	ИнС-Вес	Кол-во свя-зей	Маркема	ИнС-Вес	Кол-во связей	Маркема	ИнС-Вес
4	DISAPPOINTMENT	0,56229	4	DIFFICULT(Y/IES)	0,30532	3	RECOLLECTION	0,19305
4	CONSIDERATION	0,50615	4	INTELLIGENCE	0,28808	3	COMPANIONSHIP	0,17604
4	RESPONSIBILITY	0,47495	4	POSSIBILITY	0,27890	3	OBSERVATION	0,17550
4	DETERMINATION	0,44288	4	CONFIDENCE	0,25787	3	CONSTERNATION	0,16856
4	SATISFACTION	0,42852	4	CONSOLATION	0,24781	3	ENTERTAINMENT	0,16509
4	ACKNOWLEDG(E)MENT	0,41617	4	EXPERIENCE	0,24257	3	EMBARRASSMENT	0,15231
4	CONSCIOUSNESS	0,41018	3	RESPECTABILITY	0,23663	2	CONTEMPLATION	0,09177
4	ENCOURAGEMENT	0,40183	3	UNDERSTANDING	0,22795	2	REFLECTION	0,05883
4	INCONVENIENCE	0,35216	3	ASTONISHMENT	0,22182	2	IMPRESSION	0,05807
4	OPPORTUNITY	0,35213	3	FELLOW-CREATURE	0,20230			
4	INDIFFERENCE	0,31746	3	GRATIFICATION	0,20201			

Сопоставим ЦП-0 Диккенса и Гринвуда с целью определения их маркемной специфики. Способом определения маркемной специфики центра служит разность интегрального центростремительного веса маркем каждого из ЦП-0. В этом случае положительная разность указывает на специфичность маркемы для ЦП-0 Диккенса, отрицательная – для ЦП-0 Гринвуда (рис. 6). Полный список маркем с указанием результирующей разности ИнСВеса маркем Диккенса и Гринвуда представлен в табл. 6.

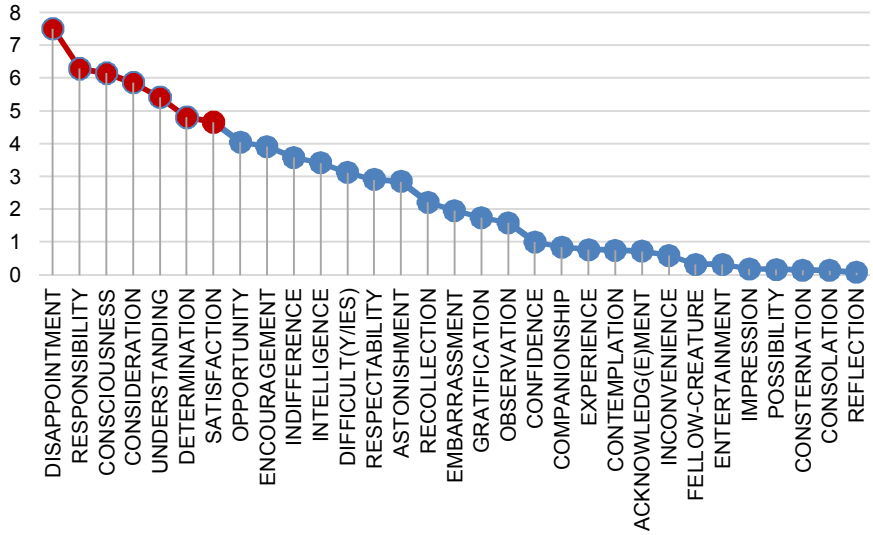

Рис. 6. Маркемная специфика ЦП Диккенса и ЦП Гринвуда

Таблица 6

Список общих маркем Диккенса и Гринвуда с указанием разности ИнСВеса

Маркема	Дик–Грв	Маркема	Дик–Грв	Маркема	Дик–Грв
DISAPPOINTMENT	7,5142	DIFFICULT(Y/IES)	3,1198	ACKNOWLEDG(E)MENT	0,7179
RESPONSIBILITY	6,2900	RESPECTABILITY	2,9074	INCONVENIENCE	0,5924
CONSCIOUSNESS	6,1548	ASTONISHMENT	2,8531	FELLOW-CREATURE	0,3238
CONSIDERATION	5,8645	RECOLLECTION	2,2181	ENTERTAINMENT	0,3184
UNDERSTANDING	5,4201	EMBARRASSMENT	1,9595	IMPRESSION	0,1814
DETERMINATION	4,8079	GRATIFICATION	1,7507	POSSIBILITY	0,1604
SATISFACTION	4,6646	OBSERVATION	1,5890	CONSTERNATION	0,1475
OPPORTUNITY	4,0475	CONFIDENCE	1,0044	CONSOLATION	0,1354
ENCOURAGEMENT	3,9108	COMPANIONSHIP	0,8446	REFLECTION	0,0728
INDIFFERENCE	3,5769	EXPERIENCE	0,7718		
INTELLIGENCE	3,4105	CONTEMPLATION	0,7533		

На основе среднего значения суммы результирующего ИнЦсСВеса маркем каждого ЦП было выделено одно ядро – маркемное ядро Диккенса. Оно насчитывает 14 маркем. Маркемы, входящие в малое и большое ядро, распределились поровну – по 7 маркем в каждом. Малое ядро образовали *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction.* Оставшиеся – *opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment* – вошли в состав большого ядра. Несмотря на то что ядерные маркемы Диккенса характеризуют ЦсС двух ЦП, величины ИнЦсСВеса этих маркем у Диккенса превышают аналогичные значения у Гринвуда в среднем в 14 раз. Среди периферийных маркем преобладают маркемы большой периферии – 11, в то время как малая периферия представлена всего 6 маркемами – *recollection, embarrassment, gratification, observation, confidence, companionship.* Маркемы *experience, contemplation, acknowledg(e)ment, inconvenience, fellow-creature, entertainment, impression, possibility, consternation, consolation, reflection* составляют большую периферию. Поскольку разность ИнСВеса маркем Диккенса и Гринвуда принимает для всех маркем только положительные значения, можно говорить о наличии маркемной специфики ЦП-$0_{Дик}$ и об отсутствии маркемной специфики ЦП-$0_{Грв}$.

Для определения маркемной специфики ЦА было проведено ранжирование маркем ЦП-0 Диккенса и ЦП-0 Гринвуда на основе их совокупного ИнСВеса (рис. 7). Список маркем с указанием суммарного ИнСВеса общих маркем Диккенса и Гринвуда представлен в табл. 7.

Около половины связующих маркем (14) принадлежит ядру, периферию составляют 17 маркем. На основе средневзвешенного значения совокупного ИнСВеса ядерных маркем – 3,06 – малое ядро образовали 7 маркем – *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction.* Большое ядро составили *opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment*. Сопоставление специфичных маркем ЦП-0 Диккенса с аналогичными маркемами ЦА показало их полную иден-

тичность как в количественном, так и в качественном выражении. Некоторые отличия наблюдаются лишь в распределении периферийных маркем. Это, в первую очередь, касается количественного состава маркем малой и большой периферии. Количество маркем малой периферии ЦА увеличилось на треть по сравнению с маркемами малой периферии, характеризующими специфику ЦП-$0_{Дик}$. В их число вошли *inconvenience, experience, acknowledg(e)ment*. При этом совокупный ИнСВес каждой из них оказался выше последней из маркем малой периферии ЦП-$0_{Дик}$ – *companionship*, которая замыкает данную группу маркем также и ЦА. Значительно изменилась и последовательность ряда маркем большой периферии ЦА – *possibility, consolation, impression*. И если *possibility* и *consolation* переместились вверх, то *impression*, напротив, опустилась вниз. Изменения такого плана не затронули маркемы *fellow-creature, consternation, reflection*.

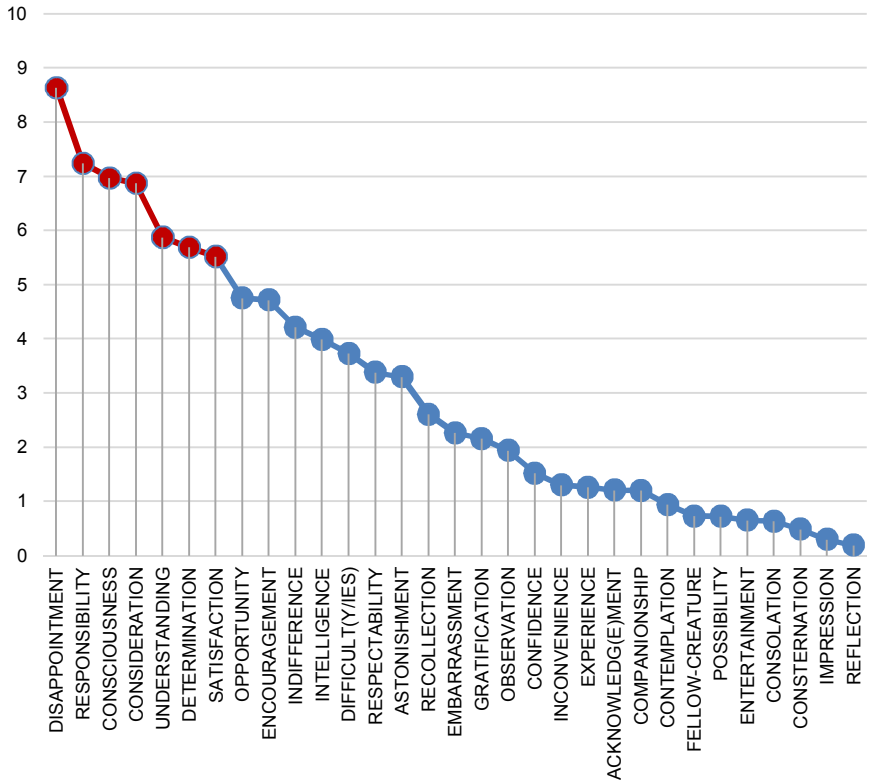

Рис. 13. Маркемная специфика ЦА Диккенс + Гринвуд

Таблица 14

Список общих маркем Диккенса и Гринвуда с указанием их суммарного ИнСВеса

Маркема	Дик+Грв	Маркема	Дик+Грв	Маркема	Дик+Грв
DISAPPOINTMENT	8,63876	DIFFICULT(Y/IES)	3,73039	COMPANIONSHIP	1,19668
RESPONSIBILITY	7,23985	RESPECTABILITY	3,38062	CONTEMPLATION	0,93686
CONSCIOUSNESS	6,97519	ASTONISHMENT	3,29676	FELLOW-CREATURE	0,72839
CONSIDERATION	6,87685	RECOLLECTION	2,60418	POSSIBILITY	0,71824
UNDERSTANDING	5,87602	EMBARRASSMENT	2,26417	ENTERTAINMENT	0,64861
DETERMINATION	5,69371	GRATIFICATION	2,15470	CONSOLATION	0,63097
SATISFACTION	5,52159	OBSERVATION	1,94005	CONSTERNATION	0,48465
OPPORTUNITY	4,75173	CONFIDENCE	1,52019	IMPRESSION	0,29751
ENCOURAGEMENT	4,71447	INCONVENIENCE	1,29676	REFLECTION	0,19045
INDIFFERENCE	4,21177	EXPERIENCE	1,25691		
INTELLIGENCE	3,98669	ACKNOWLEDG(E)MENT	1,20782		

В целом же в число ядерных маркем ЦА вошло 14 ядерных маркем ЦП-$0_{Дик}$ и 11 ядерных маркем ЦП-$0_{Грв}$. При этом малое ядро ЦА полностью совпадает с маркемами малого ядра ЦП-$0_{Дик}$ и, за исключением *acknowledg(e)ment* и *encouragement*, включает также все остальные маркемы малого ядра ЦП-$0_{Грв}$. Помимо них в число маркем малого ядра ЦА попала и маркема малой периферии ЦП-$0_{Грв}$ – *understanding.* Доминантной является доминантная маркема двух ЦП-0 – *disappointment*. Вице-доминантной – вице-доминантная маркем ЦП-$0_{Дик}$ *responsibility.* Среди маркем большого ядра оказались *respectability* и *astonishment*, также являющиеся маркемами большой периферии ЦП-$0_{Грв}$. Это обусловлено тем, что ИнСВес всех ядерных маркем ЦП-$0_{Дик}$ многократно превышает аналогичный показатель всех маркем ЦП-$0_{Грв.}$ В связи с этим и количественно и качественно ядерные маркемы ЦА совпадают с ядерными маркемами ЦП-$0_{Дик.}$ Однако в связи с уменьшением числа общих маркем ЦА (31) по сравнению с числом общих маркем ЦП-$0_{Дик}$ (47) уменьшилось, соответственно, количество ядерных и периферийных маркем ЦА. Вследствие этого маркемы большого ядра ЦП-$0_{Дик}$ – *recollection, embarrassment, gratification* – вошли в состав маркем малой периферии ЦА. В ЦП-$0_{Грв}$ эти маркемы принадлежат малой – *recollection, gratification* – и большой – *embarrassment* – периферии. В свою очередь маркемы малой периферии ЦП-$0_{Дик}$ – *contemplation, fellow-creature* – перешли в разряд маркем большой периферии. На изменение статуса данных маркем в ЦА также повлиял и тот факт, что в ЦП-$0_{Грв}$ эти маркемы входят в состав большой периферии. Тем не менее изменение статуса маркем в ЦА в значительной степени затронуло именно маркемы ЦП-$0_{Грв}$. Среди маркем малой периферии ЦА выделены ядерные маркемы ЦП-$0_{Грв}$: малого ядра – *acknowledg(e)ment* – и большого – *inconvenience.* Но значительнее всего претерпел изменения состав маркем малой периферии ЦП-$0_{Грв}$, из которой в число маркем малого ядра переместилась *understanding*, а в число маркем большого ядра вошли *respectability* и *astonishment.* Еще две маркемы – *fellow-creature* и *consolation* – стали маркемами большой

периферии ЦА. При этом маркемы большой периферии – *embarrassment, observation, contemplation* – заняли свое место среди маркем малой периферии ЦА. таким образом, количественно и качественно связующие маркемы ЦА соответствуют маркемам ЦП-$0_{Грв}$, но при этом именно маркемы ЦП-$0_{Грв}$ претерпели существенное изменение своего статуса как в сторону повышения, так и в сторону понижения.

Заключение

В результате проведенного исследования установлено следующее.

1. Маркемный анализ позволил объединить всех авторов среза 19-2 в единый связный ориентированный граф.

2. Центром аттракции среза «19-2» является пара авторов Ч. Диккенс и Дж. Гринвуд.

3. Учет суммарных связующих маркем всех авторов среза показал, что к связующему ядру среза «19-2» относятся маркемы малого ядра *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction* и большого ядра – *opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment*. Без учета взаимонаправленной связи Диккенс–Гринвуд с Диккенсом непосредственно или опосредованно связаны 12 авторов, с Гринвудом – 2.

4. Вычисление интегрального связующего веса маркем показало, что максимальной силой аттракции в паре Диккенс – Гринвуд обладает Ч. Диккенс, интегральный связующий вес маркем которого в 10,7 раза превосходит интегральный связующий вес маркем Гринвуда.

5. Специфику Ч. Диккенса как ЦП-0 представляют маркемы *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction, opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment, recollection, embarrassment, gratification, observation, confidence, companionship, experience, contemplation, acknowledg(e)ment, inconvenience, fellow-creature, entertainment, impression, possibility, consternation, consolation, reflection.*

6. Качественная специфика ЦП-0 Гринвуда, поглощаемая спецификой Ч. Диккенса, не выявляется.

7. Специфику ЦА Диккенс – Гринвуд составляют 14 ядерных – *disappointment, responsibility, consciousness, consideration, understanding, determination, satisfaction, opportunity, encouragement, indifference, intelligence, difficult(y/ies), respectability, astonishment* – и 17 периферийных маркем – *recollection, embarrassment, gratification, observation, confidence, inconvenience, experience, acknowledg(e)ment, companionship, contemplation, fellow-creature, possibility, entertainment, consolation, consternation, impression, reflection*.

8. Использование алгоритма визуализации маркемных отношений авторов на базе табл. 1 позволило наглядно продемонстрировать сложившиеся между авторами центробежные и центростремительные маркемные связи, выделить центр аттракции, определить его ключевые фигуры, а также установить авторов, имеющих с каждой из ключевых фигур непосредственные или опосредованные маркемные связи максимальной силы. Полученные данные позволяют определить мощность центра аттракции, а содержательное исследование маркемных связей максимальной силы дает возможность установить специфику как центров-посредников, образуемых ключевыми фигурами центра аттракции, так и самого центра аттракции в целом.

Литература

1. ***Слугина О.В.*** Лингвокогнитивные основы поэтической квантитативности: на материале английского языка : дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2009. 200 с.
2. ***Борунов А.Б.*** Параметрическая стратификация лексики авторского англоязычного корпуса (на материале авторского корпуса американского писателя Рэгу Н. Митры) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12 (66) : в 4 ч. Ч. 1. С. 65–68.
3. ***Борунов А.Б.*** Квантитативное исследование англоязычного авторского корпуса Рэгу Н. Митры // Litera. 2017. № 1. С. 76–87. URL: http://e-notabene.ru/fil/article_20090.html
4. ***Кишинская Л.Г., Кишинский С.В.*** Выявление опережающей роли поэтической речи в развитии языка с помощью корреляционного анализа // Ученые записки Тартуского государственного университета. Лингвостатистика и квантитативные закономерности текста. Труды по лингвистике. 1980. Т. VI. С. 47–58.
5. ***Фаустов А.А.*** Литературные универсалии: на пути к терминологической демаркации // Универсалии русской литературы : сб. ст. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т ; Изд. дом Алейниковых, 2009а. С. 8–28.
6. ***Фаустов А.А.*** От ключевых слов к литературным универсалиям: несколько методологических соображений // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009б. № 2. С. 7–11.
7. ***Фаустов А.А.*** О фракциях литературных текстов: к обоснованию понятия // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 34–39.
8. ***Кретов А.А.*** Опыт выявления архетипов поэзии А.В. Кольцова // Лінгвістичні студії. Зб. наук. праць / укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. Донецьк : ДонНУ, 2008. В. 16. С. 353–366.
9. ***Кашкина А.В.*** Квантитативный анализ лексики русских поэтов первой половины XVIII века // Язык, коммуникация и социальная среда : сб. науч. тр. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т ; Изд. дом Алейниковых, 2009. Вып. 7. С. 194–211.
10. ***Фаустов А.А.*** Маркемный портрет А.П. Чехова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 12–16.
11. ***Артемова О.Г.*** Творчество Л. Стерна как маркемный феномен английской художественной прозы // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017а. № 1. С. 37–42.
12. ***Артемова О.Г.*** Маркемная характеристика творчества А. Рэдклиф // Текст в культурном, историческом, языковом пространстве : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф 19 марта 2017 г. М., 2017б. С. 178–185.

13. ***Артемова О.Г., Кретов А.А.*** Точечный маркемный анализ британской художественной прозы XVII–XX веков // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 87–93.
14. ***Артемова О.Г.*** Маркемный состав языка английской прозы первой половины 18-го века // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 32–40.
15. ***Кретов А.А., Сизоненко Е.И.*** Мегамаркемы поэзии А.Т. Твардовского // Русский язык как явление национальной культуры: проблемы современного состояния и динамического развития : сб. науч. ст. к юбилею О.В. Загоровской. Воронеж : Научная книга, 2011. С. 46–64.
16. ***Кашкина А.В.*** XVIII век в русской поэзии с точки зрения маркемного анализа // Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве : IV Междунар. виртуальная конференция по русистике, литературе и культуре : сб. науч. докл. Ереван : Лимуш, 2011. С. 109–113.
17. ***Артемова О.Г.*** Уникальность маркемного состава текстов Л. Стерна в прозе английского сентиментализма // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 31–38.
18. ***Артемова О.Г., Комарова Э.П., Кретов А.А.*** Эволюция маркемной лексики на основе исследования маркем в хронологических срезах // Язык и культура. 2018. № 42. С. 19–38.
19. ***Кретов А.А., Кашкина А.В.*** Причины изменений в маркемном составе языка русской поэзии XVIII–XXI вв. // Дайджест 2010: дипломные работы факультета РГФ ВГУ / под ред. Н.А. Фененко. Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2011б. Вып. 11. С. 94–101.
20. ***Артемова О.Г., Кретов А.А.*** Маркемные траектории языка русской и английской художественной прозы // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 165–173.
21. ***Кретов А.А.*** Динамика маркем в русской литературе XVIII начала XX веков как отражение социокультурных процессов // Политическая лингвистика / гл. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2010а. Вып. 3 (33). С. 141–150.
22. ***Кретов А.А., Катов М.В.*** Сквозь призму маркем: Н.В. Гоголь в ближайшем контексте русской литературы // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 12–21.
23. ***Кретов А.А., Катов М.В., Фаустов А.А.*** Опыт лингвистической генеалогии (на примере Н.В. Гоголя) // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. А.Д. Черенкова. Воронеж : ВГПУ, 2009. С. 76–83.
24. ***Кретов А.А., Катов М.В., Фаустов А.А.*** Кто же вышел из «Шинели» Гоголя? (Опыт лингвостатистической генеалогии) //Материалы по русско-славянскому языкознанию : междунар. сб. науч. трудов. Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2010а. Вып. 30. С. 45–52.
25. ***Кретов А.А., Катов М.В., Фаустов А.А.*** Лингвостатистическая генеалогия в русской литературе XVIII – начала XX в. // Проблемы компьютерной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Кретова. Воронеж, 2010б. Вып. 4. С. 114–125.
26. ***Кретов А.А.*** Понятие маркемы: методика выявления и практика использования // Универсалии русской литературы. Воронеж, 2010б. С. 138–153.
27. ***Фаустов А.А., Кретов А.А.*** Понятие маркемы и предварительные итоги маркемного анализа русской литературы // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 16–31.

Сведения об авторах:

Артемова Ольга Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru
Кретов Алексей Александрович, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, директор Научно-методического центра компьютерной лингвистики Воронежского государственного университета (Воронеж, Россия). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

Поступила в редакцию 2 сентября 2018 г.

LINKING MARKEMES IN BRITISH PROSE OF THE LATTER HALF OF THE NINETEENTH CENTURY

Artemova O.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru
Komarova E.P., Dr.Sc. (Edu), Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru
Kretov A.A., Dr.Sc. (Phililogy), Professor, the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Voronezh State University (Voronezh, Russia). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/1

Abstract. The paper aims at identifying and analyzing the markeme links in the texts of British writers of the latter half of the nineteenth century. According to the purpose, the tasks of determining the preferred markeme links between the authors and semantic analysis of markeme links of maximum power have been solved. The relevance of the discussed problem is explained by the need to find ways to formalize the content analysis of the text. The study of markeme links is one of the ways of formalized content analysis of the text. The scientists identified regularities to which the texts in natural languages are subject. And this enables the use of the mathematical apparatus in linguistic studies. The article suggests analyzing markeme links of maximum power in pairs of authors when comparing "with each other". The method of markeme analysis suggested by A.A. Kretov as one of the means to formalize the semantical analysis of the text is used to solve the set tasks. It provides a means of presenting a complete picture of literary works language markeme composition of any chronological interval or historical period. It also gives the possibility to analyze texts practically of any wordage. Besides the method of markeme analysis allows analyzing markeme composition of literary (especially – fiction) works of individual authors or groups of authors, markeme specifications and the influence of social and cultural processes on markeme dynamics, studying the evolution of markeme vocabulary through several chronological intervals and establishing literary and genetic links between authors who belong to the same or different chronological intervals Markemology is a new prospect in linguistic studies that is being developed by A.A. Kretov and his colleagues. Its potential is not limited with solving the given problems. It is based on markeme analysis that is a method of computerized extracting of key words – markemes – and automatic calculation of their Indices of Textual Markedness. The computational formula expresses functionality between a frequency weight and a length weight of a word. As the length weight of a word is constant because it depends on the length of the word in letters or sounds, it is the value of frequency weight that determines the value of InTeM. When a word distribution in the text exceeds a standard frequency distribution threshold for this word the value of its InTeM becomes positive thereby expressing the level of significance for the word in the particular text. The texts are processed with word thematic analysis program “ProTemAl-Engl” developed in Voronezh State University. This program calculates the value of InTeM for each word as well. To guarantee comparability of markeme weights of different authors the procedure of normalizing InTeM values is carried out. This is due to the

fact that too often there is great difference both in number of works and their length in words written by different authors and their availability in digital form. InTeM normalizing eliminates their incorrect correlation. The analysis of linking markemes that establish markeme links between two or more authors allows determining the degree of markeme similarity between the authors of chronological interval. Mutual markemes are selected from each author markeme list. Index of Markeme Similarity (IMaS) is the measurable parameter that gives possibility to determine the degree of generality of markeme lexicon of two authors. The computation of IMaS in each pair of authors belonging to the chronological interval is based on the value of total normalized indices of textual markedness of their mutual markemes. The mutual markemes of those two writers that have the largest value of IMaS are their linking markemes. The value of IMaS determines the power of markeme link. When the value of IMaS is the largest for only one writer in the pair, a directional or oriented link of maximum power is formed. In case the value of IMaS is the largest for both writers in the pair mutually oriented link is formed between them. The present study results in the analysis of linking markemes in the texts of British prose writers of the latter half of the nineteenth century in reference to the distinguished centre of attraction. The method of visualizing the links between the authors who belong to the same chronological interval allows to distinguish the centre of attraction and intermediate centres of zero, first and second degree, to calculate the power of centripetal links to the centre of attraction, to stratify and analyze linking markemes, to study markeme specificity of the centre of attraction and to distinguish markemes that provide an indirect link between the centre of attraction and intermediate centres. The use of the algorithm of visualizing markeme relations between the authors provides a means of revealing existing centrifugal and centripetal markeme links between the writers, distinguishing the centre of attraction, identifying its major figures and the authors who have direct or indirect markeme links of maximum power with each of them. Obtained data make it possible to calculate the power of the center of attraction and the semantic study of maximum power markeme links leads to the specification of both the intermediate centres that are represented by key figures of the centre of attraction and the centre of attraction itself.
Keywords: markeme; Index of Textual Markedness; Index of Markeme Similarity; centre of attraction; linking power of markemes; visualization of authors markeme similarity; British prose.

References

1. Slugina O.V. (2009) Lingvokognitivnyje osnovy poeticheskoj kvantitativnosti: na materiale anglijskogo jazyka [Lingvo cognitive foundations of poetic quantitativeness: on the material of the English language]. Philology cand. diss. Saransk.
2. Borunov A.B. (2016) Parametricheskaya stratifikatsiya leksiki avtorskogo angloyazychnogo korpusa (na materiale avtorskogo korpusa amerikanskogo pisatelya Regu N. Mitry) [Parametric stratification of the author's English-language corpus vocabulary (on the material of the author's corpus of an American writer Raghu N. Mitras)] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 12(66). in 4 parts. Part 1. pp. 65–68.
3. Borunov A.B. (2017) Kvantitativnoje issledovanije anglojazychnogo avtorskogo korpusa Regu N. Mitry [Quantitative study of the English-language author's corpus of Raghu N. Mitras] // "Litera". 1. pp. 76–87. URL: http://e-notabene.ru/fil/article_20090.html .
4. Kishinskaja L.G., Kishinskij S.V. (1980) Vyyavleniye operezhayushchey roli poeticheskoy rechi v razvitii jazyka s pomoshchyu korrelyatsionnogo analiza [Identification of the outstripping role of poetical speech in the development of language using correlation analysis] // Uchenyje zapiski Tartuskogo gos. un-ta. Lingvostatistika i qvantitativnuje zakonomernosti teksta. Trudy po lingvistike. Vol. VI. pp. 47–58.
5. Faustov A.A. (2009) Literaturnyje universalii: na puti k terminologicheskoj demarkcii [Literary universals: towards a terminological demarcation] // Universalii russkoj literatury. Voronezh. pp. 8–28.

6. Faustov A.A. (2009) Ot kl'uchevykh slov k literaturnym universalijam: neskol'ko metodologicheskih soobrazhenij [From keywords to literary universals: several methodological considerations] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2. pp. 7–11.
7. Faustov A.A. (2012) O frakcijakh literturnyh tekstov: k obosnovaniju pon'atija [On factions of literary texts: to justification of the concept] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2. pp. 34–39.
8. Kretov A.A. (2008) Opyt vyjavlenija arkhetipov v poezii A.V. Koltsova [The experience of identifying the archetypes in Koltsov's poetry] // Lingvisychni studiji. Vol. 36. Donetsk. pp. 353–356.
9. Kashkina A.V. (2009) Kvantitativnyj analiz leksiki russkikh poetov pervoj poloviny XVIII veka [Quantitative analysis of the Russian poets' vocabulary of the first half of the 18th century] // Jazyk, kommunikacija i social'naja sreda. Vol. 7. Voronezh. pp. 194–211.
10. Faustov A.A. (2010) Markemnyj portret A.P. Chekhova [Markemic portrait of Chekhov] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2. pp. 12–16.
11. Artemova O.G. (2017) Tvorchestvo L. Sterna kak markemnyj fenomen anglijskoj khudozhestvennoj prozy [Stern's oeuvre as a markemic phenomenon of the English fictional prose] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 1. pp. 37–42.
12. Artemova O.G. (2017) Markemnaja harakteristika tvorchestva A. Radklif [Markemic characteristic of Redcliff's oeuvre] // Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Tekst v kulturnom, istoricheskom, jazykovom prostranstve". M. pp. 178–185.
13. Artemova O.G., Kretov A.A. (2017) Tochechnyj markemnyj analiz britanskoj khudozhestvennoj prozy XVII-XX vekov [A spot markemic analysis of the British fictional prose of the 17th–20th centuries] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2. pp. 87–93.
14. Artemova O.G. (2017) Markemnyj sostav jazyka anglijskoj prozy pervoj poloviny 18 veka [Markemic composition of the English prose language of the first half of the 18th century] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 4. pp. 32–40.
15. Kretov A.A., Sizonenko E.I. (2011) Megamarkemy poezii A.T. Tvardovskogo [The megamarkems of Tvardovsky's poetry] // Russkij jazyk kak javlenije nacional'noj kul'tury: problemy sovremennogo sostojanija i dinamicheskogo razvitija. Voronezh. pp. 46–64.
16. Kashkina A.V. (2011) XVIII vek v russkoj poezii s tochki zrenija markemnogo analiza [The 18th century in Russian poetry from the point of view of markemic analysis] // IV Mezhdunarodnaja virtual'naja konferencija po rusistike, literature i kul'ture "Obrazovatel'nyje tehnologii v virtual'nom lingvo-kommunikativnom prostranstve". Erevan. pp. 109–113.
17. Artemova O.G. (2017) Unikal'nost' markemnogo sostava tekstov L. Sterna v proze anglijskogo sentimentalizma [Uniqueness of the markemic composition of Stern's texts in the prose of English sentimentalism] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 3. pp. 31–38.
18. Artemova O.G., Komarova E.P., Kretov A.A. (2018) Evolucija markemnoj leksiki na osnove issledovanija markem v khronologicheskih srezakh [The evolution of markemic vocabulary based on the study of markemes in chronological slices] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 42. pp. 19–38.
19. Kretov A.A., Kashkina A.V. (2011) Prichiny izmenenij v markemnom sostave jazyka russkoj poezii XVIII-XXI vekov [The reasons for changes in the markemic composition of the language of Russian poetry of the 18th–21st centuries] // Dajdzhest – 2010: diplomnyje raboty fakul'teta RGF VGU. Voronezh. Vyp. 11. pp. 94–101.

20. Artemova O.G., Kretov A.A. (2018) Markemnyje trajektorii russkoj i anglijskoj khudozhestvennoj prozy [Markemic trajectories of the Russian and English fictional prose] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta, Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 1. pp. 165–173.
21. Kretov A.A. (2010) Dinamika markem v russkoj literature XVIII – nachala XX vekov kak otrazhenije sociokul'turnykh processov [Dynamics of the markemes in Russian literature in the 18th and early 20th centuries as the reflection of sociocultural processes] // Politicheskaja lingvistika. Ekaterinburg. Vyp. 3(33). pp. 141–150.
22. Kretov A.A. (2009) Skvoz' prizmu markem: N.V. Gogol' v blizhajshem kontekste russkoj literatury [Through the prism of the markemes: Gogol in the near context of Russian literature] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2. pp. 12–21.
23. Kretov A.A., Katov M.V., Faustov A.A. (2009) Opyt lingvisticheskoj genealogii (na primere N.V. Gogol'a) [The experience of linguistic genealogy (on the example of Gogol)] // Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Problemy izuchenija zhivogo russkogo slova na rubezhe tys'acheletij". Voronezh. pp. 76–83.
24. Kretov A.A., Katov M.V., Faustov A.A. (2010) Kto zhe vyshel iz "Shineli" Gogol'a? (Opyt lingvostatisticheskoj genealogii) [Who appeared from the Gogol's "Overcoat"? (The experience of linguistic statistical genealogy)] // Materialy po russko-slavyanskomu jazykoznaniju. Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 30. Voronezh. pp. 45–52.
25. Kretov A.A., Katov M.V., Faustov A.A. (2010) Lingvostatisticheskaja genealogija v russkoj literature XVIII – nachala XX vekov [Linguistic statistical genealogy in Russian literature of the 18th and early 20th centuries] // Problemy kompyuternoj lingvistiki: Sb.nauch. trudov. Voronezh. Vyp. 4. pp. 114–125.
26. Kretov A.A. (2010) Pon'atije markemy: metodika vyjavlenija i praktika ispol'zovanija [The concept of markeme: methodology of its identification and practice of use] // Universalii russkoj literatury. Voronezh. pp. 138–153.
27. Faustov A.A., Kretov A.A. (2017) Pon'atije markemy i predvaritel'nyje itogi markemnogo analiza russkoj literatury [The concept of markeme and the preliminary results of markemic analysis of Russian literature] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 4. pp. 16–31.

Received 2 September 2018

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/43/2

ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ И КОНЦЕПЦИИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

М.Н. Ветчинова

Аннотация. Рассматриваются основные теории и концепции соизучения языка и культуры, которые появились в отечественной педагогике в конце XX – начале XXI в. Констатируется следующее: социокультурные, экономические факторы, политические события способствовали тому, что иностранный язык стал реальным средством общения, фактором понимания и сближения людей разных культур, их взаимодействия, источником получения информации о мире, способом саморазвития, расширения профессиональных знаний. Интерес к коммуникативной и культурологической составляющим дисциплины «Иностранный язык» повлек изменение целеценностных установок, содержания, методов, т.е. всей структуры организации учебного процесса, способствовал сущностному изменению подходов к его преподаванию, а именно обязательному изучению в контексте культуры. Показано, что поиск новых форм интеграции культуры в процесс изучения иностранного языка повлек за собой разработку теорий и концепций, которые центрируются вокруг основных положений культурологического подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин. Основной акцент сделан на научные работы, объединенные общей культурологической идеей – изучение иностранного языка в единстве с изучением культуры народа в рамках диалога культур: «Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности», «Межкультурная коммуникативная компетенция и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков», «Концепция коммуникативного иноязычного образования», «Концепция языкового поликультурного образования». Объединяющим принципом данных работ является положение о необходимости соизучения языка и культуры. Несмотря на некоторые различия данных научных концепций, вывод о необходимости и важности обучения языку, и в частности иностранному, как компоненту культуры является общепризнанным. Сделан вывод о том, что данные исследования стали фундаментальными работами, которые задали вектор изучения иностранного языка на ближайшие десятилетия. Необходимость дальнейшей разработки вопросов соизучения иностранного языка и культуры состоит в воспитательном и образовательном потенциале: способствует лучшему пониманию иной культуры, помогает осознать многообразие и богатство культур, глубже понять родную культуру. Это будет оказывать влияние не только на формирование культуры личности обучающихся, но и позволит им получить необходимые навыки и умения для общения с представителями других культур.

Ключевые слова: иностранный язык; культура; языковое образование; диалог культур; социокультурый подход; межкультурная коммуникация; поликультурное образование; иноязычное образование.

Введение

В конце XX – начале XXI в. иностранный язык стал реальным средством общения, фактором понимания и сближения людей разных культур, их взаимодействия, источником получения информации о мире, способом саморазвития, совершенствования профессиональных знаний. Расширение межкультурных контактов и, как следствие, сближение культур остро ставят вопрос о продуктивности межкультурного взаимодействия.

Стремительно меняющиеся условия международного партнерства повлекли за собой необходимость решения множества сложных вопросов, поэтому важным объектом исследования гуманитарных наук становится проблема межкультурной коммуникации, от качества которой зависят пути развития человечества. В соответствии с этим обращается особое внимание на повышение эффективности изучения иностранных языков, а следовательно, возрастают роль и место учебной дисциплины «Иностранный язык», которая через изучение языка и культуры страны не только формирует лингвистические и культурологические знания, но и дает опыт социокультурной и межкультурной коммуникации.

Характерной чертой языкового образования становится ориентация на межкультурный аспект овладения языком, что побудило педагогов, методистов переосмыслить существующие традиционные подходы к его изучению, а также разработать более продуктивные пути усвоения иной культуры. В данный период в отечественной педагогике наблюдаются зарождение и обоснование новых теорий и концепций изучения иностранного языка с позиции культуры, что нашло свое выражение в трансформации и модернизации теоретических основ преподавания иностранного языка.

Методология

Основой для разработки новых теорий, концепций стал принцип диалога культур, который раскрывается М.М. Бахтиным, В.С. Библером, С.Ю. Кургановым и другими учеными. В работах ученых упор делается на то, что любое обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной). М.М. Бахтин писал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке как для других, так и для себя… Личность жива только в своей обращенности к другим, значит, личность есть там, где есть диалог» [1. С. 40]. В ходе диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники не просто «проявляют те или иные

грани античного, средневекового и другого мышления, но, прежде всего, “нащупывают” свой собственный взгляд на мир» [2. С. 32].

Эта мысль очень важна, так как незнание культуры другого народа, его менталитета приводит к межнациональным непониманиям и конфронтации. Как отмечал Д.С. Лихачёв, каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», поскольку познание своего сопряжено с познанием чужого. Именно такое понимание открытого и толерантного процесса культурной коммуникации и позволило Д.С. Лихачёву утверждать, что культура – это универсальный фундамент человеческого существования, главный источник гуманизации человеческой истории.

Педагоги разрабатывают основные положения культурологического подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин, новые подходы к содержанию образования, в том числе языкового, изучают механизмы усвоения культуры. Так, концепция Е.В. Бондаревской обосновывает положение о целесообразности воспитания в контексте культуры. Н.Е. Щуркова рассматривает организацию воспитания как фактор вхождения российского общества в мировую культуру. Исследования группы психологов во главе с И.А. Зимней основаны на понимании воспитания как процесса формирования отношения человека к миру.

Следовательно, задача обучения, как и воспитания в целом, – формирование личности путем передачи накопленной культуры. Усвоение культуры предполагает преобразование в сознании личности продуктов общественной духовной деятельности или социального опыта, благодаря этому происходит становление культуры личности.

Исследование

Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что обучение ему предусматривает овладение не только самим иностранным языком, но ознакомление с литературой, историей и в целом культурой изучаемого языка. Изменение сущностного подхода, по заключению С.Г. Тер-Минасовой, «потребовало немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков» [3. С. 25]. В связи с этим ученые-педагоги, методисты, специалисты в области изучения иностранных языков стали разрабатывать продуктивные варианты изучения иностранного языка в контексте культуры. Их моделирование происходило с опорой на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения, социокультурный контекст изучения иностранного языка, обращалось особое внимание на социокультурные особенности языков и культур.

Среди исследований, в первую очередь, хотелось бы выделить работы В.В. Сафоновой «Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности» (1992), В.П. Фурмановой «Межкультурная коммуникативная компетенция и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков» (1994), Е.И. Пассова «Концепция коммуникативного иноязычного образования» (2000) и П.В. Сысоева «Концепция языкового поликультурного образования» (2003).

Объединяющим принципом данных работ является то, что они центрируются на необходимости соизучения языка и культуры. Несмотря на некоторые различия научных концепций, вывод о необходимости и важности обучения языку, и в частности иностранному, как компоненту культуры является общепризнанным.

Так, В.В. Сафонова видит значимость социокультурного подхода в том, что он фиксирует понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития.

Моделирование вариантов социокультурного образования средствами иностранного языка предполагает опору на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения иностранного языка, социокультурного контекста обучения и изучения иностранного языка, социокультурных особенностей языков и культур. В.В. Сафонова считает, что социологию изучения и обучения иностранному языку следует рассматривать как неотъемлемую часть общетеоретического фундамента культуроведчески ориентированной коммуникативной методики преподавания иностранного языка [4. С. 14].

По мнению Л.И. Бим, социокультурный подход повлек за собой изменение цели изучения иностранного языка, и главное заключается в том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [5. С. 48].

В.В. Сафонова, анализируя ретроспективу и перспективу разработанного ею социокультурного подхода, говорит о том, что «предлагаемый подход к соизучению языков в контексте диалога культур и цивилизаций (с обязательной опорой на родную культуру) не только раскрыл общетеоретические основы межкультурной подготовки в школе и вузе. Но с опорой на него началось с 1995 г. методическое переосмысление принципов построения учебных программ и учебной литературы, проектирование, создание и внедрение культуроведчески- и коммуникативно-ориентированной учебно-методической и учебной литературы нового типа» [6. С. 57].

Общеизвестно, что для современного языкового образования характерна междисциплинарная интеграция. По заключению В.В. Сафо-

новой, «междисциплинарной базой социокультурного образования средствами всех соизучаемых языков выступает культуроведение как одно из культурологических направлений. С появлением социокультурного подхода стало развиваться культуроведение соизучамых стран и культурных сообществ, причем, во-первых, как аспект в обучении нормам иноязычного общения, во-вторых, как отдельный учебный предмет в социокультурном образовании человека и, в-третьих, как одна из теоретико-прикладных областей современной языковой педагогики» [6. С. 62].

По оценке В.В. Сафоновой, «социокультурный подход, возникнув как собственно методический подход в обучении именно иностранным языкам, постепенно приобрел общепедагогическое звучание, не ограничиваясь только областью методики обучения нормам иноязычного межкультурного общения» [Там же. С. 55].

Таким образом, основные положения социокультурного подхода к обучению иностранному языку, разработанные В.В. Сафоновой, повлияли на всю систему его преподавания: способствовал осознанию новой роли иностранного языка, изменению целеценностной установки его изучения, а следовательно, и содержания, методической организации материала, принципов обучения. Своевременность, актуальность данного подхода подтверждаются тем, что он занял приоритетное место среди культуроведческих подходов, задал вектор изучения иностранного языка на перспективу.

В ракурсе новой парадигмы изучения иностранных языков В.П. Фурманова рассматривает их преподавание как тип межкультурной коммуникации. Ее исследование «Межкультурная коммуникативная компетенция и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков» [7] затрагивает методику их преподавания. В первую очередь она обращается к философии межкультурного образования, выработке культурно-центрированной парадигмы преподавания иностранного языка, выделению культурно-языковой прагматики как аспекта методики и формированию культурно-языковой личности учителя иностранного языка.

В работе В.П. Фурмановой показаны пути интегрирования культуры в учебный процесс посредством выделения культурно-языковой прагматики, которую она рассматривает как аспект методики, изучающий понятийное поле культуры, которое отражает функционирование языковых систем языка и культуры в их тесной связи с человеческой деятельностью. Доминантным в исследовании является понятие «культурно-языковая личность».

На основе закономерностей смежных наук: лингвистики, социо-, этно-, психо- и этнопсихолингвистики, и определения содержания, предполагающего диалектическое единство языка-культуры-

культурно-языковой личности, В.П. Фурманова выстраивает культурно-центрированную парадигму преподавания иностранного языка, дает ее теоретическое обоснование.

В.П. Фурманова полагает, что изучение культуры – это не только усвоение определенной суммы культурных фоновых знаний, но и овладение культурой поведения, т.е. деятельностно-динамическим началом, осуществляемым говорящим в определенных условиях с соответствующими целями и мотивами, с использованием имеющихся языковых средств. Кроме того, иностранный язык изучается в рамках совершенно иного культурного контекста, а именно в условиях родной культуры обучающихся, что обеспечивает в учебном процессе диалог культур, способствующий осознанию общечеловеческого «мы», стремлению лучше узнать друг друга. «Поэтому всякое изучение культуры и, особенно, на материале текстов художественной литературы, происходит на основе сравнения собственной и чужой культуры. Именно этот аспект представляет значительный интерес для методики преподавания иностранного языка, так как позволяет построить схему изучения культуры в сопоставительном аспекте» [7. С. 4].

Сегодня, продолжая свое исследование, В.П. Фурманова говорит о необходимости включения лингвокультуры в содержание обучения иностранным языкам, поскольку она связана с социокультурным фоном общения и национально-культурной спецификой коммуникативного поведения, которое согласуется с речевым этикетом и пространственно-временными формами общения. По ее мнению, важным являются и непременное сравнение лингвокультур, и выявление общего и специфического. Это представляется важным в связи с тем, что «полифония их содержания способствует развитию собственной оценки различных культурных явлений и тем самым развитию личности обучаемого и его межкультурной компетенции» [8. С. 112].

Как видим, в начале 90-х гг. XX в. известные отечественные специалисты в области преподавания иностранных языков сосредоточили свое внимание на вопросах, связанных с изучением языка не только в контексте культуры, но и в рамках диалога культур. Большое внимание в работах уделяется рассмотрению такой сложной и многоаспектной проблемы, как соотношение языка и культуры, развитие личности обучаемых в процессе изучения иностранного языка, формирование их культуры.

В конце 90-х гг. Е.И. Пассов разрабатывает программу-концепцию коммуникативного иноязычного образования (2000 г.). Введение в научный оборот нового термина «иноязычное образование» вытекало из его идеи о том, что необходимо отказаться от словосочетания «обучение иностранным языкам». Данная идея современного ученого созвучна мысли немецкого ученого XIX в. Карла Магера – педаго-

га, филолога, философа, последователя Вильгельма Гумбольта, который еще в 40-е гг. XIX столетия высказал предположение о том, что «само название “обучение языкам” не только неточно, но и вредно» [9. С. 44].

Согласно теории Магера, «в школе невозможно научиться языку, можно только в известных пределах изучать его». Он был уверен, что школа имеет одну цель – общее образование (*humane Bildung*): в его понимании это образование, которое имеет целью вывести человека из грубого состояния (*Naturzustand*) и возвести его к культурному состоянию (*Culturzustand*), т.е. сделать человеком культурным. Следовательно, и преподавание иностранных языков, по мнению К. Магера, должно обязательно содержать в себе общеобразовательные элементы. Он утверждал, что «изучать язык – не значит усвоить только сам язык, его грамматические формы и вокабулы, изучать язык – значит изучать человеческий дух, насколько он проявляется в духовной жизни цивилизованных народов и в творениях его величайших гениев» [Там же. С. 45].

Об этом говорит и современный ученый Е.И. Пассов: «Во-первых, мы учим не языку (в сознании учителя – грамматике, лексике и фонетике), не только языку и не столько языку, сколько чему-то иному. Во-вторых, “обучить” языку человека вообще нельзя: языку можно только научиться, усвоить его, овладеть им» [10. С. 40].

Вполне можно согласиться с учеными, идентичные идеи которых разделены огромным промежутком времени, что формулировка «обучение иностранному языку» не соответствует содержательности, полноте процесса, так как акцент делается на «обучение языку», в то время как в самом процессе изучения иностранного языка заложен огромный образовательный потенциал, потому что изучается не только язык, но и культура другого народа. Именно этот важный содержательный компонент не опредмечен в названии.

Е.И. Пассов указывает, что цель обучения иностранному языку не только сугубо учебная (умение общаться, владение коммуникативной компетенцией), но и образовательная (образование духовного человека). В этом контексте он предлагает использовать термин «иноязычное образование», а не термин «обучение иностранному языку». Он рассматривает иностранный язык (из-за уникальных образовательных возможностей) не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», обладающую огромным потенциалом, способную внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности.

Определяя главной целью иноязычного образования формирование духовного человека, Е.И. Пассов считает, что человек духовный не тот, кто что-то знает и умеет, а тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой

мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности. Он указывает, что в этом случае индивидуальность отличается способностью к творчеству и обогащению культуры, в ней интегрируются свобода творчества и ответственность. Поэтому и систему образования он рассматривает как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры.

Именно на это делает упор в своей концепции Е.И. Пассов. Он считает, что языковое образование – залог овладения культурой, следовательно, иноязычное образование есть передача иноязычной культуры. Согласно теории Е.И. Пассова, содержанием иноязычного образования является иноязычная культура. Он указывает, что «иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах» [11. С. 27]. В данном случае ученый указывает на то, что термин «иноязычная культура» не синонимичен термину «иностранная культура». Иностранная культура – это культура страны изучаемого языка, т.е. то, что вместе с языком составляет объект познавательного аспекта иноязычной культуры.

Е.И. Пассов полагает, что в процессе овладения языком учащийся приобретает и знания о жизни страны изучаемого языка; у него воспитывается диалектическое отношение к стране и народу, язык которого изучается, развиваются языковые, речевые и прочие способности, умение общаться в разных жизненных ситуациях, формируется мотивация к дальнейшему овладению языком; он получает определенные знания, представления о системе конкретного языка и обогащает родной язык [10. С. 20].

Таким образом, в концепции Е.И. Пассова целью обучения иностранному языку выступают не столько знания, умения и навыки, сколько образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально ответственным, социально приспособленным, культурным человеком.

В поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка важной представляется концепция языкового поликультурного образования П.В. Сысоева. Сам автор отмечает, что во многом развитие его концепции обязано появлению социокультурного подхода к отбору содержания обучения иностранным языкам, разработанного В.В. Сафоновой. Он считает, что «языковое поликультурное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультур-

ном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур» [12. С. 100–101].

П.В. Сысоев убежден, что провозглашая диалог культур в качестве философии и одной из целей обучения иностранному языку, необходимо воспитать у учащихся способность к бесконфликтному и мирному разрешению кросскультурных проблем и столкновений, неизбежных в реальной межкультурной коммуникации. Соизучение культур стран родного и иностранного языков им квалифицируется как обучение в контексте диалога культур, если в результате сравнения и сопоставления обучающиеся научатся:

– видеть не только различия, но и сходства в соизучаемых культурах;

– воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире;

– формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации и культурного вандализма, процветающих в современном поликультурном мире [Там же].

Значение такого подхода, по оценке П.В. Сысоева, состоит в том, что «представление учащимся всей палитры культур поликультурного сообщества играет положительную роль в избавлении от обобщений и стереотипов, способствует созданию представлений о мире как о едином поликультурном сообществе, в котором каждая культура имеет право на существование и репрезентацию» [13. С. 76].

Н.Д. Гальскова считает, что вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования, приобретают особую значимость, поскольку в его рамках реализуется такой подход к обучению и воспитанию, который позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развить у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвокультуры. Кроме того, поликультурное образование позволяет молодому человеку лучше понять свою культуру и ее роль в становлении мирового общекультурного пространства [14. С. 3]. Важным моментом она считает и тот факт, что «знание любого языка призвано стать своеобразным механизмом превращения лингвоэтнокультурного многоцветия в инструмент взаимопонимания» [Там же].

Сегодня актуальной является мысль, высказанная Н.Е. Буланкиной и С.Ю. Полянкиной, о значимой роли образования, которое в условиях поликультурности «выступает основным интегрирующим фактором и условием приобщения личности обучающегося к ценностям культуры, трансляции социального и индивидуального опыта, выработки гуманистического мировоззрения» [15. С. 33].

Важной видится и перспектива культуроведческого образования при изучении иностранного языка, которая направлена «не только на овладение нормами межкультурного общения с непосредственными носителями языка, а также с неносителями языка, но и стратегиями культуроведческого поиска, позволяющими студентам уже самостоятельно изучать любую другую культуру, которая может для них представлять личностный и / или профессиональный интерес» [16. С. 39].

В настоящее время одной из задач в области преподавания иностранных языков, на необходимость решения которой указывает В.В. Сафонова, является более интенсивное развитие такой области научного знания, как языковая педагогика, раскрывающая сущность и закономерности билингвального, а также многоязычного поликультурного образования. Языковая педагогика, на ее взгляд, определяет «диапазон вариативности путей, принципов, стратегий и способов соизучения языков и культур в зависимости от социокультурных факторов, существенно влияющих на эффективность межкультурного взаимодействия людей в многоязычном, поликультурном мире XXI в., достаточно противоречивом, отягощенном политико-экономическими и культурными конфликтами и глобальной взаимозависимостью» [17. С. 123–124]. Именно поэтому, по мнению В.В. Сафоновой, диалог культур и цивилизаций должен стать основополагающим методологическим принципом в современной языковой педагогике.

Выводы

Таким образом, в конце XX – начале XXI в. произошло сущностное изменение целеценностных оснований преподавания предмета «Иностранный язык». Культурологическая парадигма образования обозначила перед ним стратегическую задачу – обязательное изучение языка в контексте культуры. Знакомство с культурой страны изучаемого языка оказывает влияние на развитие личности учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной. Представленные в статье концепции стали инновационными, объединенными общей культурологической идеей – идеей соизучения языка и культуры, что оказало значительное влияние как на содержательный компонент предмета «Иностранный язык», так и на методику его преподавания.

Литература

1. ***Бахтин М.М.*** Эстетики словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 444 с.
2. ***Бахтин М.М.*** Эстетическое наследие и современность. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1992. Ч. 2. 326 с.
3. ***Тер-Минасова С.Г.*** Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. 350 с.
4. ***Сафонова В.В.*** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.

5. ***Бим И.Л.*** Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 48–52.
6. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход: ретроспектива и перспектива // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
7. ***Фурманова В.П.*** Межкультурная коммуникативная компетенция и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1994.
8. ***Фурманова В.П.*** Категориально-понятийные основания межкультурной коммуникации: лингводидактический аспект // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2014. № 9. С. 111–114.
9. ***Недлер Г.П.*** О классном преподавании иностранного языка. СПб., 1894. 113 с.
10. ***Пассов Е.И.*** Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. 240 с.
11. ***Пассов Е.И.*** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. 170 с.
12. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
13. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование: теория и практика. М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2008. 385 с.
14. ***Гальскова Н.Д.*** Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 3–6.
15. ***Буланкина Н.Е., Полянкина С.Ю.*** Развитие полиязыковой культуры личности средствами социальной сети Facebook // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 33–38.
16. ***Сафонова В.В.*** Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26–46.
17. ***Сафонова В.В.*** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.

Сведения об авторе:
Ветчинова Марина Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО Курский государственный университет (Курск, Россия). E-mail: marx2003@list.ru

Поступила в редакцию 15 сентября 2018 г.

BASIC THEORIES AND CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND CULTURE CO-LEARNING

Vetchinova M.N., Dr.Sc. (Education), Department of Foreign Languages and Professional Communication Kursk State University (Kursk, Russia). E-mail: marx2003@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/2

Abstract. This article deals with the basic theories and conceptions of language and culture co-learning emerged in Russian Pedagogy at the end of XX – the beginning of XXI centuries. The author states that socio-cultural and economic factors, political events contributed to the fact that a foreign language became a real mean of communication and a mean of connecting people from different cultures. It provides their interaction and becomes a source of information about the world, a way of self-development, and professional knowledge expansion. The interest to the communicative and cultural components of the discipline "Foreign Language" has caused a change in the goal-oriented attitudes, content, methods, that is the change of the entire structure of the educational organization process. It contributed to an essential

change in the teaching approaches, especially, to its compulsory study in the context of culture. It is shown that the search for new forms of cultural integration in the process of learning a foreign language resulted into the development of theories and concepts that concentrate around the main provisions of the cultural approach to the teaching of humanitarian disciplines. The main emphasis is made on scientific works united by a common cultural idea - the study of a foreign language in a unity with the culture of the people in the framework of the dialogue of cultures: "Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty", "Intercultural communicative competence and cultural and linguistic pragmatics in the theory and practice foreign languages teaching", "The concept of communicative foreign language education", "The concept of multicultural language education". The unifying principle of these works is the idea of the importance of study of language and culture in a combination. Despite some differences in these scientific concepts, the conclusion about the necessity and importance of teaching language, and in particular foreign language, as a cultural component, is universally recognized. It is concluded that these fundamental studies have set the direction of learning a foreign language for further decades. The importance of further development of the issues of foreign language and culture study consists of educational potential. It promotes a better understanding of a foreign culture, helps to understand the diversity and richness of cultures, and to understand the native culture more deeply. This will have an impact not only on the formation of an individual culture of learners, but it will also enable them to acquire the necessary skills and abilities to communicate with representatives of other cultures.
Keywords: foreign language; culture; linguistic education; cultural dialogue; social and cultural approach; cross-cultural communication; multicultural education; foreign linguistic education.

References

1. Bakhtin M.M. (1986) Estetiki slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. M.: Iskusstvo.
2. Bakhtin M.M. (1992) Esteticheskoe nasledie i sovremennost' [Aesthetic heritage and modernity]. Saransk: Izd-vo Mordovskogo un-ta. Ch.2.
3. Ter-Minasova S.G. (2004) Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. M.
4. Safonova V.V. (1996) Izucheniye jazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy [Study of languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh : Istoki.
5. Bim I.L. (1996) Tseli obuchenija inostrannomu jazyku v ramkakh bazovogo kursa [The objectives of teaching a foreign language as part of the basic course] // Inostrannye jazyki v shkole. 1. pp. 48–52.
6. Safonova V.V. (2013) Sociokul'turnyj podhod: retrospektiva i perspektiva [Socio-cultural approach: retrospective and perspective] // Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki. 4 (4). pp. 53–72.
7. Furmanova V.P. (1994) Mezhkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija i kul'turno-jazykovaja pragmatika v teorii i praktike prepodavanija inostrannyh jazykov [Intercultural communicative competence and cultural and linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching foreign languages].Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
8. Furmanova V.P. (2014) Kategorial'no-ponjatijnye osnovanija mezhkul'turnoj kommunikacii: lingvodidakticheskij aspekt [Categorically conceptual foundations of intercultural internationalism: linguodidactic aspect] // Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 9. pp. 111–114.
9. Nedler G.P. (1894) O klassnom prepodavanii inostrannogo jazyka [On classroom teaching of a foreign language]. SPb.
10. Passov E.I. (2006) Sorok let spustja ili sto i odna metodicheskaja ideja [Fotry years later or a hundred and one methodological ideas]. M.: GLOSSA-PRESS.

11. Passov E.I. (2000) Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija [Programme-concept of communicative foreign language education]. M.
12. Sysoyev P.V. (2009) Jazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke [Language polycultural education in the 21st century] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2. pp. 96–110.
13. Sysoyev P.V. (2008) Jazykovoe polikul'turnoe obrazovanie: teorija i praktika [Language polycultural education: theory and practice]. M.: GLOSSA-PRESS.
14. Gal'skova N.D. (2008) Obrazovanie v oblasti inostrannyh jazykov: novye vyzovy i prioritety [Education in the field of foreign languages: new challenges and priorities] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 3–6.
15. Bulankina N.E., Poljankina S.Yu. (2011) Razvitie polijazykovoj kul'tury lichnosti sredstvami social'noj seti Facebook [Development of the multilingual culture of personality by means of Facebook social network] // Inostrannye jazyki v shkole. 6. pp. 33–38.
16. Safonova V.V. (2013) Kul'turovedcheskij rakurs sovremennogo jazykovogo obrazovanija [Culturological perspective of modern language education] // Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki. 2 (2). pp. 26–46.
17. Safonova V.V. (2014) Soizuchenie jazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendencij razvitija sovremennogo jazykovogo obrazovanija [Co-study of languages and cultures in the mirror of world trends in development of modern language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (25). pp. 123–141.

Received 15 September 2018

УДК 811.111:82-1/-9
DOI: 10.17223/19996195/43/3

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ САСПЕНСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА «ТРИЛЛЕР» И СПОСОБЫ ИХ АКТУАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ)

И.Г. Жогова, Е.В. Кузина, Л.Г. Медведева, Е.Ю. Надеждина

Аннотация. Рассмотрены способы актуализации состояния саспенса в произведениях жанра «триллер». Проанализированы определения разных исследователей термина «саспенс». В результате последний определяется как художественный эффект, предполагающий возникновение у читательской аудитории продолжительного тревожного состояния или состояния неопределенности. Состояние «саспенс» создается за счет стилистических, визуальных и звуковых средств, применяемых автором произведения. Феномен саспенса тесно связан с возможностью литературного произведения вовлекать реципиента в происходящие события. Эффект возникает и может усиливаться в том случае, если читатель ассоциирует себя с героем произведения, проживая с ним события романа. Традиционно «саспенс» связан с мотивом опасности и встречается в таких жанрах, как «триллер», «детектив». Фабула произведений жанра «триллер» строится на совершении преступлений, политических играх, преследовании, любовных отношениях, ведущих к убийству. Сюжетная линия разворачивается вокруг действий отрицательного персонажа (антагониста), который создает препятствия для главного героя произведения. Материалом для исследования послужили произведения жанра «триллер» американских и английских авторов Т. Харриса («Молчание ягнят») и М. Стюарт («Гром справа», «Вас ждут девять экипажей»). В результате проведенного анализа сделан вывод, что создание атмосферы напряжения в произведениях достигается посредством как универсальных приемов (компаративные тропы, семантический повтор, экспрессивный синтаксис), так и нестандартными авторскими решениями (соматизмы, кинематические речения), многочисленными деталями. Отмечается, что одним из ведущих способов для креации ярких и сложных образов является тропеизация.
Ключевые слова: триллер; саспенс; тропеизация; семантичесий повтор; кинематические речения.

Введение

Триллер является жанрово-тематической разновидностью массовой литературы и считается одним из востребованных жанров у широкого круга читателей. Объясняя причины популярности данного жанра, американский культуролог Дж. Кавелти указывает, что триллер, выполняя *эскапистскую функцию*, уводит читателя от реальной действительности с ее сложностью, неопределенностью, несовершенством в

мир фантазий, грез, идеальных представлений, где все понятно и предсказуемо [1. С. 39].

Название жанра «триллер» происходит от английского слова «thrill», которое имеет такие эквиваленты в русском языке, как «трепет», «глубокое волнение» и трактуется англо-американскими справочными изданиями, как «a book or film that tells an exciting story, especially about something dangerous like a crime» [2]. Дж. Патерсон отмечает, что если триллер не в состоянии щекотать нервы, значит, он не справляется со своей работой [3]. В отечественных словарных статьях понятие «триллер» определяется как захватывающее произведение с напряженным сюжетом и динамическим развитием действий, в котором могут присутствовать элементы мистики, детектива и фантастики [4]. Согласно другим определениям, триллер нацелен на формирование чувства тревожного ожидания, эффекта взволнованности, беспокойства и страха у аудитории [5]. Несомненно, сюжет триллера предполагает совершение преступления, а задача главного героя – это раскрытие тайн и обнаружение преступниках.

Триллер как жанр произведения распадается на подвиды (психологический триллер, юридический триллер, политический триллер, женский роман-триллер и т.д.), а иногда наблюдается «диффузия» жанров, сочетающих в себе элементы двух и более жанров (например, криминальный триллер с элементами «хоррор») [6–8].

Некоторые исследователи полагают, что прототипом современного триллера можно считать трагедию «Тит Андроник» У. Шекспира. В этом убеждает нас анализ текста, системы персонажей, ведомых неиссякаемой жаждой мести. Сюжет перенасыщен кровавыми событиями и основан на традициях античного театра [9. С. 6]. Согласно Р. Аллену, как жанр триллер берет начало в 20–30-х гг. прошлого столетия, и история его происхождения тесно переплетается с термином «саспенс». Аллен определяет саспенс (suspense) как драматургическую технику, которая «играет» на разнице фоновых знаний аудитории и представляемых образов главных героев произведений. Дж. Хофман и А. Фар полагают, что саспенс связан с переживанием надежды и страха, которые основываются на определенных когнитивных механизмах и часто сопровождаются интенсивным физиологическим возбуждением [10. С. 2].

По мнению Ю.А. Кашейкиной и Н.В. Саварцевой [11], эмоциональная составляющая жанра основывается на универсальных чувствах страха, любви, ненависти, несправедливости и смущения. В то время как другие полагают, что интерес читательской аудитории к триллеру вызывается посредством знакомых интригующих образов главных героев произведения. Читатель может переживать саспенс, постоянно предвосхищая опасные повороты сюжета, но одновременно испытывать чувство уверенности в счастливом завершении всех перипетий

[12]. Более того, Дж. Кавелти подчеркивает, что читатели в знакомых формах находят удовлетворение и чувство безопасности, кроме того, знание читателем формулы дает ему представление о том, чего следует ожидать от нового произведения. Таким образом, формульные произведения редко апеллируют к реальному опыту аудитории, в первую очередь – к предыдущему опыту знакомства с такого типа произведениями [1. С. 10].

Несмотря на то что термин «саспенс» все чаще встречается в отечественной лингвистике и литературоведении, четкой дефиниции понятия пока не существует. Словари определяют это явление как неизвестность, неопределенность, беспокойство, тревога ожидания, нерешенность. В англо-американских справочных изданиях отмечаются общие составляющие понятия «suspense»: «uncertainty, anxiety» [13. С. 1443], «anxiety or apprehension resulting from uncertainty» [14. С. 685]; автор известного словаря литературных терминов А.Ф. Скотт указывает на состояние читателя, создаваемое благодаря саспенсу – состояние «подвешенности», тревожного ожидания, на котором и играет автор. Сам термин мотивирован, так как происходит от латинского suspendere, (англ. To hang up) «подвешивать» [15. С. 281]. В кинематографе источниками саспенса принято считать «триллер» и «фильм ужасов». Выдающимися мастерами саспенса признаются А. Хичкок и С. Кинг. Одной из самых первых и значимых постановок является фильм А. Хичкока «Жилец» (1926) [16. С. 21].

Методология

В ходе проведенного анализа мы подробно рассмотрели главы трех остросюжетных романов англоязычных авторов М. Стюарт («Гром справа», «Вас ждут девять экипажей») и Т. Харриса («Молчание ягнят») и выделили основные приемы, которые применяются на разных уровнях текста и определяют специфику жанра «триллер». В этой связи представляется актуальным исследовать языковой механизм создания саспенса в данных произведениях и выделить идиостилевые черты, присущие указанным авторам. Методика исследования представлена комплексом методов и приемов, включающих анализ словарных дефиниций лексем, используемых в компаративных конструкциях, понятийную интерпретацию тропов, концептивный анализ. Согласно И.В. Арнольд [17], тематическая нагрузка слова в тексте объективируется через многократное его употребление или употребление его семантических эквивалентов. Семантическая связь реализуется на основе повторения одной семы в разных словах. В данной работе анализировались лексемы, в которых повторы значений или сем имели не только разную языковую оболочку, но и относились к разным лексико-

семантическим группам слов. Специфика тематических слов заключается в том, что они называют понятия, узловые для сюжетно-тематического движения произведения. Эти лексические единицы, будучи эстетически релевантными для индивидуально-художественной системы писателя, выступают в его произведениях одновременно как элементы и формы, и содержания и являются носителями паралингвистической информации, характеризующей индивидуальный стиль автора.

Анализ произведений М. Стюарт и Т. Харриса выявил, что основной жанрообразующей особенностью триллера являются стандартизация и клишированность в употреблении языковых средств и приемов их использования, образующие особый код, знак определенной эмоциональной и интеллектуальной информации. Специфика выбора лексических единиц, использования образных средств и синтаксических конструкций формирует индивидуальные черты, присущие разновидностям произведений данного жанра и идиостилям конкретных авторов.

Анализ семантической структуры компаративных тропов в романах дал следующие результаты (таблица).

Семантика компаративных тропов, %

Семантика агента	Т. Харрисон	М. Стюарт
Анималистические	48,4	30,4
Абиоморфные	30,6	28,1
Анропоморфные	14,5	24
Неживая природа	6,5	17,5

Исследование

Созданию яркого образного фона и нарастанию беспокойства в анализируемых произведениях способствует техника нагнетания (амплификации) за счет использования повторов значений или сем. Согласно И.В. Арнольд [17], семы могут не вербализовываться, а являться компонентами значения слов, которые не только имеют разную языковую оболочку, но и могут относиться к разным лексико-семантическим группам слов. Семантическая связь реализуется на основе повторения одной семы в разных словах. При исследовании структурно-семантической организации рассматриваемых текстов интерес представляют организация по тематическому признаку, особенно с помощью слов определенной семантики, а именно **лексико-семантической группы** со значениями *death*, *danger, terror*, и тематически связанные лексемы, обозначающие мертвое тело и его части.

Авторы используют этот прием в разных композиционных моментах, достигая определенных целей. С начальных глав романов в повествование мастерски вплетаются слова, объединенные общим значе-

нием «смерть», «опасность», «страх», способствуя, таким образом, реализации категории субъективно-читательской проекции – создавая напряжение и предощущение надвигающейся опасности, например:

1) лексико-семантическое поле «death» и его словообразовательные ассоциаты: half-buried, dead, die, no breathing, his eyes were dead;

(1) Turned at an owlish angle to the body beneath, it gaped stupidly at Starling. Even in the play of light over the features it remained dumb and dead (T. Harrison);

2) **лексико-семантическое поле «danger», в которое входят лексемы, обозначающие эмоцию опасности,** например: dangerous, apprehension (повторяется), tragedy, grim valley, grey March day, silence like a draft;

(2) «Dr. Lecter?» She heard her own breathing, and breathing down the hall, but from Miggs' empty cell, no breathing. Miggs' cell was vastly empty. She felt its silence like a draft (T. Harrison);

3) **имя поля «terror», в которое входят** horror, warning, shaky hands, fear, horribly, was frozen, was even breathing, tremble; panic-stricken, shrieking; shiver;

(3) But her eyes, still *staring* as if *fascinated* held in them some elements of *uneasiness* that Jennifer by no means liked. Under that childish china-blue brightness it was as if *dismay lurked* – yes, and some *obscure horror* (M. Stewart);

(4) Senator Martin's terror for her child (T. Harrison).

В кульминационных моментах указанные лексемы создают почти физически ощутимое напряжение (описывается момент побега, спасения главных героев);

4) **тематически связанные слова, обозначающие мертвое тело и его части:** the head inside the jar, the mouth was open, the tongue protruded slightly, saw a head;

(5) The head inside the jar had been severed neatly close beneath the jar. It faced her, the eyes long burned... (T. Harrison);

(6) «You found an entire person? Odd. I only saw a head. Where do you suppose the rest came from?» (M. Stewart).

Текстовое напряжение романа «Молчание ягнят» создается и за счет избыточности языковых средств, а именно **метафор**. Т. Харрис использует лексемы *snake, spider, monster* для характеристики главных персонажей – Ганнибала Лектора и Буффало Билла, с одной стороны подчеркивая их ужасную сущность, а с другой – демонстрируя незаурядные способности к анализу и аналитике:

(7) If Lecter talks to you at all, he'll just be trying to find out about you. It's the kind of curiosity that *makes a snake look in a bird's nest*. We both know you have to back-and-forth a little in interviews, but you tell him

no specifics about yourself. You don't want any of your personal facts in his head. You know what he did to Will Graham; It meant he wasn't a drifter. He was more of a *trapdoor spider*. With his own *digs*. Somewhere;

(8) In the cases where the bodies were found soon enough for an accurate determination of time of death, police learned another thing the killer did: Bill kept them for a while, alive. These victims did not die until a week to ten days after they were abducted. That meant he had to have a place to keep them and a place to work in privacy. It meant he wasn't a drifter. *He was more of a trapdoor spider*. With his own *digs*. Somewhere (T. Harrison).

Словари относят *trapdoor spider* к семейству мигаломорфных пауков, имеющих острые шипы на хелицерах, с помощью которых копают землю. Пауки ведут преимущественно ночной образ жизни и обитают в норках, закрытых «люками» из паутины, почвы и растительного материала, отсюда англоязычное название «trapdoorspider» (trapdoor – люк). Лингвистические источники определяют лексему *spider* как an eight-legged predatory arachnid with an unsegmented body consisting of a fused head and thorax and a rounded abdomen. Spiders have fangs which inject poison into *their prey*, and most kinds spin webs in which *to capture insects* [13]. В приведенном фрагменте художественного произведения автор сопоставляет разно ориентированные сущности (героя произведения и паука), используя метафорическую конструкцию как средство создания емкого и сложного образа (*trapdoorspider*). Безусловно, автор подчеркивается тот факт, что герой произведения по аналогии с *trapdoorspider* похищал и удерживал своих жертв (подобно *insects*) в укромных местах (*норках*) пока они не погибнут. Формируемая таким образом метафора является информационно насыщенной, поскольку передает неизбежность гибели жертв (*insects*). Передает иносказательно, требуя для осмысления ее содержательного наполнения определенных (в данном случае элементарных) фоновых знаний об опасности, исходящей от пауков для своих жертв (*theirprey*).

В анализируемом примере сфера-источник – паук (*trapdoorspider*), сфера-мишень – Bill, один из героев произведения «Молчание ягнят». Вербальному описанию героя предшествует ассоциативный мыслительный перенос некоторых свойств и признаков иного объекта на объект, находящийся в фокусе авторского внимания. Это психическое действие. В языке оно реализуется на уровне импликационала (признаковые составляющие структуры) значения. Рассмотрим следующий пример более подробно: (9) «I know *he's a monster*. Beyond that, nobody can say for sure. Maybe you will find out; I did not pick you out of a hat, Starling» (T. Harrison). Словари определяют лексему *monster* как large and frightening и a large, ugly, and frightening imaginary creature, an inhumanly cruel or wicked person [Ibid.].

Эпитеты в природных и пейзажных описаниях выступают как инструмент создания предвещания чего-то неопределенного и зловещего: (10) The February evening was more raw than cold. *A light fog off the Mississippi River hung breast-high over the big parking area.* Directly overhead, she could see *the dying moon,* pale and thin *as a bone fishhook*. Looking up made her a little dizzy. She started across the parking field, navigating steadily toward her own front door a hundred yards away (T. Harrison).

В произведении М. Стюарт «Вас ждут девять экипажей» для создания таинственности и угрозы используется такой образный прием, как **сравнение**. Все чувства персонажей обострены, каждый шорох, звук многократно усилены в их сознании: (11) The lifting of the door latch sounded in that sleepy silence *like a pistol shot*; (12) It (the bolt) moved with a scream *like a mandrake torn up in a midnight wood*. I'd have been through there *like a bullet from a gun*; (13) My hand tightened on the window catch *as if an electric current held it there* (M. Stewart). Среди агентов сравнения особое место занимает военная сфера. Агенты сравнения являются абиоморфными образами (bullet, electric current, wire, mandrake, pistol shot), тропы эффективны и неожиданны, так как характеризуются большим семантическим расстоянием между референтом и агентом.

Особый интерес вызывает использование синтаксических конструкций: повторов, инверсии, бессоюзной связи, градации и императивных конструкций. Выразительные возможности основных глагольных категорий обусловлены тем, что они непосредственно связаны с важнейшими понятийными категориями, отражающими в нашем сознании реальную действительность и необходимыми для ее художественного воссоздания. Рассмотрим использование вида глагола в формах повелительного наклонения. Повелительное наклонение принадлежит преимущественно разговорной речи и проникает в те книжные стили, которые открыты для ее влияния. Яркая экспрессия императива привлекает к нему писателей и публицистов. Повелительные формы глагола служат средством создания эмоционально ярких побудительных конструкций, посредством которых автор устанавливает тесный контакт с читательской аудиторией [18].

(14) Be very careful with Hannibal Lecter. Dr. Chilton, the head of the mental hospital, will go over the physical procedure you use to deal with him. *Don't deviate from it. Do not deviate from it one iota for any reason* (T. Harrison).

(15) «Then you should be able to remember the rules: *Do not reach through the bars*, do not touch the bars. You pass him nothing but soft paper. *No pens, no pencils.* He has his own felt-tipped pens some of the time. The paper you pass him must be free of staples, paper clips, or pins. Items are only passed to him through the sliding food carrier. Items come back out

through the sliding food carrier. *No exceptions. Do not accept anything he attempts* to hold out to you through the barrier. Do you understand me?» (T. Harrison).

Напряженности, остроте повествования у М. Стюарт способствует использование фигур, основанных на экономии (компрессии) языковых средств – односоставных, эллиптических и коротких, отрывистых предложений. Отметим, что номинативные и краткие нераспространенные предложения занимают, как правило, сильную позицию – начинают или заканчивают абзац: (16) Nothing. No movement; (17) Nothing. Nothing but darkness; (18) No light, no movement (M. Stewart).

Напряженный ритм повествования создается и однородными членами предложения, выраженными глаголами быстрого действия, представляющими собой односложные слова с кратким гласным: (19) I whipped out, slammed the door behind me, and ran along the narrow walk (M. Stewart).

Драматичности ситуации способствует отсутствие формальной связи между краткими предложениями, в частности, употребление асиндетона и парцелляции: (20) He was near the head of the step snow. He'd seen me. He called something in that curious breathless voice; (21) The girl's body stiffened in her hands; went still (M. Stewart).

Как отмечает Дж. Кавелти, существуют два специфических художественных приема, которыми владеют хорошие формульные писатели: 1) умение дать «новую жизнь» стереотипам; 2) способность по-новому изменять сюжет и среду действия, не выходя за границы формулы [1. С. 10].

В произведении «Молчание ягнят» автор уделяет большое внимание **деталям**. Так, на протяжении всего повествования многократно упоминается бабочка-бражник («Адамова голова»). Маньяк Буффало Билл разводит мотыльков, чтобы вкладывать куколки насекомых в рот своим жертвам. Бабочку Бражника с древних времен считают предвестником беды. В мировой литературе бабочка – символ тотемного и двойственного (Д. Фаулз «Коллекционер», Э. По «Сфинкс», Т. Манн «Доктор Фаустус»). Рассмотрим пример: (22) In the tray Starling saw the tiny preserved eggs, the caterpillar in a tube of alcohol, a cocoon peeled away from a specimen very similar to hers, and the adult – a big brown-black moth with a wingspan of nearly six inches, a furry body, and slender antennae. *'Erebus odora,* Pitcher said. «The Black Witch Moth» (T. Harrison).

В произведениях М. Стюарт в наиболее острых сценах привлекает внимание обилие **кинематических речений и соматизмов:** дрожание рук, тела, стиснутые губы, руки, онемение, отсутствие способности говорить и думать демонстрируют высокое эмоциональное напряжение героев: (23) My bitten lips tasted salt; my hands were clenched so tightly

that my nails scored the stuff; (24) She was shaking all over trembling now (M. Stewart).

Просодические признаки – изменения качества голоса могут свидетельствовать об эмоциональном состоянии героев, испытывающих страх, гнев, отчаяние. В указанных романах часто используется кинематическое речение *hoarsely*, которые имплицирует состояние ужаса персонажей. Подобный эффект передают кинематические речения в следующих примерах: (25) It still didn't sound like my own voice at all; (26) My voice was breathless (M. Stewart). **Кинематические речения** могут воссоздавать ярость убийцы, при этом они поддерживаются образными средствами, причем в следующем примере наблюдается метафорическая контаминация кинематического паралингвизма в просадический: (27) Her voice sharpened, harsh as a saw biting wood; She began to speak again, her mouth biting off the words as if they were twisted and tinged with acid (M. Stewart). Напряжение создается и через описание взгляда. В романе «Гром справа» автор неоднократно рисует зловещий взгляд убийцы из-под нависших век, создавая предчувствие неизбежной беды, волнение персонажей имплицируются через глаголы видения, имеющие сему интенсивности (stare – неоднократно и во всех романах, gaze, gape): (28) Madame Vuathoux gaped up at him, at last stricken dumb (M. Stewart). Описание **мимики**, изменений цвета лица сигнализируют об эмоциональном напряжении героев. Мимика побледнения узуально обозначает страх, сильное волнение, покраснение – гнев, стыд и другие сильные эмоции. (29) The red ebbed from her cheeks as the foam blows from the waves (M. Stewart).

Заключение

Итак, проведенный анализ фрагментов произведений жанра триллер англоязычных авторов XX в. позволил установить, что языковыми приемами создания атмосферы напряжения (саспенс) и неопределенности в указанном жанре являются: семантический повтор, акцентирующий семы «смерть», «опасность», «страх»; тропеизация; синтаксические конструкции; кинематические речения, соматизмы, а также яркие и специфические детали, усиливающие состояние беспокойства, тревожного ожидания и чувства «подвешенности». Образность в большинстве своем тривиальна, оживляется за счет развертывания, добавления конкретных деталей к избитому образу (что не исключает наличия свежих, оригинальных тропов); образы повторяются; чаще всего авторы используют анималистические образы, реализуя контраст жертва – хищник.

Литература

1. ***Cawelti J.G.*** Adventure, mystery, and romance: Formula stories as art and popular culture. Chicago: The University of Chicago, 1976. 336 p.
2. ***Macmillan*** Dictionary on-line. URL: htttp://www.macmillandictionary.com (дата обращения: 09.08.2018).
3. ***Patterson J.*** Thriller. Ontario, Canada : MIRA Books, 2006.650 p.
4. ***Белокурова С.П.*** Словарь литературоведческих терминов. СПб., 2007. 314 с.
5. ***Комлев Н.Г.*** Словарь иностранных слов. М., 1999. 671 с.
6. ***Дьякова Т.В.*** Характеристика жанра «триллер» и его поджанры // Linguamobilis. 2013. № 5 (44). С. 32–36.
7. ***Scaggs J.*** Crime fiction. N.Y., 2005. 170 p.
8. ***Iwata Y.*** Creating suspense and surprise in short literary: a stylistic an narratological approach. Birmingham. 2008. URL: http://www.etheses.bham.ac.uk/284/1/Iwata09PhD. pdf (дата обращения: 10.09.2018).
9. ***Watson K.*** The crime thriller in context. URL: https://salempress.com/pdf/ciamerican-thriller_samplepgs.pdf (дата обращения: 15.09.2018).
10. ***Hoffman J., Fahr A.*** Re-experiencing suspense and surprise: processes of repeated exposure to narrative fiction. Lecture at the «Penal exploringb the cognitive and affective effects of narrative». 57 TH Annual Conference of the International Communication Association. 2007. San Francisco, 2013. 460 p.
11. ***Кашейкина Ю.А., Саварцева Н.В.*** Лингвистические особенности жанра «триллер» // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2016. Вып. 1. С. 73–77.
12. ***Klismith L.R.*** Suspense, Structure, and Point of View: Building Surprise in Fiction // Honors Projects. 2014. Paper 12.
13. ***Oxford*** Dictionary on-line URL: www.oxforddictionaries.com/ (дата обращения: 09.08.2018).
14. ***The American*** Heritage Dictionary. N.Y. : Dell Publishing, 1989. 880 p.
15. ***Scott A.F.*** Current Literary Terms. Cambridge University Press, 1980. 324p.
16. ***Burget M.Bc.*** Works of Alfred Hitchcock: An Analysis. Masaryk University Faculty of Arts, Department of English and American Studies. Master´s Diploma Thesis. 2013. 83 p.
17. ***Арнольд И.В.*** Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста // Текст как объект комплексного анализа в вузе. Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1984. С. 3–11.
18. ***Голуб И.Б.*** Литературное редактирование. М. : Логос, 2010. URL: http://knigi.link/literaturnoe-redaktirovanie-stilistika/stilisticheskoe-ispolzovanie-grammaticheskih-29308.html

Использованные источники

Harris T. The Silence of the Lambs. URL: https://royallib.com/read/Harris_Thomas/The_Silence_of_the_Lambs.html#0 (дата обращения: 11.10.2018).
Stewart M. Nine Coaches Waiting. N.Y. : A Fawcett Crest Book, 1958. 272 p.
Stewart M. Thunder on the Right. N.Y. : A Fawcett Crest Book, 1957. 192 p.

Сведения об авторах:
Жогова Инна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: zhogova.75@mail.ru
Кузина Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Медведева Лариса Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: lg.medvedeva@mail.ru
Надеждина Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (Томск, Россия). E-mail: nadezhdina_elena_tsu@mail.ru

Поступила в редакцию 20 октября 2018 г.

LINGUISTIC MEANS OF CREATING SUSPENSE IN THRILLER NOVELS AND MEANS OF THEIR ACTUALIZATION (BASED ON THE WORKS BY AMERICAN AND BRITISH AUTHORS)

Zhogova I.G., Ph.D. (Philology), Department of Foreign Languages of Legal and Economic Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: zhogova.75@mail.ru
Kuzina E.V., Ph.D. (Philology), Department of Foreign Languages of Legal and Economic Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: keepsake27@rambler.ru
Medvedeva L.G., Ph.D. (Education), Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lg.medvedeva@mail.ru
Nadezhdina E.Y., Ph.D. (Education), Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (Tomsk, Russia). E-mail: nadezhdina_elena_tsu@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/3

Abstract. The aim of the article is to consider linguistic means to actualize the feeling of suspense in thriller novels. The authors analyze the diverse definitions of the term "suspense" provided by different scholars. As a result of the conducted research, the latter is defined as the intense feeling that the recipient goes through while waiting for the outcome of certain events. The entire employment of suspense constantly revolves around anxiety originating from uncertainty about what is going to happen next and how this fact will affect the outcome of the narrative situation. Analysis of all the factors, which are characteristic of literary suspense, at the levels of story and discourse, will be presented in detail. It is noted that it is a common and crucial element of interest realized in literary fiction by means of stylistic, kinematic, somatic means. In fact, the first essential value of thrillers lies in the form of popular literature, which has highly predictable structures that guarantee the fulfillment of convential expectations of the audience. Traditionally, the plot of thrillers usually contains a murder or romance as well as death and crime scenes, political affairs. The stories depict adversarial interactions between the protagonist and the antagonistic characters found in prototypical suspense novels. The paper presents a thorough study of suspense technique in American and British novels "The Silence of the Lambs" by T. Harrison and "Thunder on the Right", "Nine Coaches Waiting" by M. Stewart. The analysis of the selected texts revealed the most frequently used devices in building up the atmosphere of suspense: comparative tropes, semantic repetition, expressive syntax and the significant role of artistic detail. Moreover, the study outlines the authors' (T. Harrison and M. Stewars's) ability and creative potential to invent new elements within the conventional plot structure of a thriller by giving new vitality to stereotypical characters by adding touches of human complexity and thus, embodying the personal vision.
Keywords: thriller; suspense; tropeization; semantic repetition; kinematic means.

References

1. Cawelti J.G. (1976) Adventure, mystery, and romance: formula stories as art and popular culture. Chicago: The University of Chicago.
2. Macmillan Dictionary on-line. URL: htttp://www.macmillandictionary.com (Accessed: 09.08.2018)
3. Patterson J. (2006) Thriller. Ontario, Canada: MIRA Books.
4. Belokurova S.P. (2007) Slovar' literaturovedcheskih terminov [The dictionary of literary terms]. SPb.
5. Komlev N.G. (1999) Slovar' inostrannykh slov [The dictionary of foreign words]. M.
6. Dyakova T.V. (2013) Kharakteristika zhanra "triller" i ego podzhanry [Characteristics of the genre "thriller" and its subgenres] // Lingua mobilis. 5(44). pp. 32–36.
7. Scaggs J. (2005) Crime fiction. New York.
8. Iwata Y. (2008) Creating suspense and surprise in short literary: a stylistic an narratological approach. Birmingham. URL: http:// www. etheses.bham.ac.uk/284/1/Iwata09PhD.pdf (Accessed: 10.09.2018)
9. Watson K. The crime thriller in context. URL : https://salempress.com/pdf/ciamericanthriller_samplepgs.pdf (Accessed: 15.09.2018)
10. Hoffman J., Fahr A. (2013) Re-experiencing suspense and surprise: processes of repeated exposure to narrative fiction. Lecture at the "Penal exploring the cognitive and affective effects of narrative". 57th Annual Conference of the International Communication Association. 2007. San Francisco. USA.
11. KashejkinaYu.A., Savarceva N.V. (2016) Lingvisticheskie osobennosti zhanra "triller" [Linguistic features of the genre "thriller"]. Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, apirantov I molodyh uchenyh. Izd-vo: Amurskij gumanitarno-pedagogichekij gosudarstvennyj universitet. 1. pp. 73–77.
12. Klismith L.R. (2014) Suspense, Structure, and Point of View: Building Surprise in Fiction // Honors Projects. Paper 12.
13. Oxford Dictionary on-line. URL: www.oxforddictionaries.com (Accessed: 09.08.2018)
14. The American Heritage Dictionary (1989). N.Y.: Dell Publishing.
15. Scott A.F. (1980) Current Literary Terms. Cambridge University Press.
16. Burget M. B. (2013) Works of Alfred Hitchcock: An Analysis. Masaryk University Faculty of Arts, Department of English and American Studies. Master's Diploma Thesis.
17. Arnol'd I.V. (1984) Leksiko-semanticheskoe pole v jazyke i tematicheskaya setka teksta [Lexical-semantic field in the language and thematic text grid] // Tekst kak object kompleksnogo analiza v VUZE. L. : LGPI im. A. I. Gertsena. pp. 3–11.
18. Golub I.B. (2010) Literaturnoe redaktirovanie [Literary editing]. M.: Logos. URL: http://knigi.link/literaturnoe-redaktirovanie-stilistika/stilisticheskoe-ispolzovanie-grammaticheskih-29308.html
19. Harris T. The Silence of the Lambs URL:https://royallib.com/read/Harris_Thomas/The_Silence_of_the_Lambs.html#0 (Accessed: 11.10.2018)
20. Stewart M. (1958) Nine Coaches Waiting. N.Y.: A Fawcett Crest Book.
21. Stewart M. (1957) Thunder on the Right. N.Y. : A Fawcett Crest Book.

Received 20 October 2018

УДК 81’374
DOI: 10.17223/19996195/43/4

ГОМЕРОВСКАЯ ТЕМА В ПЕРЕВОДАХ М.Н. МУРАВЬЕВА

Л.Т. Леушина, Л.Б. Прокопьева

Аннотация. Выявляется своеобразие поэтики перевода М.Н. Муравьева отрывков из поэмы Гомера «Илиада» (I, 1–5; XX, 56–65; XVII, 645–647) в аспекте традиций классицизма и новых веяний сентиментализма. Обозначено значение творчества Гомера для М.Н. Муравьева, проанализированы семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода М.Н. Муравьева отрывков из поэмы Гомера «Илиада». В статье используются филологические методы интерпретации текста с привлечением историко-философского, литературно-эстетического контекстов и с помощью методики сравнительно-сопоставительного анализа. Поэт по имени Гомер является автором двух величайших творений древности, поэм «Илиада» и «Одиссея». Поэмы Гомера в Античности – хранилище мудрости, основа школьного образования, достояние всего народа, символ единства эллинов. М.Н. Муравьев хорошо знал латинский и древнегреческий языки и всю жизнь изучал античное наследие по первоисточникам. На первое место среди античных авторов он ставил Гомера. Влияние Гомера на формирование литературных вкусов М.Н. Муравьева огромно. Творчество великого эллина осваивалось русским автором через чтение и осмысление произведений Гомера, через использование сюжетов поэм в дидактических целях, а также через переводы. М.Н. Муравьеву принадлежит первый русский перевод Гомера (1778 г.) в гекзаметре («Илиада» I, 1–5), в котором сохранены все ключевые образы, лексические, синтаксические и художественные средства Гомера: перевод начинается с обращения к богине, затем говорится о последствиях гнева Ахилла: это многочисленные смерти ахейцев, свершившиеся по воле Зевса. В 1790 г. М.Н. Муравьев во второй раз обращается к переводам из Гомера, включив отрывки из XX и XVII песен «Илиады» в свое прозаическое произведение «Эмилиевы письма». Эти переводы почти дословны, они демонстрируют почтительное и бережное отношение к первоисточнику: все смысловые акценты расставлены, синтаксические и художественные средства также эквивалентны или очень близки оригиналу. В редких случаях, опуская или изменяя образные средства Гомера, М.Н. Муравьев использует собственные средства выразительности, поэтому общее впечатление от художественности произведения не меняется. Ритм греческого гекзаметра также удачно передан М.Н. Муравьевым, кроме этого величественность и торжественность переводу придают часто применяемые (как и у Гомера) анжамбеманы. Для всех трех переводов характерно активное использование старославянизмов, что в принципе присуще классицизму, в рамках традиций которого М.Н. Муравьев, несомненно, еще находится. Однако старославянизмы и старославянские грамматические формы придают стихам еще больший пафос и торжественность, архаическую окраску, что соответствует семантике зачина и всего эпоса Гомера, который повествует о событиях героического прошлого народа. М.Н. Муравьева восхищает в Гомере не только талант сказителя и поэта, но и умение ярко и правдиво показать личность человека во всей его сложности и противоречивости, что близ-

ко склонному к сентиментализму писателю.В целом можно говорить об особом месте гомеровской темы в жизни и творчестве М.Н. Муравьева, который приблизил античного автора к русскому читателю.
Ключевые слова: древнегреческий эпос; Гомер; М.Н. Муравьев; перевод; классицизм; сентиментализм.

Введение

Поэт по имени Гомер является автором двух величайших творений древности, поэм «Илиада» и «Одиссея». Однако уже древние ничего определенного не знали о личности поэта. Самые ранние из дошедших жизнеописаний поэта относятся к VI в. до н.э. и не имеют исторической ценности. В Античности точно не знали, когда и где родился поэт, так как на этот счет сохранились самые разноречивые сведения. Популярное двустишие, начинавшееся словами

Ἑπτὰ πόλεις διερίζουσιν περὶ ῥίζαν Ὁμήρου
Σμύρνα, Χιός, Κολοφών,Σαλαμίς, Ῥόδος, Ἄργος, Ἀθῆναι

Семь городов, пререкаясь, зовутся отчизной Гомера
Сми́рна, Хио́с, Колофо́н, Салами́н, Родос, ΄Аргос, Афины,

имело несколько вариантов второй строчки, среди мест рождения назывались Итака, Пилос, Иос, и поэтому городов оказывалось гораздо больше 7, приблизительно 11.

Это обстоятельство и наличие противоречий в поэмах: сюжетных, стилевых, языковых, религиозно-мифологических, социально-исторических (например, в «Одиссее» Афина и Телемах являются в Пилос, где происходит жертвоприношение при большом собрании народа, а потом оказывается, что это лишь семья Нестора, в «Илиаде» Диомед ранит Афродиту и Ареса, а позже говорит «сражаться с богом я не стану», второстепенный герой погибает, а потом оказывается живым, оружие героев сделано из бронзы, но автор знает и железо «железное сердце» и т.д.), породило споры об авторстве поэм и обширную литературу в связи с этим – «гомеровский вопрос».

Весь античный мир верил в реальность личности гениального поэта. Платон считал, что «Гомер воспитал всю Грецию». Аристотель в своей «Поэтике» указывал на органичное единство поэм. Историк Геродот сообщает, что Гомер жил за 400 лет до него.

Поэмы Гомера в Античности – хранилище мудрости, основа школьного образования, достояние всего народа, символ единства эллинов.

Лишь некоторые александрийские ученые обратили внимание на существование различий между «Илиадой» и «Одиссеей» и высказали предположение о принадлежности их разным поэтам. Но в противовес

этой точке зрения была выдвинута гипотеза о том, что «Илиаду» поэт создал в юности, а «Одиссею» – в старости.

В 1664 г. французский аббат д'Обиньяк впервые высказал мысль о том, что человека с именем Гомер никогда не существовало, Ὅμηρος в одном из эолийских диалектов означает «слепец», и «Илиада» является сборником песен разных певцов. Диссертация д'Обиньяка, опубликованная через несколько десятилетий после его смерти (1715 г.), прошла незамеченной.

Начало научной дискуссии по поводу поэм Гомера было положено книгой Фридриха-Августа Вольфа «Предисловие к Гомеру», вышедшей в 1795 г. Вольф считает, что каждая из поэм – соединение песен, созданных разными поэтами, самым известным из которых был Гомер. Аргументация сводилась в основном к следующим двум положениям:

1) в гомеровские времена отсутствовала письменность (развитие письменности у греков относили к VII–VI вв. до н.э., а создание гомеровских поэм – к X–IX вв.), но появление больших поэм в бесписьменные времена является невозможным;

2) в поэмах имеются противоречия.

Дальнейшее развитие науки показало, что в VIII в. до н.э. и гораздо раньше письменность грекам была хорошо известна; кроме того, выяснилось, что бесписьменные народы могут создавать большие произведения. Таким образом, первый довод Вольфа потерял силу, но второй остается в силе и в настоящее время.

Книга Вольфа оказала большое влияние на дальнейшее развитие науки. Исследователи Гомера разделились на два лагеря: «аналитики», считающие, что отдельные части поэм сочинены разными авторами, и «унитарии», полагающие, что автором поэм «Илиада» и «Одиссея» является один поэт по имени Гомер.

Позже у многочисленных последователей Вольфа возникли теории, которые пытались как-то примирить аналитиков и унитариев, например теория первоначального ядра Г. Германна (1832 г.). Он считал, что в основе поэм лежат два небольших произведения «Пра-Илиада» и «Пра-Одиссея», которые включали в себя основной сюжет гомеровских поэм. Позднейшие поэты вводили новый материал, поэмы дополнялись: единство поэм было обеспечено наличием основного ядра, а противоречия возникли в процессе «расширения» поэм.

Унитарии же подчеркивают единство и художественную целостность поэм, противоречия в поэмах обычно объясняют позднейшими вставками и устным характером творчества поэта, допускающим различные варианты. У Гомера противоречия не нарушают художественного впечатления, к тому же у писателей, создавших большие произведения, встречаются противоречия, как показали филологические исследования.

Перелом в сторону унитарной точки зрения произошел после появления книги Шадевальдта (W. Schadewaldt. Iliasstudien. Leipzig, 1938 г.), который через анализ композиции «Илиады» показал, что самые отдаленные друг от друга места поэмы органически взаимосвязаны между собой.

Современные исследователи придерживаются в основном унитарной теории. В композиции «Илиады» выявлен принцип, в основе которого намерение автора, развивая тему гнева Ахилла от его начала до конца, путем усиления мотивов показать ход всей троянской войны. Например, в начале поэмы похищение женщины как причина гнева Ахилла вызывает ассоциацию с событиями Троянской войны, причиной которой также была женщина [1], и т.д. Проблема происхождения гомеровского эпоса обычно сводится к вопросу соотношения личного и коллективного начала в творчестве. Глубокий подход к данной проблеме находим у В.Г. Белинского, который считал, что при оценке таких произведений, как «Илиада», нельзя противопоставлять народное и личное. «“Илиада” была столь же непосредственным созданием целого народа, сколько и преднамеренным, сознательном произведением Гомера. Мы считаем несправедливым мнение, будто “Илиада” есть не что иное, как свод народных рапсодов, этому слишком противоречит ее строгое единство и художественная выдержанность. Но в то же время нельзя сомневаться, чтобы Гомер не воспользовался более или менее готовыми материалами, чтобы воздвигнуть из них вековечный памятник эллинской жизни и эллинскому искусству. Его художественный гений был плавильной печью, через которую грубая руда народных преданий и поэтических песен и отрывков вышла чистым золотом» [2. С. 404]. Индивидуальное творчество гениального поэта Гомера и коллективная устная традиция образовали уникальное единство.

В России первым переводил Гомера М.В. Ломоносов, используя отрывки из «Илиады» в качестве примеров красноречия. Он включил отрывки из речи Одиссея в ставке Ахилла и обращение Зевса к богам в текст «Риторики» (1748 г.). Позже обе поэмы в прозе были переведены К.А. Кондратовичем (1758–1760 гг.) и П.Е. Екимовым (1776–1778 гг.). В 1778 г. поэт и переводчик Е.И. Костров осуществил стихотворный перевод 1–6-й песен «Илиады». Таким образом, до М.Н. Муравьева в русской литературе существовал определенный опыт переводов Гомера, однако все они были или прозаическими, или силлабо-тоническими.

М.Н. Муравьев (1757–1807), один из самобытнейших представителей русского Просвещения, литератор, историк, философ, общественный и государственный деятель, ставший предвестником русского сентиментализма, первым представил вариант русского гекзаметра для перевода Гомера.

Целью данной статьи является выявление своеобразия поэтики перевода М.Н. Муравьева отрывков из поэмы Гомера «Илиада» в аспекте традиций классицизма и новых веяний сентиментализма.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1) обозначить значение творчества Гомера для М.Н. Муравьева;

2) проанализировать семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода М.Н. Муравьева отрывков из поэмы Гомера «Илиада»;

3) выявить художественное своеобразие перевода М.Н. Муравьева из Гомера.

Методология исследования

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

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

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

М.Н. Муравьев и Гомер

«…мало сказать, что истоки литературных, культурных, исторических, философских взглядов М.Н. Муравьева – в античности, поскольку М.Н. Муравьев “жил” античностью, дышал ее воздухом, в ней находил основы для формирования своего общественного, национального и личностного, духовного идеала» [3. С. 4–5]. М.Н. Муравьев хо-

рошо знал латинский и древнегреческий языки и всю жизнь изучал античное наследие по первоисточникам. На первое место среди античных авторов он ставил Гомера, оценки которому даны в статьях, стихотворных и прозаических произведениях. Так, в «Тетради для сочинений», написанной для великих князей Александра и Константина, чьим воспитателем был М.Н. Муравьев, он пишет: «Читайте Гомера, юноши! читайте Гомера, воины!» [4. С. 176]. Такой призыв обусловлен тем, что М.Н. Муравьев «рассматривал античность как совершенную модель, на которой следует учить общечеловеческим идеалам подрастающее поколение» [5. С. 227]. Сюжеты гомеровских поэм М.Н. Муравьев использовал в воспитательных целях как примеры правильного или, напротив, ошибочного поведения людей в определенных жизненных ситуациях. Названия глав из «Тетрадей для сочинений» подтверждают этот факт: «Благоразумие, соединенное с мужеством, превозмогает, рано или поздно, величайшие препятствия», «Несогласие вождей – пагуба народов». Кроме этого, эпопея, по мнению М.Н. Муравьева, является высшим из искусств, а поэмы Гомера навсегда стали недосягаемым образцом в этом жанре: «Гомер первый явился на эпическом поприще и далеко за собой оставил всех своих последователей. “Илиада” и “Одиссея”, прославляя начало греческой славы, остались навсегда неподражаемыми образцами эпической поэмы» [6. С. 247]. Обращается к Гомеру М.Н. Муравьев и в своем литературном творчестве: в стихотворении «Видение» (1770-е гг.), представляющем из себя вымышленное путешествие в места успокоения великих поэтов и писателей, он с восторгом описывает Гомера:

Божественный певец Ахеев и Троян,
Мелесов сын, Гомер, сияющ красотою,
Не связан взор его телесной слепотою.
Как пламень, сильный дар и слово, как река [4. С. 5].

К гомеровской теме обращается М.Н. Муравьев в своем прозаическом произведении «Эмилиевы письма» (1790 г.), написанном в форме писем другу из местечка Берново. Показательным является в нем письмо от 8 июня, в котором М.Н. Муравьев обращается к «Илиаде»: «Прошедшие восемь дней проводил я не столько в Берневе, как под священными стенами Илиона. Никем не видим, под тенью дерева, читал я своего Гомера» [Там же. С. 126]. М.Н. Муравьева восхищает талант Гомера, сумевшего красочно изобразить не только героические времена и храбрость воинов в сражениях, но и показать чувства своих героев, затронуть души читателей (что, несомненно, важно для ориентированного на сентиментализм писателя): «…не позабывает он трогать сердца другими страстями, более любви достойными. Какою глу-

бокою чувствительностью наполнена картина, в которой Приам уничтожен, на коленях, лобзая руку свирепого неприятеля, испрашивает у Ахиллеса тело несчастного и добродетельного сына своего, Гектора! Какое сладостное и тихое красноречие истекает из уст Нестора! Что может быть умилительнее прощаний Гектора и Андромахи!» [4. С. 128].

Погружение в творчество Гомера настолько глубоко, что гроза в окрестностях Берново (письмо от 17 июня) вызывает у М.Н. Муравьева ассоциации с богами перед сражением в «Илиаде»: «Я старался овладеть естественным страхом, чтоб удивляться величеству природы и последовать за постепенными переменами картины <…> Тотчас картины Гомеровы невольным образом наполнили воображение мое. Я повторял громко сии стихи, в которых он описывает богов, исходящих на сражение… Тьма, глубокая тьма легла на землю, такая же, какая покрыла внезапу воинства греческое и троянское, когда раздраженный Аякс произнес сие дерзновенное моление к Зевесу» [Там же. С. 130].

Анализ переводов

Первый перевод из Гомера был сделан М.Н. Муравьевым в 1778 г. и остался в его рукописях. В этом опыте «<…> Гомер впервые “явился” в русских гекзаметрах <…> сам автор, в ту пору еще очень юный, не придавал значения своей попытке и удаче» [6. С. 108–109]. Это первые 5 стихов «Илиады», в них поэт обращается к богине с призывом воспеть гнев Ахилла, последствия которого стали губительными для ахейцев:

Текст Гомера	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
1μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος 2οὐλομένην, ἣ μυρί᾽ Ἀχαιοῖς ἄλγε᾽ ἔθηκε, 3πολλὰς δ᾽ ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν 4ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν 5οἰωνοῖσί τε πᾶσι, Διὸς δ᾽ ἐτελείετο βουλή, [7]	1Гнев воспой, богиня, Пелида Ахилла 2Губительный, который многочисленные Ахейцам страдания причинил. 3А многие доблестные души в Аид сбросил 4Героев, самих же добычей делал для собак 5И для птиц угощением. Зевса ведь исполнялась воля. (Перевод Л.Т. Леушиной)	1Гнев, богиня, воспой Пелеева сына Ахилла 2Пагубный, иже бесчисленны грекам содеял болезни, 3Многие души великие в ров ниспустил преисподний 4Витязей, их же самих добычею псов сотворил есть. 5Также пернатых всех. Убо Диев совет совершался... [8. С. 249]

М.Н. Муравьев практически дословно перевел начальные строки «Илиады», сохранив все ключевые образы, лексические, синтаксиче-

ские и художественные средства Гомера: так же, как и античный поэт, М.Н. Муравьев начинает с обращения к богине, затем говорится о последствиях гнева Ахилла: это многочисленные смерти ахейцев, свершившиеся по воле Зевса.

Точно переведен первый стих: μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος – *Гнев, богиня, воспой Пелеева сына Ахилла*. У Гомера μῆνιν «гнев» далее получает эпитет οὐλομένην «губительный», что переводится М.Н. Муравьевым семантически близким прилагательным с оценочной коннотацией *Пагубный*. Также близкими можно считать определения μυρί᾽ «многочисленные» первоисточника и *бесчисленны* перевода по отношению к бедам ахейцев (второй стих). Правда, ἄλγε᾽ «страдания» Гомера заменены на более семантически узкое *болезни*, что обусловлено, по-видимому, соображениями ритма и не противоречит общему смыслу стиха. В третьем стихе М.Н. Муравьев сохранил ψυχὰς «души» первоисточника, заменив определение к ним на синонимичное и применив инверсию, отсутствующую у Гомера, что придает строкам еще большую торжественность (ἰφθίμους ψυχὰς «доблестные души» в первоисточнике – *души великие* у М.Н. Муравьева).

Далее у Гомера говорится о том, что эти души героев гнев Ахилла Ἄϊδι προΐαψεν «в Аид сбросил». М.Н. Муравьев, сохранив семантическую сторону третьей строфы, русифицирует текст, заменив характерное для античной мифологии Ἄϊδι «Аид» Гомера на связанное с христианской традицией, более привычное для русского читателя и от этого зримое и яркое *ров… преисподний*, усилив выразительность этих строк античного автора. Русифицирует М.Н. Муравьев и нейтральное ἡρώων «героев» Гомера, переводя их как *витязей*. Окончание 4-го стиха и 5-й стих первоисточника и перевода практически тождественны и семантически, и лексически: в обоих источниках говорится о том, что многие герои стали добычей собак и птиц и все это свершилось по воле Зевса.

Кроме этого, для всего перевода характерно активное использование старославянизмов, что характерно в принципе для классицизма, в рамках традиций которого М.Н. Муравьев, несомненно, еще находится. Однако старославянизмы (*иже, убо*) и старославянские грамматические формы (*воспой, содеял, ниспустил, сотворил*) придают стихам еще больший пафос и торжественность, архаическую окраску, что соответствует семантике зачина и всего эпоса Гомера, который повествует о событиях героического прошлого народа.

Что касается синтаксического ряда 1–5-го стихов, то несомненным достоинством перевода стало сохранение анжамбемана, активно используемого Гомером в этом отрывке: 1–2-й и 3–4-й стихи («гнев… губительный», «души… героев»).

Ритмически же перевод М.Н. Муравьева, сделанный русским гекзаметром, максимально соответствует ритму древнегреческого гре-

ческого гекзаметра. Кроме этого не стоит забыть, что это первый в России опыт (и удачный!) стихотворного гекзаметра начала «Илиады».

По-видимому, М.Н. Муравьев не совсем серьезно относился к своим литературным опытам и хотя очень любил Гомера, не всегда находил время для чтения и переводов из античного автора: «Гомерова Илиада лежит у меня более месяца на столе, и едва ли успел я два раза раскрыть ее все это время, и то принуждая сам себя» [6. С. 355]. Однако гомеровская тема постоянно присутствует в его заметках, письмах, и в 1790 г. он во второй раз обращается к переводам из Гомера, включив отрывок из XX песни «Илиады» в «Эмилиевы письма». М.Н. Муравьев настолько «пропитан» Гомером, что гроза в окрестностях Берново напоминает ему о сборах богов на сражение, поэтому поэт цитирует Гомера в собственном переводе:

Текст Гомера	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
56δεινὸν δὲ βρόντησε πατὴρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε 57ὑψόθεν: αὐτὰρ νέρθε Ποσειδάων ἐτίναξε 58γαῖαν ἀπειρεσίην ὀρέων τ᾽ αἰπεινὰ κάρηνα. 59πάντες δ᾽ ἐσσείοντο πόδες πολυπίδακος Ἴδης 60καὶ κορυφαί, Τρώων τε πόλις καὶ νῆες Ἀχαιῶν. 61ἔδεισεν δ᾽ ὑπένερθεν ἄναξ ἐνέρων Ἀϊδωνεύς, 62δείσας δ᾽ ἐκ θρόνου ἆλτο καὶ ἴαχε, μή οἱ ὕπερθε 63γαῖαν ἀναρρήξειε Ποσειδάων ἐνοσίχθων, 64οἰκία δὲ θνητοῖσι καὶ ἀθανάτοισι φανείη 65σμερδαλέ᾽ εὐρώεντα, τά τε στυγέουσι θεοί περ [9]	Страшно загремел отец людей и богов С высоты, а также сверху Посейдон заколебал Землю беспредельную и гор высокие вершины, Но все затряслись подножия обильной источниками Иды И вершины, троянцев город и корабли ахейцев, Испугался внизу владыка находящихся в подземном царстве Аидоней, Испугавшийся же с трона соскочил и закричал, чтобы ему самому свыше Землю не разрушил Посейдон землеколебатель, И дома смертным и бессмертным не показал бы Страшные и промозглые, которые ненавидят очень и боги. (Перевод Л.Т. Леушиной)	Ужасно возгремел отец богов и смертных С превыспренних; Нептун неизмериму землю И гор высокие верхи восколебал; Во основаниях вострепетала Ида И с нею град троян и гречески суда! И царь теней, Плутон, ужасся в преисподней И с трона воспрянул и возопил, страшася, Чтобы Нептун земли заклепов не расторг И взору не открыл и смертных и бессмертных Его владычества печальна, безотрадна И ненавистного богам и человекам! [8. С. 249]

В целом перевод М.Н. Муравьева можно назвать практически тождественным, так как автор семантически, композиционно, синтаксически, эмоционально и художественно следует за первоисточником, бережно сохраняя все смысловые акценты Гомера, особенности синтаксиса отрывка, художественные средства античного поэта. Текст для удобства анализа можно разделить на две части:

Текст Гомера	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
56δεινὸν δὲ βρόντησε πατὴρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε 57ὑψόθεν: αὐτὰρ νέρθε Ποσειδάων ἐτίναξε 58γαῖαν ἀπειρεσίην ὀρέων τ᾽ αἰπεινὰ κάρηνα. 59πάντες δ᾽ ἐσσείοντο πόδες πολυπίδακος Ἴδης 60καὶ κορυφαί, Τρώων τε πόλις καὶ νῆες Ἀχαιῶν.	Страшно загремел отец людей и богов С высоты, а также сверху Посейдон заколебал Землю беспредельную и гор высокие вершины, Но все затряслись подножия обильной источниками Иды И вершины, троянцев город и корабли ахейцев,	Ужасно возгремел отец богов и смертных С превыспренних; Нептун неизмериму землю И гор высокие верхи восколебал; Во основаниях вострепетала Ида И с нею град троян и гречески суда!

56–60-й стихи «Илиады» переведены почти дословно, отражены все ключевые моменты текста Гомера: гнев Зевса, колебание земли Посейдоном, что приводит к сотрясанию Иды, Трои и кораблей греков. Так же, как и в первоисточнике, М.Н. Муравьев, переводя 56-й стих, использует перифраз «*отец богов и смертных*» и экспрессивный глагол *возгремел*, придав ему старославянскую форму и усилив этим пафосность момента. Сохранен и анжамбеман, примененный автором «Илиады» в 56–57-м стихах: δεινὸν δὲ βρόντησε πατὴρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε // ὑψόθεν «Страшно загремел отец людей и богов // С высоты», у М.Н. Муравьева – *Ужасно возгремел отец богов и смертных* // *С превыспренних*. Синонимично переведен эпитет Гомера δεινὸν «страшно» (у М.Н. Муравьева *ужасно*).

При переводе 57–58-го стихов также применены эквивалентные оригиналу экспрессивные лексические средства (ἐτίναξε «заколебал» – *восколебал*; ἀπειρεσίην «беспредельную» – *неизмериму*; κάρηνα «вершины» – *верхи*). К лексическим отступлениям можно отнести замену ὑψόθεν «высоты» на эмоционально более яркое и торжественное *превыспренних* (словарь В.И. Даля определяет его как «весьма высокий, высочайший, самый высокий» [10. С. 384]) и Ποσειδάων на Нептун. В первом случае это обусловлено, по-видимому, желанием акцентировать внимание на высоте момента, а во втором – соображениями ритма.

В 59-м стихе говорится о горе Ида, сотрясающейся от гнева богов, что отражено в переводе, синонимично передающем реалии поэмы Гомера: πόδες «подножия» – *основаниях*, ἐσσείοντο «затряслись» – *вострепетали*. Однако М.Н. Муравьев опустил развернутое определение, которое Гомер дал горе Ида: πολυπίδακος «обильной источниками», а также деталь, что сотрясались не только основания Иды, но и ее κορυφαί «вершины» (60-й стих). Все это делает последние стихи перевода данного отрывка более компактными, чем первоисточник. Заканчивается и оригинал, и перевод этого смыслового отрывка эквивалентно: описывается, что вместе с Идой трясутся Τρώων τε πόλις «троянцев город» – *град троян* и νῆες Ἀχαιῶν «корабли ахейцев» – *гречески суда*.

Текст Гомера	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
61ἔδεισεν δ᾽ ὑπένερθεν ἄναξ ἐνέρων Ἀϊδωνεύς, 62δείσας δ᾽ ἐκ θρόνου ἆλτο καὶ ἴαχε, μή οἱ ὕπερθε 63γαῖαν ἀναρρήξειε Ποσειδάων ἐνοσίχθων, 64οἰκία δὲ θνητοῖσι καὶ ἀθανάτοισι φανείη 65σμερδαλέ᾽ εὐρώεντα, τά τε στυγέουσι θεοί περ	Испугался внизу владыка находящихся в подземном царстве Аидоней, Испугавшийся же с трона соскочил и закричал, чтобы ему самому свыше Землю не разрушил Посейдон землеколебатель, И дома смертным и бессмертным не показал бы Страшные и промозглые, которые ненавидят очень и боги.	И царь теней, Плутон, ужасся в преисподней И с трона воспрянул и возопил, страшася, Чтобы Нептун земли заклепов не расторг И взору не открыл и смертных и бессмертных Его владычества печальна, безотрадна И ненавистного богам и человекам!

Семантический план первоисточника передан М.Н. Муравьевым точно: и в поэме, и в переводе рассказывается о том, как сотряслось подземное царство, а его владыка испугался, что оно разрушится и все увидят царящие там скорбь и мрак.

При переводе 61-го стиха М.Н. Муравьев эквивалентно Гомеру использует перифраз, правда, применив авторские лексические средства (у Гомера ἄναξ ἐνέρων Ἀϊδωνεύς «владыка находящихся в подземном царстве Аидоней», у М.Н. Муравьева *царь теней*). Эмоциональное состояние царя подземного мира передано в переводе даже более ярко и выразительно через глагол с оценочной коннотацией *ужасся* (в «Илиаде» использовано более нейтральное ἔδεισεν «испугался»). Кроме этого, как и ранее, М.Н. Муравьев латинизировал имя бога Аида, назвав его Плутоном, у Гомера же бог назван Ἀϊδωνεύς «Аидоней» и изображен с помощью всем понятного перифраза.

Далее М.Н. Муравьев точно передает 62-й стих, в котором Гомер подробно описывает действия владыки царства теней с помощью экспрессивных глаголов ἆλτο καὶ ἴαχε «соскочил и закричал», причастия δείσας «испугавшийся». В переводе использованы не менее выразительные глаголы *воспрянул и возопил* и семантически эквивалентное причастию первоисточника деепричастие *страшася.* Отступлением от оригинала является только отсутствие подробностей μή οἱ ὕπερθε «чтобы ему самому свыше». Динамичность и сжатость в переводе не соответствует стилистике оригинала, для которого характерно неторопливость и обстоятельность, «отменная красота, изобилие, важность и сила эллинского слова» [11. С. 105].

Переводя 63-й стих М.Н. Муравьев вновь использует свои образные средства, заменив греческого Посейдона на характерного для римской мифологии Нептуна, опустив эпитет Гомера ἐνοσίχθων «землеколебатель». Однако если в поэме говорится просто о разрушении земли (γαῖαν ἀναρρήξειε), то М.Н. Муравьев образно пишет *земли заклепов не расторг.*

64–65-й стихи переданы семантически эквивалентно первоисточнику, лексически точны определения θνητοῖσι καὶ ἀθανάτοισι «смертным и бессмертным» и *смертных и бессмертных*, лишь заменен глагол φανείη «не показал бы» на конструкцию *взору не открыл*, что оправданно, так как придает стиху большую высоту и торжественность и, следовательно, соответствует героической окраске эпоса. Также М.Н. Муравьев перевел οἰκία «дома» Гомера как *владычества* и использовал отсутствующий в поэме анжамбеман (*И взору не открыл и смертных и бессмертных // Его владычества*), что тоже придает стиху должную высоту и пафосность. У античного автора 65-й стих – это характеристика «домов» в подземном царстве, данная с помощью ярких эпитетов σμερδαλέ᾽ εὐρώεντα «страшные и промозглые», а также описательной конструкцией τά τε στυγέουσι θεοί περ «которые ненавидят очень и боги». М.Н. Муравьев передал семантику стиха очень близко к первоисточнику, использовав и эпитеты (*печальна, безотрадна*), и описательную конструкцию *ненавистного богам и человекам*.

Анжамбеман первоисточника (62–63, 64–65) отражения в переводе не получил, однако порядок слов, использованный М.Н. Муравьевым (*Нептун земли заклепов не расторг; взору не открыл и смертных и бессмертных*) частично выполняет данную выразительную синтаксическую функцию.

Таким образом, перевод М.Н. Муравьева демонстрирует близость к первоисточнику и в семантическом, и в художественном планах. В редких случаях, опуская или изменяя образные средства Гомера, М.Н. Муравьев использует собственные средства выразительности, поэтому общее впечатление от художественности произведения не меняется.

В этой же главе «Эмилиевых писем» дается еще один перевод из «Илиады» Гомера, который очень органично входит в ткань произведения М.Н. Муравьева. Лирический герой вспоминает слова Аякса (XVII, 645–647), обращенные к Зевсу, находясь в окрестностях Берново и наблюдая за тем, как темнота опускается на землю перед грозой: «Тьма, глубокая тьма, легла на землю, такая же, думаю, какая покрыла внезапу воинства греческое и троянское, когда раздраженный Аякс произнес сие дерзновенное моление к Зевесу» [4. С. 130]:

Текст Гомера	**Подстрочный перевод**	**Перевод М.Н. Муравьева**
645Ζεῦ πάτερ ἀλλὰ σὺ ῥῦσαι ὑπ᾽ ἠέρος υἷας Ἀχαιῶν, 646ποίησον δ᾽ αἴθρην, δὸς δ᾽ ὀφθαλμοῖσιν ἰδέσθαι: 647ἐν δὲ φάει καὶ ὄλεσσον, ἐπεί νύ τοι εὔαδεν οὕτως. [12]	Зевс отец, но ты избавь от мрака сыновей ахейцев, Создай свет, дай глазам увидеть: При свете и погуби, если же тебе угодно так. (Перевод Л.Т. Леушиной)	Избавь, отец богов, избавь ты нас от мглы! Расторгни мрак очей! Пошли дневной нам свет! И, если губишь нас, при свете дай погибнуть! [4. С. 130]

Все смысловые акценты первоисточника в переводе отражены: обращение к Зевсу с просьбой убрать тьму, дать свет и, если погубить своих сыновей, то сделать это при свете. Очень лиричен Гомер в 645-м стихе: Аякс называет Зевса отцом (Ζεῦ πάτερ), а ахейцев – его сыновьями. М.Н. Муравьев лирическое начало этих стихов передает с помощью личных местоимений *нас, нам, нас*, Зевс же обозначен привычным перифразом *отец богов*. Эквиваленты оригиналу обращения к богу: ῥῦσαι ὑπ᾽ ἠέρος «избавь от мрака» – *избавь… от мглы*; ποίησον δ᾽ αἴθρην «создай свет» – *пошли… свет;* ἐν δὲ φάει καὶ ὄλεσσον «при свете и погуби» – *при свете дай погибнуть.* Однако в переводе упущена емкая деталь, придающая важный подтекст словам Аякса: в 645-м стихе Гомер использует противительный союз ἀλλὰ «но», который вносит дополнительный оттенок настойчивости просьбы, так как перед этим Аякс заявил, что Ζεῦ πάτερ, следовательно, волен решать судьбы людей по своему желанию. 647-й стих, сходный в оригинале и переводе по семантике, также отличается у М.Н. Муравьева небольшими нюансами: у Гомера есть акцент на смирении людей перед волей богов (ἐπεί νύ τοι εὔαδεν οὕτως «если же тебе угодно так»), М.Н. Муравьев оставляет лишь просьбу (*И, если губишь нас, при свете дай погибнуть*!)

Заключение

Таким образом, влияние Гомера на формирование литературных вкусов М.Н. Муравьева огромно. Творчество великого эллина осваива-

лось М.Н. Муравьевым через чтение и осмысление произведений Гомера, через использование сюжетов поэм в дидактических целях, а также через переводы. М.Н. Муравьева восхищает в Гомере не только талант сказителя и поэта, но и умение ярко и правдиво показать личность человека во всей его сложности и противоречивости: «Знакомый с теориями Шефтсбюри и Эдуарда Юнга о самобытном, “нутряном” творчестве подлинных поэтов, Муравьев искал и находил человека и человеческий мир в поэме Гомера» [7. С. 116]. Именно этот факт делает Гомера особенно близким склонному к сентиментализму русскому автору.

Переводы М.Н. Муравьева из Гомера почти дословны, они демонстрируют почтительное и бережное отношение к первоисточнику: все смысловые акценты расставлены, синтаксические и художественные средства также эквивалентны или очень близки оригиналу. Ритм греческого гекзаметра также удачно передан М.Н. Муравьевым, кроме этого величественность и торжественность переводу придают активно используемые старославянизмы, анжамбеманы.

Эти факторы позволяют говорить об особом месте гомеровской темы в жизни и творчестве М.Н. Муравьева, который, по мнению А.Н. Егунова, «имел значение для Гнедича <…> в смысле общей концепции Гомера» [Там же. С. 117], приблизил античного автора к русскому читателю.

Литература

1. ***Гордезиани Р.В.*** Проблемы гомеровского эпоса. Тбилиси, 1978.
2. ***Белинский В.Г.*** Полн. собр. соч. : в 13 т. М., 1953–1959. Т. 7.
3. ***Прокопьева Л.Б.*** Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук «М.Н. Муравьев и античность (Гораций и Вергилий в переводах и творчестве писателя)». Томск, 2010.
4. ***Сочинения*** Муравьева : в 2 т. СПб. : Изд. А. Смирдина, 1847.
5. ***Прокопьева Л.Б.*** Греческая архаическая поэзия в творчестве М.Н. Муравьева // Влияние эллинизма на науку, культуру и образование современности / науч. ред. Т.П. Минченко. Томск, 2016.
6. ***Егунов А.Н.*** Гомер в русских переводах XVIII–XIX веков. М. ; Л., 1964.
7. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D1%3Acard%3D1
8. ***Муравьев М.Н.*** Стихотворения. Л., 1967.
9. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D20%3Acard%3D54
10. ***Даль В.И.*** Толковый словарь живого великорусского языка. СПб. ; М., 1882. Т. 3.
11. ***Ломоносов М.В.*** Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Русская литература XVIII века. М., 1979.
12. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D17%3Acard%3D626

Сведения об авторах:
Леушина Лилия Трофимовна, кандидат филологических наук, профессор филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: leushina@vtomske.ru

Прокопьева Лилиана Борисовна, кандидат филологических наук, доцент факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: lilianaprokopeva@sibmail.com

Поступила в редакцию 12 августа 2018 г.

HOMER'S THEME IN THE TRANSLATION OF M.N. MURAVYOV

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

DOI: 10.17223/19996195/43/4

Abstract. The article reveals the originality of the translation poetics of M.N. Muravyov excerpts from Homer's poem "Iliad" (I, 1–5; XX, 56–65; XVII, 645–647) in the aspect of traditions of classicism and new trends of sentimentalism. Also shown is the importance of creativity Homer for M.N. Muravyov, it analyses semantic, stylistic, rhythmical-metrical parameters of the transfer M.N. Muravyov passages from Homer's poem "Iliad". The article uses philological methods of text interpretation with the involvement of historical, philosophical, literary and aesthetic contexts and with the help of comparative analysis. A poet named Homer is the author of two of the greatest works of antiquity, the poems "Iliad" and "Odyssey". Homer's poems in antiquity are the repository of wisdom, the basis of school education, the heritage of all the people, a symbol of the unity of the Hellenes. M.N. Muravyov knew Latin and ancient Greek languages, and studied all his life the ancient legacy of the original sources. In the first place among the ancient authors, he put Homer. Influence of Homer on the formation of literary tastes M.N. Muravyov is huge. The work of the great Hellenes was mastered by the Russian author through reading and comprehending the works of Homer, through the use of the plots of poems for didactic purposes, as well as through translations. M.N. Muravyov belongs to the first Russian translation of Homer (1778) in the hexameter ("Iliad" I, 1–5), which retained all the key characters, lexical, syntactic and artistic means of Homer: the translation begins with an invocation to the goddess, then it is spoken about the consequences of the wrath of Achilles: that the numerous deaths of the Achaeans, accomplished by the will of Zeus. In 1790 M.N. Muravyov for the second time refers to translations from Homer, including excerpts from XX and XVII songs "Iliad" in his prose work "Emilia letters". These translations are almost verbatim, they demonstrate respect and respect for the original source: all semantic accents are placed, syntactic and artistic means are also equivalent or very close to the original. In rare cases, omitting or changing Homer's figurative means, M.N. Muravyov use their own means of expression, so the overall impression of the artistry of the work does not change. The rhythm of the Greek hexameter successfully transferred to M.N. Muravyov, besides the Majesty and solemnity of the translation of attach frequently used (as in Homer) enjambement. For all three translations characterized by the active use of old Slavs, which is typical in principle for classicism, within the traditions of which M.N. Muravyov, undoubtedly, still is. However, old Slavs and old Slavonic grammatical forms give the poems even more pathos and solemnity, archaic color, which corresponds to the semantics of the beginning and the entire epic of Homer, which tells about the events of the heroic past of the people. M.N. Muravyov admires in Homer not only the talent of the storyteller and poet, but also the ability to clearly and truthfully show the personality of a person in all its complexity and inconsistency, which is close to the writer prone to sentimentalism. In general, we can talk about the special place of the Homeric theme in the life and work of M.N. Muravyov, who brought the ancient author to the Russian reader.
Keywords: ancient Greek epic; Homer; M.N. Muravyov; translation; classicism; sentimentalism.

References

1. Gordeziani R.V. (1978) Problemy gomerovskogo eposa [Problems of the Homeric epos]. Tbilisi.
2. Belinskiy V.G. (1953-1959) Poln. Sobr. Soch. v 13 T. [Full collected works in 13 volumes]. M., Vol. 7.
3. Prokopieva L.B. (2010) M.N. Muraviov i antichnost' (Goratsiy i Vergiliy v perevodakh i tvorchestve pisatelya) [M.N. Muraviov and antiquity (Horace and Virgil in translations and works of the writer)]. Philology cand. diss. Tomsk.
4. Sochineniya Muraviova : v 2 t (1847) [Muraviov's works: in 2 volumes]. SPb. : Izd. A. Smirdina.Vol. 1.
5. Prokopieva L. B. (2016) Grecheskaya arkhaicheskaya poeziya v tvorchestve M.N. Muraviova [Greek archaic poetry in the works of M. N. Muraviov] // Vliyaniye ellinizma na nauku, kul'turu i obrazovaniye sovremennosti / nauch. red. T.P. Minchenko. Tomsk.
6. Egunov A. N. (1964) Gomer v russkikh perevodakh XVIII–XIX vekov [Homer in Russian translations of 18th – 19th centuries]. M.-L.
7. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D1%3Acard%3D1
8. Muraviov M.N. (1967) Stikhotvoreniya [Poems]. L.
9. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D20%3Acard%3D54
10. Dal V.I. (1882) Tolkoviy slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka [Explanatory dictionary of the living great Russian language]. St. P-M., Vol.3.
11. Lomonosov M. V. (1979) Predisloviye o pol'ze knig tserkovnykh v rossiyskom jazyke [Preface on the benefits of Church books in the Russian language] // Russkaya literatura XVIII veka // M.
12. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0133%3Abook%3D17%3Acard%3D626

Received 12 August 2018

УДК 811.112.2, 81.39, 81.42
DOI: 10.17223/19996195/43/5

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

О.А. Никитина, О.А. Гудкова, Ф. Зандер

Аннотация. Рассматривается интернет-мем как качественно новый феномен мультимодального интернет-дискурса. Путем анализа актуальных мемов, функционирующих в немецкоязычной интернет-коммуникации, приводится обзор их основных типов. Выделяются, с одной стороны, мономодальные вербальные и визуальные интернет-мемы, с другой стороны, мультимодальные вербально-визуальные мемы. Мультимодальные мемы, в свою очередь, могут быть подразделены на статичные, где в качестве визуального компонента используется неподвижное изображение, и динамичные, где в качестве визуального компонента используется видеофрагмент. Как правило, интернет-мем содержит вербальный и визуальный компоненты, в совокупности формирующие его коммуникативно-прагматический смысл. Исследование показало, что превращение определенной информации в интернет-мем предполагает ее деконтекстуализацию, т.е. извлечение из изначального ситуативного, социального и лингвистического контекста, и реконтекстуализацию в новых коммуникативных условиях. При этом процесс порождения значения интернет-мема происходит в результате коллективного семиозиса. Распространение интернет-мема в Интернете стимулируется его способностью вызывать эмоциональный отклик у реципиентов дискурса. Целостность интернет-мема как нового дискурсивного образования обеспечивается его специфическими формальными и содержательными характеристиками. В формальном отношении интернет-мем имеет стандартизированную форму и выстраивается, как правило, из выразительной картинки и надписи крупным шрифтом. В содержательном отношении интернет-мем характеризуется такими особенностями, как интердискурсивность, «виральность» распространения, вариативность, ограниченная понятность вследствие направленности мема на определенную группу реципиентов. Последняя особенность обусловливает необходимость рассмотрения интернет-мема как прецедентного феномена, обладающего специфическими национально-культурными коннотациями. Знание фонового лингвокультурного контекста, указывающего на прецедентную ситуацию, является необходимой предпосылкой для правильной интерпретации мема и достижения нужного коммуникативного эффекта.

Ключевые слова: интернет-мем; мультимодальный дискурс; интернет-коммуникация.

Введение

В современной отечественной и зарубежной лингвистике признается положение о том, что естественный дискурс по своей сути мультимодален [1–3]. Вербальное содержание дискурса модифицируется в большинстве случаев невербальными (кинесическими, визуальными,

просодическими) средствами. Сужение объекта изучения лингвистики до исключительно вербального письменного или устного кода представляется поэтому неоправданным.

Особую роль мультимодальность играет в интернет-среде, изначально ориентированной на задействование одновременно нескольких каналов коммуникации, в первую очередь, вербального и визуального. Осознание роли визуального кода в коммуникации привело к выделению специальной лингвистической отрасли – визуальной лингвистики (Bildlinguistik) [4]. По мнению М. Клемма и Х. Штёкля, «изображения наряду с языком относятся к важнейшим инструментам репрезентации, интерпретации и усвоения действительности» (здесь и далее перевод наш. – *О.Н., О.Г., Ф.З.*) [Ibid. S. 7].

Интернет-дискурс последнего десятилетия отмечен возникновением нового мультимодального феномена, получившего название «интернет-мем». Под интернет-мемом в самом общем смысле понимается некая информация, распространяющаяся посредством «тиражирования» различными специфическими для виртуальной среды способами (прежде всего, в социальных сетях, на форумах, в тематических интернет-сообществах и т.п.) [5. С. 162]. Термин «мем» был предложен в 1976 г. английским ученым Р. Докинзом. Под мемом он понимал «мелодии, идеи, модные словечки и выражения», которые, подобно генам, распространяются в том или ином обществе, «переходя из одного мозга в другой с помощью процесса, который в широком смысле можно назвать имитацией» [6. С. 189]. Иными словами, мем – некая идея или концепт, ретранслируемый различными способами.

Основные положения меметической концепции Р. Докинза были применены к явлению мема в интернет-среде. Большинство исследований интернет-мемов, однако, долгое время оставались лишь на уровне научно-популярных публикаций [7]. Лишь в начале второго десятилетия XXI в. интернет-мем становится объектом внимания отечественных и зарубежных лингвистов [5, 8–10].

Исследование и результаты

Методология и материал исследования. В современной отечественной и зарубежной лингвистике не существует единого толкования и универсальной типологии интернет-мемов. Поэтому мы поставили перед собой цель выявить основные типы интернет-мемов, функционирующие в немецкоязычной интернет-среде, на основании их анализа предложить собственное рабочее определение интернет-мема и уточнить его специфические особенности.

Эмпирическую базу исследования составили содержание и мультимедийный функционал ресурса «Know Your Meme» [11], представ-

ляющего собой исследовательскую базу интернет-мемов, а также материалы одной из основных площадок распространения интернет-мемов – социальной сети Twitter [12]. Критерием отбора материала для анализа послужило ограничение источника мемов – нас интересовали репрезентации ситуаций, в которых основным персонажем выступает канцлер Германии Ангела Меркель. Отбор иллюстративного материала на ресурсе «Know Your Meme» осуществлялся через поиск мемов по имени действующего канцлера или прецедентной ситуации, в которой она принимала участие, а в социальной сети Twitter – из общедоступных публикаций по соответствующим хэштегам, например #memesmerkel, #G7 и др. Материал отбирался за период с 2013 по 2017 г. Общий объем выборки составил 247 мемов. Отобранные интернет-мемы были проанализированы с точки зрения специфики их формальной структуры, содержательных характеристик, особенностей становления и функционирования. В статье представлены наиболее яркие примеры из общей выборки, а также отдельные примеры вербальных мемов, основанных на прецедентной ситуации, произошедшей с другим популярным немецким политиком – Томасом де Мезьером.

Типология интернет-мемов. Проведенный анализ эмпирического материала позволяет выделить три типа интернет-мемов. К **первому типу** относятся собственно вербальные (текстовые) мемы. Например, ставшая популярной не только в интернет-пространстве фраза «*Ein Teil meiner Antwort würde Sie verunsichern*» (рус. «*Часть моего ответа может Вас смутить*»), источником которой стал ответ министра внутренних дел Томаса де Мезьера на пресс-конференции по случаю отмены футбольного матча между сборными Германии и Нидерландов 17.11.2015 г. из-за угрозы терактов. В своей речи Т. де Мезьер не привел веского обоснования, почему матч необходимо было отменить. Вместо этого министр попросил общественность отнестись с пониманием к тому, что он не может раскрыть всех деталей следствия, поскольку он не хотел бы тем самым вселять неуверенность в граждан. Такой ответ вызвал, однако, абсолютно противоположный эффект. Уже несколько часов спустя цитата побила все рекорды по популярности в социальных сетях, мемы с хештегом #DoItLikeDeMaiziere в Twitter всколыхнули Интернет. Приведем лишь отдельные примеры таких вербальных мемов (рис. 1).

Второй тип интернет-мемов – собственно визуальные мемы (мемы-картинки, видеомемы). В качестве примера данного вида интернет-мема приведем фотографию, сделанную во время саммита G-7 в Германии, на которой изображены президент США Барак Обама и канцлер Германии Ангела Меркель в саду замка Эльмау (рис. 2). Фотография политиков на фоне гор привлекла внимание интернет-пользователей из-за раскованной позы Б. Обамы и не совсем обычной жестикуляции А. Меркель.

Рис. 1

Рис. 2. Michaek Kappeler, 8. Juni 2015

Фотографию сравнили с кадром из культового американского фильма «Звуки музыки», сюжет которого тоже начинается в Альпах (см. рис. 3 – исходный вариант и рис. 4, 5 – интерпретации сюжета).

Рис. 3

Рис. 4

Рис. 5

Также в позе А. Меркель пользователи увидели сходство с текстовым эмотиконом, пожимающим плечами: ¯_(ツ)_/¯.

Данный мотив вызвал целый ряд ретрансляций с абсолютно разными шуточными мотивами (см., например, рис. 6–8).

Рис. 6

Рис. 7

Рис. 8

К **третьему типу** относятся вербально-визуальные (мультимодальные, креолизованные) мемы. Они, в свою очередь, могут быть подразделены на статичные, где в качестве визуального компонента используется неподвижное изображение, и динамичные, где в качестве визуального компонента используется видеофрагмент.

Примерами вербально-визуальных мемов с использованием указанной выше прецедентной ситуации могут служить следующие варианты (рис. 9–12):

Рис. 9

Рис. 10

Рис. 11

Рис. 12

Особенности интернет-мема как феномена мультимодального дискурса. По сравнению с другими феноменами мультимодального интернет-дискурса (например, интернет-рекламы), интернет-мем обнаруживает ряд особенностей.

Превращение определенной информации в интернет-мем предполагает, как правило, ее деконтекстуализацию, т.е. «изъятие» из изначального ситуативного, социального и лингвистического контекста, и воспроизведение в новых коммуникативных условиях, т.е. реконтекстуализацию. Во многих случаях память о первоначальном источнике и/или авторстве информации полностью утрачивается. Поэтому можно сказать, что мемы носят фольклорный, коллективно-творческий характер и распространяются в Интернете, подобно анекдотам, обрастая новыми деталями и вариантами.

Формирование значения интернет-мема происходит в процессе «(часто гиперболизированно) коллективного семиозиса» [13. S. 10]. Даже если в некоторых случаях автором потенциально меметического контента является индивидуальная языковая личность, становление в качестве интернет-мема данный контент получает только как продукт коллективных действий. Распространение интернет-мема в результате множества коллективно-личностных актов (например, путем ретрансляции с помощью соответствующих кнопок в соцсетях) вызывает ощущение спонтанности и бесконтрольности, что побуждает некоторых исследователей выделять особое свойство интернет-мема – виральность (способность распространяться самостоятельно, подобно вирусу) [7. S. 14].

Целостность интернет-мема как статусно нового дискурсивного образования выстраивается из специфических составляющих, уже ставших в определенной степени конвенциональными. В содержательном отношении мемы возникают в результате сознательной полемики языковой личности с определенной информацией с целью получения субъективно значимого смысла. В мемах интерпретируются актуальные события общественного, политического, культурно-развлекательного характера. Таким образом, интернет-мем всегда опирается на предшествующий дискурсивный материал, играющий для него роль сырья,

первичной материи [14. С. 267], т.е. обладает выраженным аллюзивным и – шире – интердискурсивным характером. Деконтекстуализованная визуальная или вербальная информация, составляющая основу интернет-мема, представляет своего рода преконструкт (по М. Пешё), след предшествующих дискурсов в дискурсе настоящего. В формальном отношении прототипичный интернет-мем имеет стандартизированную форму – выразительную картинку, выполняющую роль зрительной приманки, и сопроводительную надпись крупным шрифтом, как правило, белого цвета, вверху и / или внизу картинки. Конвенциональный белый шрифт выполняет не только эстетическую, но и сигнальную функцию, сообщая интерпретатору дискурса о том, что он имеет дело с интернет-мемом [15. S. 11].

Распространение интернет-мема в сетях стимулируется его способностью вызывать эмоциональный отклик у реципиента дискурса. Экспрессивный эффект достигается в большинстве случаев за счет взаимодействия визуальной и вербальной частей мема. Чаще всего интернет-мемы носят развлекательно-юмористический характер, но также распространены мемы, апеллирующие к таким эмоциям, как разочарование, недовольство, раздражение, отвращение и др. Кроме того, интернет-мемы на политическую тему преследуют, как правило, не столько развлекательные цели, сколько выступают как способ формирования и выражения общественного мнения, критики общественно-политических явлений.

Другим отличительным свойством интернет-мема является его вариативность. По сути, интернет-мемы представляют собой вариативные модели, которые путем частичной модификации можно реконтекстуализировать в неограниченном количестве коммуникативных ситуаций [16. S. 48]. Интернет-мемы варьируют как в визуальной (вариации цвета, деталей изображения), так и в вербальной части (вариации в области лексики, синтаксиса, прагматики). По мнению А. Остеррота, чем более конвенциональным является интернет-мем, тем выше возможность его вербально-визуальных вариаций [10. S. 34].

Продемонстрируем вышесказанное на примере одного из самых популярных мотивов, вызвавших огромное количество мем-реконструкций в немецкоязычной интернет-среде. Его источником стала речь А. Меркель на встрече с Б. Обамой в Берлине 19 июня 2013 г. Ангела Меркель, вынужденная коснуться темы безопасности в Интернете и американской системы слежки за социальными сетями PRISM, формулируя задачу правового регулирования защиты частной жизни в сети, произнесла фразу, тут же ставшую крылатой: «*Das Internet ist für uns alle Neuland*» (рус. «*Интернет для всех нас неизведанная* (*новая*) *территория*»). Вербальные и креолизованные мемы с хештегом #Neuland получили широкое распространение в Интернете.

Приведем лишь несколько примеров таких вербально-визуальных вариаций (рис. 13–19).

Рис. 13

Рис. 14

Рис. 15

Рис. 16

Рис. 17

Рис. 18

Рис. 19

Отдельные мем-вариации описаннной выше прецедентной ситуации демонстрируют косвенную отсылку к обыгрываемой идее без использования в контексте существительного *Neuland* (см., например, рис. 20–21).

Рис. 20

Рис. 21

Следующим свойством интернет-мема является ограниченная понятность, обусловленная направленностью на определенную группу реципиентов и интерпретаторов. Интернет-мемы тематизируют, как правило, феномены, хорошо известные представителям той или иной культуры, актуальные для них в когнитивном и эмоциональном плане, «обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [17. С. 9]. Это позволяет рассматривать интернет-мемы как прецедентные феномены [18. С. 34], реализуемые в стереотипизированной форме и в типичных для конкретной культуры коммуникативных ситуациях. Будучи прецедентными феноменами, интернет-мемы обладают культурными коннотациями, вызывающими у носителей языка осознание отнесенности дискурса к определенному культурному пространству, к специфической системе культурно значимых смыслов, стереотипов и ценностей.

Таким образом, для правильной трактовки интернет-мема и достижения нужного коммуникативного эффекта очень важен фоновый контекст, содержащий отсылку к прецедентной ситуации, а также восстановление культурных коннотаций. Такие варианты мемов могут быть правильно декодированы только с учетом культурного подтекста. Так, например, в немецкоязычной интернет-среде многие мемы с использованием образа Ангелы Меркель строятся на «эксплуатации» ее прозвища – *Mutti* (рус. *мамочка*), ставшего в немецкоговорящем лингвокультурном пространстве нарицательным (см., например, рис. 22–25).

Интересным примером креолизованного мема с отсылкой на образ мамочки может служить фотография, сделанная после переговоров Д. Трампа и А. Меркель в 2017 г. во время фотосессии в Белом доме в Вашингтоне. Журналисты попросили политиков пожать друг другу руки, однако президент США проигнорировал просьбу. А. Меркель

наклонилась к Д. Трампу и спросила, пожмет ли он ей руку, но тот никак не отреагировал на ее предложение. В немецкоязычном интернет-пространстве пользователи сравнили ситуацию с моментом выяснения отношений между матерью и сыном (рис. 26).

Рис. 22

Рис. 23

Рис. 24

Рис. 25

Рис. 26. Foto: dpa.

Заключение

Итак, интернет-мемы являются ключевыми компонентами современной онлайн-коммуникации. Анализ эмпирического материала показывает, что интернет-мемы выстраиваются либо на мономодальной (вербальной или визуальной), либо на мультимодальной (вербально-визуальной) основе. Становление интернет-мема предполагает деконтекстуализацию потенциально-меметической информации и ее реконтекстуализацию в новых коммуникативных условиях. Значение интернет-мема формируется в результате коллективного семиозиса, что обусловливает определенное сходство мема с фольклорными жанрами. Целостность интернет-мема как мультимодального дискурсивного образования обеспечивается взаимодействием специфических формальных и содержательных характеристик. Распространению мемов способствует их нацеленность на апелляцию к эмоциям реципиентов дискурса. Интернет-мемам присущи такие особенности, как виральность распространения, интердискурсивность, вариативность и ограниченная понятность вследствие направленности мема на определенную группу реципиентов дискурса. Последняя особенность диктует необходимость рассмотрения интернет-мема как прецедентного феномена, обладающего специфическими национально-культурными коннотациями. Знание фонового лингвокультурного контекста, указывающего на прецедентную ситуацию, является необходимой предпосылкой для правильной интерпретации мема и достижения нужного коммуникативного эффекта.

Литература

1. ***Kress G., van Leeuwen T.*** Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London : Arnold ; New York : Oxford University Press, 2001. 142 p.
2. ***Кибрик А.А.*** Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. 2010. № 4. С. 134–152.
3. ***Stöckl H.*** Sprach-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz // Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele / H. Diekmannshenke et al. (Hg.). Berlin : Schmidt, 2011. S. 45–70.
4. ***Klemm M., Stöckl H.*** «Bildlinguistik». Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate // Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele / H. Diekmannshenke et al. (Hg.). Berlin : Schmidt, 2011. S. 7–18.
5. ***Щурина Ю.В.*** Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. № 3. Сер. Филология. С. 160–172.
6. ***Докинз Р.*** Эгоистичный ген. М. : Мир, 1993. 318 с.
7. ***Erlehnmann N., Plomlompom Ch.*** Internet-Meme. Kurz und geek. Köln : O'Reilly, 2013. 236 S.
8. ***Громовая М.И.*** Интернет-мем как лингвокультурема современного филологического анализа // Мова. 2015. № 23. С. 27–31.
9. ***Канашина С.В.*** Проблема понимания англоязычного интернет-мема в контексте виртуальной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12 (66), ч. 4. С. 112–114.

10. ***Osterroth A.*** Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text // IMAGE. 2015. № 22. S. 26–46.
11. ***Know*** Your Meme: Internet Meme Database. URL: http://knowyourmeme.com/ (дата обращения: 27.06.2017).
12. ***Twitter.*** URL: https://twitter.com/?lang=de (дата обращения: 27.06.2017).
13. ***Herwig J.*** Fluktuierende Kollektive, lebendiges Archiv. Semiologische Praktiken im Imageboard 4chan // Inszenierung von «Weiblichkeit». Zu Konstruktion von Körperbildern in der Kunst / Ehardt Ch. et al. (Hg.). Wien : Löcker, 2010. S. 1–16.
14. ***Пешё М.*** Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. М. : Прогресс, 1999. С. 225–290.
15. ***Hartmann F.*** Meme: Die Kunst des Remix. Berlin : Amadeo Antonio Stiftung, 2017. 33 S.
16. ***Polajnar J.*** Textuelle Aspekte von rekontextualisierte Werbeslogans in deutschsprachigen Zeitungen // Muttersprache. 2012. № 122. S. 48–176.
17. ***Красных В.В.*** Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Филология, 1997. Вып. 2. С. 5–12.
18. ***Щурина Ю.В.*** Интернет-мемы как средство межкультурной коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (81). С. 34–39.

Сведения об авторах:
Никитина Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула, Россия). E-mail: kortschigo@mail.ru
Гудкова Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула, Россия). E-mail: olga-gudkovva@yandex.com
Зандер Фердинанд, магистр искусств, лектор Фонда им. Р. Боша (Берлин, Германия). E-mail: sander.ferdinand@googlemail.com

Поступило в редакцию 9 октября 2018 г.

INTERNET MEME AS A MULTIMODAL PHENOMENON OF THE GERMAN INTERNET-DISCOURSE

Nikitina O.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, German Language Department, Tula State Pegagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia). E-mail: kortschigo@mail.ru
Gudkova O.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, German Language Department, Tula State Pegagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia). E-mail: olga-gudkovva@yandex.com
Sander F., Master of Arts, Robert Bosch Foundation (Berlin, Germany). E-mail: sander.ferdinand@googlemail.com

DOI: 10.17223/19996195/43/5

Abstract. The article discusses internet memes as new phenomenon of multimodal internet-discourse. By analyzing recent memes in the german-speaking internet community, a typology of memes is created. That is to say, unimodal verbal or visual internet memes and multimodal verbal-visual memes. Conversely, the multimodal verbal-visual memes can be divided into static ones, in which the visual component is a statical picture, and dynamic ones, in which a video segment acts as visual component. An internet meme contains usually verbal and visual components, together forming its communicative-pragmatic sense. The transformation of certain information into an Internet meme presupposes its decontextualization, that is, its extraction from the initial situational, social and linguistic context, and its recontextual-

ization in the new communicative conditions. In this case, the process of generating of the meaning of the Internet meme occurs as a result of a collective semiosis. The dissemination of the Internet meme on the Internet is stimulated by its ability to evoke an emotional response among the recipients of discourse. The integrity of the Internet meme as a new discursive practice is provided by its specific formal and content characteristics. Formally, the Internet meme has a standardized form and is usually built from an expressive picture and an inscription in large type. Substantively, the Internet meme is characterized by such features as interdiscursivity, the "viral" distribution, their variability and their limited intelligibility due to the orientation of specific memes towards specific groups of recipients. The latter feature necessitates the examination of internet memes as a precedent phenomenon with highly specific national and cultural connotations. The knowledge of the background linguocultural context, pointing to the precedent situation, is a necessary prerequisite for correct interpretation of the meme and achieving the desired communicative effect.
Keywords: Internet meme; multimodal discourse; Internet communication.

References

1. Kress G., van Leeuwen T. (2001) Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press.
2. Kibrik A.A. (2010) Mul'timodal'naya lingvistika [Multimodal Linguistics] Kognitivnye issledovaniya. 4. pp. 134–152.
3. Stöckl H.: Sprach-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz [The language-image-texts read. Building blocks for the methodology for a basic skills]. Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele Image-linguistics. Theories – Methods – Case studies / H. Diekmann Henke et al. (Editor.). Berlin: Schmidt. pp. 45–70.
4. Klemm M., Stöckl H. (2011) «Bildlinguistik». Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele – Image-linguistics. Berlin: Schmidt. pp. 7–18.
5. Shchurina Yu.V. (2012) Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii [Internet memes as a phenomenon of Internet communication]. Nauchnyj dialog. Ekaterinburg. 3. pp. 160–172.
6. Dokins R. (1993) Egoistichnyj gen [The selfish gene]. M.: Mir.
7. Erlehnmann N., Plomlompom Ch. (2013) Internet-Meme. Kurz und geek. Cologne: O'Reilly.
8. Gromovaja M.I. (2015) Internet-mem kak lingvokul'turema sovremennogo filologicheskogo analiza [Internet memes as linguocultureme of current philosophical analysis]. Mova. 23. pp. 27–31.
9. Kanashina S.V. (2016) Problema ponimaniya angloyazychnogo internet-mema v kontekste virtual'noj kommunikacii [The problem of understanding anglo-amerikan Internet memes in the context of virtual communication]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov. Gramota. 12 (66). Vol. 4. pp.112–114.
10. Osterroth A. (2015) Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. IMAGE. 22. pp.26–46.
11. Know Your Meme: Internet Meme Database. URL: http://knowyourmeme.com/ (Accessed: 27.06.2017).
12. Twitter. URL: https://twitter.com/?lang=de (Accessed: 27.06.2017).
13. Herwig J. (2010) Fluktuierende Kollektive, lebendiges Archiv. Semiologische Praktiken im Imageboard 4chan. Inszenierung von «Weiblichkeit». Zu Konstruktion von Körperbildern in der Kunst. Vienna: Löcker. pp.1–16.
14. Pêcheux M. (1999) Propisnye istiny. Lingvistika, semantika, filosofiya [Capital Truths. Linguistics, semantics, philosophy]. Kvadratura smysla: francuzskaya shkola analiza diskursa. M.: Progress. pp.225–290.
15. Hartmann F. (2017) Meme: Die Kunst des Remix [Meme: The art of remix]. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung.

16. Polajnar J. (2012) Textuelle Aspekte von rekontextualisierten Werbeslogans in deutschsprachigen Zeitungen. Muttersprache. 122. pp. 48–176.
17. Krasnych V.V. (1997) Sistema precedentnyh fenomenov v kontekste sovremennyh issledovanij [The system of precedent phenomena in the context of modern studies]. Yazyk, soznanie, kommunikaciya: Sb. Statej. Ed. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. M.: Philology. Vol. 2. pp. 5–12.
18. Shchurina Yu.V. (2013) Internet-memy kak sredstvo mezhkul'turnoj kommunikacii [Internet memes as a means of intercultural communication]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 6 (81). pp. 34–39.

Received 9 October 2018

УДК 81’42
DOI: 10.17223/19996195/43/6

ЭКСКУРСИОННЫЙ НАУЧНО-АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

О.А. Обдалова, О.В. Харапудченко

Аннотация. Современная парадигма российского образования характеризуется интернационализацией, академической мобильностью, что вызывает необходимость владения студентами и выпускниками вузов иноязычным академическим дискурсом. Наряду с профессиональными компетенциями обучающиеся должны уметь вести диалог в академической и научной сферах с представителями мирового сообщества, а также создавать собственные оригинальные продукты речемыслительной деятельности на английском языке как языке международного общения. В данной статье рассматриваются научно-академический экскурсионный дискурс и научно-академическая экскурсия, теоретически обосновывается их сущность, определяются их жанровые особенности. Методологической основой исследования является положение о диалектической взаимосвязи языка, мышления и культуры, а комплекс выбранных подходов позволяет дать системное представление об экскурсионном научно-академическом дискурсе и определить его место в системе научного дискурса. В рамках нашего исследования мы понимаем дискурс как текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных, психолингвистических и других факторов, важных для иноязычного речевого общения в вербальной и невербальной реализации. Мы также видим дискурс как информационное пространство социума и как дискретную единицу – текст в дискурсивном окружении. Проведенный анализ научных источников позволяет установить, что среди ученых нет единого мнения в отношении понятия «научно-академический дискурс». Многие исследователи используют интегрированный подход к определению научного и академического дискурса и рассматривают академический дискурс как разновидность институционального общения, локализующегося в коммуникативном пространстве науки и высшего образования. В нашем исследовании мы трактуем «научно-академический дискурс» как интегративное понятие, сочетающее в себе научный и академический типы дискурсов, в связи с тесным взаимопроникновением, пересечением и совпадением компонентов этих дискурсов. Для описания экскурсионного научно-академического дискурса мы рассмотрели его компоненты: 1) участники; 2) хронотоп; 3) цели; 4) стратегии; 5) материал (тематика); 6) разновидности и жанры; 7) прецедентные тексты; 8) дискурсивные формулы. На основе выделенных характеристик авторы описывают экскурсию как жанр научно-академического дискурса и выявляют ее особенности в контексте реализации англоязычного устного дискурса и ее организационно-методических требований. Делаются выводы о сущности экскурсионного научно-академического дискурса, его общих и специфических характеристиках, связанных с определенной сферой человеческой деятельности. В силу диффузности, вызывающей взаимопроникновение различных признаков, выделенный нами экскурсионный научно-академический

дискурс определен как субдискурс научного дискурса, который тяготеет к устной коммуникации, реализуемой в условиях публичности в научно-академической сфере. Научно-академическая экскурсия представлена как специфическая форма активного обучения английскому языку, требующая методически продуманного и организованного в вербальном отношении показа научных достижений, в основе которых лежат анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов научной деятельности, а также умелый рассказ о событиях, связанных с проведением научных изысканий и научно-техническими достижениями в определенной области знания. В теоретико-практическом аспекте экскурсия как тип научно-академического дискурса в обучении иностранному языку представляет собой устную коммуникацию, ориентированную на научное информирование о деятельности с акцентом на лингвистические средства коммуникации на английском языке.
Ключевые слова: научно-академический дискурс; речевые жанры; жанр экскурсии.

Введение

В современной парадигме российского образования, характеризующейся интернационализацией, академической мобильностью, особое значение приобретает владение студентами и выпускниками вузов иноязычным академическим дискурсом. Наряду с профессиональными компетенциями обучающиеся должны уметь вести диалог в академической и научной сферах с представителями мирового сообщества, а также создавать собственные оригинальные продукты речемыслительной деятельности на международном языке общения – английском [1–6]. Очевидно, что для общения на английском языке недостаточно знать язык и его систему, нужно знать, как им пользоваться в определенном контексте и в определенной коммуникативной ситуации [7–13]. Традиционно в обучении иностранным языкам текст считался носителем информации, а также образцом использования конкретного языкового материала в речи. Однако с позиций компетентностного подхода к обучению академическому и научному общению на английском языке и современных лингвистических прагматико-ориентированных подходов выделение этих функций недостаточно. Особенностью современного этапа обучения иностранному языку является также опора на дискурсивный подход, который закрепляет за иноязычным дискурсом роль носителя информации и единицы коммуникации при обучении иностранному языку [14–16]. Поскольку главным в коммуникации является достижение коммуникативных целей, дискурс, в отличие от текста, является образцом реализации коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации, выраженной уместными языковыми и неязыковыми средствами [14, 17]. В данной статье мы рассмотрим научно-академический экскурсионный дискурс и выявим его особенности как жанровой разновидности научного дискурса.

Методология исследования

Методологической основой исследования является положение о диалектической взаимосвязи языка, мышления и культуры. Теоретической базой служат работы отечественных и зарубежных ученых в области теории дискурса и его разновидностей (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, С.К. Гураль, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, В.В. Петров, Т.А. ван Дейк), когнитивной лингвистики (Н.Н. Болдырев), прагмалингвистики (И. Кечкеш). Методологическая база исследования представлена функционально-стилистическим подходом [18], теорией жанра (В.И. Карасик, А.А. Кибрик, Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, J.M. Swales), когнитивно-дискурсивным подходом (С.В. Ракитина, О.А. Обдалова) [15, 19–21] и рядом других. Гипотеза исследования заключается в том, что комплекс вышеобозначенных подходов позволит дать системное представление об экскурсионном научно-академическом дискурсе и теоретически обосновать его сущность, особенности и место в системе научного дискурса.

Проблема интерпретации дискурса в свете современных исследований

Анализ литературы показывает, что в современной филологии нет единства в толковании понятия «дискурс». Д.Р. Дроздова [22] выделяет шесть групп, отражающих различные подходы к определению дискурса. Первая группа определяет дискурс как связное языковое произведение, превосходящее по объему словосочетание или предложение. Вторая группа рассматривает «дискурс» как продукт речемыслительной деятельности в совокупности с влияющими на него факторами. Третья детерминирует «дискурс» как речевую деятельность. В данном случае отчетливо прослеживается позиция функционализма, когда язык рассматривается как средство достижения поставленных коммуникантом задач, а дискурс характеризуется как язык в действии. Четвертая группа исследует «дискурс» с позиции выделения его устной природы как антипода понятия «текст». Согласно мнению М.Л. Макарова, в начале 1970-х гг. была предпринята попытка дифференцировать понятия «текст» и «дискурс», бывшие до этого в европейской лингвистике почти взаимозаменяемыми, с помощью включения в данную пару категории «ситуация» [23. С. 57]. Так, дискурс предлагалось трактовать как «текст плюс ситуация», в то время как текст, соответственно, определялся как «дискурс минус ситуация». Пятая группа означает «дискурс» как тематически направленный феномен. Шестая видит в «дискурсе» текстовый материал.

Проведенный анализ дефиниций дискурса позволяет заключить, что большинство существующих определений дискурса строится на его соотнесении с понятием «текст», при этом понятия «дискурс» и «текст» употребляются учеными по-разному – то как взаимозаменяемые, то как различающиеся или находящиеся между собой в родовидовых отношениях.

Так, советский лингвист В.Г. Борботько определил понятие «дискурс» как «текст связной речи»: «Дискурс – тоже текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной внутренней смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование. Дискурс всегда является текстом, но не всякий текст является дискурсом» [24. С. 7]. Согласно мнению зарубежных ученых, текст – это связная последовательность устных и / или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходят в конкретной сфере общения и направлены на решение конкретной задачи [25. С. 9]. В силу указанных особенностей, текст характеризуется такими свойствами, как целостность, связность и завершенность, а также наличием определенных языковых и структурно-композиционными особенностей. М.Л. Макаров сообщает, что во многих функционально-ориентированных исследованиях есть тенденция противопоставлять понятия «текст» и «дискурс», используя следующие критерии: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность – статичность, актуальность – виртуальность. Соответственно, различаются структурный текст как продукт и функциональный дискурс как процесс [23. С. 58]. Этой же точки зрения придерживается А.Ю. Попов. Исследователь противопоставляет спонтанность дискурса упорядоченному, каноничному по форме изложения тексту; динамичность дискурса – статичности текста; нацеленность дискурса на появление реакции собеседника – закрытой коммуникативной текстовой системе; ограниченность дискурса во времени – произвольному выбору длины текста автором; ориентированность дискурса на живую аудиторию – текста – на аудиторию абстрактную; принадлежность конкретной ситуации протекания дискурса – неизвестной ситуации восприятия текста и т.д. Однако А.Ю. Попов делает вывод: «Текст – средство и единица коммуникации. Дискурс – форма, в которой эта коммуникация протекает» [26. С. 35]. М.Л. Макаров считает, что термины «речь» и «текст» являются видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину «дискурс» [23. С. 59].

Мы разделяем точку зрения авторов, которые сходятся во мнении, что дискурс включает одновременно два компонента, а именно динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст, и результат такой языковой деятельности, т.е. текст [14, 27, 28]. Помимо этого, дискурс понимается как текст с учетом его фор-

мы и содержания, а также субъектной ситуации общения, которая включает адресанта, адресата и их взаимодействие, а значит, актуализируемые этими участниками общения определенные роли [28]. Итак, с одной стороны, дискурс рассматривается как связный текст. С другой стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникацию, в силу чего эта категория приобретает более отчетливо выраженное социальное содержание. Н.Д. Арутюнова определяла дискурс как «речь, погруженную в жизнь» [29. С. 136]. Ученый включает в понятие «дискурс» помимо текста целый комплекс экстралингвистических факторов, утверждая, что «дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [Там же. С. 137]. Аккумулируя воззрения Т.А. ван Дейка, Ю.Н. Караулов и В.В. Петров также определяют дискурс как «сложное коммуникативное явление, включающее текст и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [30. С. 11–15]. Дискурс рассматривается и как языковая форма коммуникативного содержания интеракции между собеседниками, лингвистическим компонентом которого является текст, а экстралингвистическим компонентом выступает контекст [10].

В рамках нашего исследования мы понимаем дискурс как текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных, психолингвистических и других факторов, важных для иноязычного речевого общения в вербальной и невербальной реализации. Дискурс может пониматься как информационное пространство социума и как дискретная единица – текст в дискурсивном окружении. Благодаря такому двуединству, дискурс можно изучать и как разворачивающийся во времени процесс, и как структурный объект. В контексте обучения устному научно-академическому дискурсу нам представляется логичным использовать эту трактовку дискурса в качестве базовой. С этой целью в нашем исследовании будет использовано понимание дискурса с двух точек зрения: с одной стороны, как текста, погруженного в ситуацию или, по Т. ван Дейку, как «речевой поток» [30], а с другой – как сложного коммуникативного действия. Такой подход «аккумулирует в себе коммуникативные и когнитивные характеристики дискурса и позволяет понять, как устроен язык и как его используют его носители» [15. С. 170]. Такое понимание дискурса требует, как отмечает Н.Н. Болдырев, «выйти за пределы языковой системы» [31] и рассматривать коммуникацию через речевую деятельность коммуникантов.

К вопросу о типологии научного дискурса и месте научно-академического дискурса

Существует большое количество дискурсов, что вызывает проблему их типизации. А.А. Кибрик [32] в качестве критериев для классификации дискурсов выдвигает такие понятия, как модус (канал передачи информации), жанр, функциональный стиль (функциональные стили определяются на основе сфер человеческой деятельности: бытовой, научный, официальный, публицистический и художественный) и категорию формальности.

В.И. Карасик [33] считает, что для комплексной интерпретации дискурса нужно выделить его основные характеристики – объектные, субъектные и инструментальные. Эти характеристики соответствуют базовым измерениям дискурса – его топику, формату и модусу. По мнению ученого, в науке о языке существуют такие подходы к выделению типов дискурса, как объектный (о чем идет речь), субъектный (кто является участником общения) и инструментальный (каковы способы осуществления коммуникации). Объектный (тематический) подход к изучению дискурса открывает возможность для выделения бесконечного количества его разновидностей – так выделяются экономический, экологический, гастрономический и др. Субъектный подход к пониманию и объяснению дискурса разнообразен. В качестве исходной единицы анализа в таких случаях рассматривается коммуникативная ситуация, в рамках которой обычно выделяются ее участники, системообразующая цель дискурса, его хронотоп, ценности, коммуникативные стратегии, жанры и дискурсивные формулы. Важнейшей смысловой оппозицией, позволяющей противопоставить основные типы дискурса при таком подходе к его изучению, является противопоставление личностно ориентированного и статусно ориентированного дискурса. В рамках субъектного подхода применительно к тому или иному его типу можно разграничить его базовые и производные форматы. Так, существуют юридический, педагогический, политический, медицинский, религиозный типы дискурса, с одной стороны, и их специфические проекции – популярно-юридический, популярно-педагогический и другие типы общения [33]. В нашем исследовании объектом интереса является научно-академический дискурс, поскольку он характеризует специфику научно-речевой коммуникации, являющейся основой профессионально-ориентированной деятельности обучающихся в области естественнонаучного знания.

Проведенный анализ научных источников [7, 20, 34–49] позволяет установить, что среди ученых нет единого мнения в отношении понятия «научно-академический дискурс», поскольку оно включает в себя две субстанции – научный и академический дискурс. При этом ака-

демический дискурс в разных исследованиях понимается либо как научный дискурс, либо как дискурс учебно-педагогический, либо как их сочетание.

Так, K. Hyland истолковывает академический дискурс как относящийся к образу мышления и использованию языка в рамках учебного учреждения [7]. Т.П. Попова [34] и Л.К. Гейхман [36] отожествляют понятия «академический дискурс» и «научный дискурс». Это, по-видимому, обусловлено неоднородностью научного функционального стиля, в рамках которого Р.С. Аликаев [37] выделяет несколько подстилей: собственно научный (академический), научно-учебный, научно-публицистический (научно-популярный), научно-технический, научно-информационный и научно-разговорный. Д.Р. Дроздова [22] считает, что академический дискурс является видовым понятием по отношению к его подвидам: научному, педагогическому, дидактическому, воспитательному дискурсу и их различным сочетаниям, соответствующим задачам преподавателя. Я.В. Зубкова [38] полагает, что академический дискурс – «социально обусловленная система организации профессионально-педагогического общения в высшем учебном заведении, направленная на подготовку специалистов высокой квалификации». Л.В. Куликова в определении академического дискурса выделяет его нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определенную систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (ученых как исследователей и / или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования) [46. С. 298]. А.Ю. Цымбал, разделяя точку зрения Л.В. Куликовой, относит академический (или учебно-научный) дискурс к институциональному типу, сочетающему в себе свойства научного и учебного дискурсов [47. С. 9].

И.Е. Шпенюк вводит понятие «научно-академический дискурс» и определяет его как «процесс и результат коммуникативного взаимодействия в сфере высшего образования с целью передачи профессиональных знаний, формирования методологических основ осмысления фактов действительности и подготовки специалистов высшей квалификации, а также особый тип интерперсонального взаимодействия адресанта и адресата, в котором адресант целенаправленно влияет на когнитивную сферу адресата с целью формирования у последнего основ системы профессиональных знаний и профессионального мышления» [39. С. 135].

Таким образом, многие ученые используют интегрированный подход к определению научного и академического дискурса и рассматривают академический дискурс как разновидность институционального общения, локализующегося в коммуникативном пространстве науки и высшего образования [40, 42, 48, 49]. Важно отметить, что категория

академического дискурса объединяет в себе все формы языковой деятельности, связанные с определенным местом (вуз или учреждение, снятое вузом для проведения определенного мероприятия). Выделяется также критерий участников акта коммуникации, которыми могут выступать разные категории субъектов (студенты, преподаватели, ученые).

Проведенный анализ позволяет прийти к определенному выводу. Нам представляется логичным объединить научный и академический (учебный) дискурсы в одну парадигму. В нашем исследовании мы будем понимать термин «научно-академический дискурс» как интегративное понятие, сочетающее в себе научный и академический типы дискурсов, в связи с тесным взаимопроникновением, пересечением и совпадением компонентов этих дискурсов, относящимся к учебно-научному типу дискурса.

Характеристики научно-академического дискурса

Как показало наше исследование, научно-академический дискурс относится к институциональному дискурсу, который, по определению В.И. Карасика, представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений [50. С. 193]. Помимо статусно-ролевых отношений, ему свойственны другие характеристики, например локализованный хронотоп, конвенционально организованная в рамках данного социального института цель, ритуально зафиксированные ценности, интенционально «закрепленные» стратегии (последовательности речевых действий в типовых ситуациях), ограниченная номенклатура жанров [51].

Для полного описания научно-академического дискурса как типа институционального дискурса необходимо рассмотреть его следующие компоненты, выделенные В.И. Карасиком: 1) участники; 2) хронотоп; 3) цели; 4) стратегии; 5) материал (тематика); 6) разновидности и жанры; 7) прецендентные (тексты); 8) дискурсивные формулы [50. С. 208]:

1. *Участники.* Участниками научно-академического дискурса являются субъекты образовательного процесса: преподаватели, осуществляющие образовательную деятельность, и студенты, выступающие равными участниками коммуникации, а также ученые-исследователи как носители научной информации и представители научного сообщества. Диада «агент – клиент», удобная для описания участников других видов институционального дискурса, в научно-академическом дискурсе нуждается в модификации. Дело в том, что задача ученого-преподавателя – не только добыть знания, оценить их и сообщить о них общественности, но и подготовить новых ученых. В этом подтипе дискурса участниками могут быть ученый-исследователь, ученый-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяриза-

тор и начинающий исследователь [50. С. 230]. Одновременно научно-академический дискурс должен быть ориентирован и на неподготовленную или недостаточно подготовленную в научном плане аудиторию. Адресатами могут выступать студенты, обучающиеся по разным направлениям подготовки на разных уровнях высшего образования. Очевидно, что студенты бакалавриата будут входить именно в группу недостаточно подготовленных адресатов, в то время как студенты магистратуры могут рассматриваться как подготовленные в научном плане адресанты. Другими словами, в рамках научно-академического дискурса возможны как симметрическая коммуникация, т.е. ситуация обмена информацией между равными по статусу и знаниям партнерами, так и комплементарная коммуникация, характерная для образовательной деятельности, при которой происходит передача информации неравному партнеру [52].

2. *Хронотоп.* Хронотоп научно-академического дискурса четко очерчен: это время, закрепленное за учебным процессом (университетская лекция, предметный семинар), и место, где соответствующий процесс происходит (учебная аудитория). Хронотопом научного дискурса является обстановка, типичная для научного общения. Диалог этот может быть устным и письменным, поэтому для устного дискурса подходят зал заседаний, лаборатория, кафедра, кабинет ученого, а для письменного прототипным местом является библиотека [50. С. 230]. Хронотопом научно-академического дискурса являются учебная аудитория, коворкинг (место для совместной деятельности), зал заседаний, лаборатория, библиотека.

3. *Цели.* Из определений научного дискурса [53, 54] следует, что он направлен на «процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, то есть диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания». Мы солидарны с Н.Г. Бурмакиной [48] и Н.В. Смирновой [49], которые считают, что цель академического дискурса – формулирование научных знаний и трансляция научного опыта. Можно сделать вывод, что своей целью научно-академический дискурс ставит передачу вновь произведенных знаний. Следовательно, в ракурсе целей обучения выступает формирование у обучающихся определенных групп ключевых компетенций [55] и, в целом, способности научно-академической коммуникации на иностранном языке, поскольку мы рассматриваем иноязычный дискурс как средство обучения иностранному языку в контексте научно-академического пространства. Отметим, что в современном научном сообществе важна социализация нового члена общества [50. С. 211]. Она должна рассматриваться как создание условий для становления целостного человека во всем многообразии его психофизических,

социальных и личностных характеристик [56. С. 10] с целью овладения обучающимися научно-исследовательскими, профессиональными и учебно-познавательными компетенциями [49].

4. *Стратегии*. Если в научном дискурсе стратегии включают в себя выполнение исследования, его экспертизу, внедрение в практику [50. С. 232], в учебном дискурсе – объяснение, оценку, контроль, организацию [Там же. С. 213], то в научно-академическом дискурсе мы наблюдаем сочетание стратегий для реализации конкретной задачи обучения иноязычному дискурсу, объединяющему в себе учебные и научные типы текстов и коммуникаций.

5. *Материал (тематика*). Материал (тематика) как в научном дискурсе, так и в академическом дискурсе характеризуется достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной и учебной деятельности и предметной областью обучающихся.

6. *Разновидности и жанры.* Стратегии научного дискурса реализуются в его жанрах: научная статья, монография, диссертация, научный доклад, научная дискуссия, тезисы, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы [43], заявки на научные гранты и научные конференции, тексты докладов, тезисы докладов, научные статьи, монографии [54]. Указанные речевые жанры функционируют в соответствии с устной или письменной формами общения. В качестве основных жанров академического дискурса выделяют лекцию, семинар, консультацию, экзамен, выступление на научной конференции, защиту диссертации [46. С. 305], резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы [36]. К научно-академическому письменному дискурсу можно отнести проектные, курсовые, выпускные квалификационные работы. Особым жанром является научно-академическая экскурсия, например, в научную лабораторию для ознакомления с последними достижениями в той или иной области исследований. Отметим, что ранее такой жанр дискурса не выделялся учеными, поэтому нашей задачей является описать его особенности.

7. *Прецедентные тексты*. Прецедентными текстами научного дискурса являются работы классиков. К числу прецедентных текстов академического дискурса относятся учебники, учебные пособия, хрестоматии. Прецедентными текстами научно-академического дискурса могут быть научно-популярные книги, научные и научно-популярные статьи, написанные в рамках определенной предметной деятельности.

8. *Дискурсивные формулы*. Под дискурсивными формулами Л.К. Гейхман [36] понимает своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы [54]. Основу языкового оформления научных текстов составляет стандартизированность, т.е.

выбор предписываемого для данных условий коммуникации клишированного языкового варианта. Научная письменная речь характеризуется усложненными синтаксическими конструкциями, насыщенностью узкоспециализированной лексики и нейтральностью – отсутствием эмоциональной экспрессии, тогда как для устного научно-академического дискурса в жанре экскурсии, наоборот, присуще незначительное количество узкоспециализированной лексики при преобладании общенаучной лексики, явное присутствие многочисленной терминологии и эмоционального воздействия на адресата. В экскурсионном научно-академическом дискурсе, имеющем форму монолога с интеракцией, реализуется публичная речь научного неофициального общения от лица специалиста или подготовленного исследователя. Основные особенности различных типов дискурсов представлены в таблице.

Сравнение типов дискурсов

Признаки / тип дискурса	Научный	Учебный (академический)	Научно-академический
Тип	Институциональный	Институциональный	Институциональный
Участники	Ученые: ученый-исследователь, ученый-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяризатор, начинающий исследователь	Субъекты образовательного процесса (преподаватели вуза, студенты)	Представители научно-образовательного сообщества: ученые-педагоги, преподаватели вуза, студенты
Коммуникации	Возможны как симметрическая коммуникация, т.е. ситуация обмена информацией между равными по статусу и знаниям партнерами, так и комплементарная коммуникация	Несимметричная коммуникация	Возможны как симметрическая коммуникация, т.е. ситуация обмена информацией между равными по статусу и знаниям партнерами, так и комплементарная коммуникация
Хронотоп	Зал заседаний, лаборатория, кафедра, кабинет ученого, библиотека	Аудитория, коворкинг	Зал заседаний, лаборатория, кафедра, библиотека, аудитория, коворкинг
Цель	Производство новых знаний	Образовательная (формирование компетенций); социализации нового члена общества	Образовательная (овладение научно-исследовательскими, профессиональными и учебно-познавательными компетенциями); формулирование научных знаний и трансляция научного опыта; социализация студента в университете и ориен-

Признаки / тип дискурса	Научный	Учебный (академический)	Научно-академический
			тация его на порождение нового знания
Тематика	Разнообразие; выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания (специфическая предметность), проблемный локус научной проблематики, новизна информации	Разнообразие; выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания	Разнообразие; выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания, сочетание известного и нового
Стратегии	Выполнение исследования, его экспертиза, внедрение в практику, характеристика предмета изучения, описание материала, подача эмпирических фактов, обобщение и систематизация изученных явлений	Объяснение, оценка, контроль, организация, разъяснение, убеждение при рациональном эмоциональном воздействии	Сочетание стратегий для реализации конкретной задачи обучения
Жанры	Научная статья, монография, диссертация, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы, заявки на научные гранты и научные конференции	Конспект, учебный реферат, отчет по практике, различные виды контрольных и самостоятельных работ, лекция, семинар, консультация, экзамен	Лекция, семинар, консультация, выступление на научной конференции, заявки на научные гранты и научные конференции, реферат, научная статья, курсовая работа, отчет по практике, выпускная квалификационная работа (защита магистерской диссертации), стендовый доклад, аннотация, тезисы, резюме, различные типы эссе, экскурсия
Прецедентные культурогенные) тексты	Работы классиков науки	Учебники, учебные пособия	Работы классиков науки, работы современных исследователей, научно-популярная литература
Дискурсивные формулы	Дискурсивные формулы конкретизируются в клише, используемые в строгом научном стиле	Дискурсивные формулы, принятые в системе высшего образования	Сочетание дискурсивных формул

Экскурсия как жанр научно-академического дискурса

Е.А. Глазкова [57] отмечает, что одной из особенностей академического дискурса является жанровая система, которая характеризуется

сложностью, гибкостью и способностью к трансформациям. Под жанром дискурса мы, вслед за Н.Л. Никульшиной и Т.В. Мордовиной [43], понимаем класс коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи; поэтапную, целенаправленную деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры. Дадим характеристику научно-академической экскурсии с учетом выделенных ранее критериев.

Участниками экскурсии в предлагаемых организационно-методических условиях являются студенты магистратуры, студенты бакалавриата, исследователи лабораторий и преподаватели. Экскурсовод находится в зоне прямой видимости экскурсантов и общается с ними на английском языке посредством естественного языка, жестов и мимики. Описывая экскурсию, мы рассматриваем дискурс как категорию естественной речи, материализуемой в виде устного речевого высказывания. Будучи фрагментом естественной речи, экскурсионный дискурс не только представляет собой акт продуцирования определенного текста, но и отражает зависимость создаваемого высказывания от значительного количества экстралингвистических обстоятельств, таких как знания о мире, мнения, установки и конкретные цели коммуниканта как создателя данного текста и носителя коллективного сознания [10].

Отметим, что экскурсии как метод обучения возникли в конце XVIII – начале XIX в. и считались эффективным средством, способствующим развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у обучающихся. Благодаря этому они внедрялись в учебный процесс прогрессивными педагогами Западной Европы и России. Еще в XVIII в. французский философ Жан-Жак Руссо высказал мысль о том, что экскурсии развивают творческую наблюдательность, пытливость и самостоятельность в исследовании окружающего мира. На экскурсии более четко прослеживается связь явлений между собой, что позволяет лучше усваивать новые знания. В русский язык это слово пришло в XIX в. образовано от латинского *excurrere* – делать набег (поездка с ученою целью; также поездка ради удовольствия) [58]. В течение лет менялось содержание данного понятия. Так, например, Н.М. Хууконен, Т.М. Глушанок [59], Е.А. Шанц [60] отмечают, что в настоящее время экскурсию можно рассматривать как эффективный наглядный метод получения определенных знаний путем наблюдения за явлениями, предметами, действиями по заранее разработанной теме.

Обобщая рассмотренные понятия, можно прийти к трактовке понятия «научно-академическая экскурсия» – это методически продуманный показ научных достижений, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов научной деятельности, а также умелый рассказ о событиях, связанных с проведением научных

изысканий и научно-техническими достижениями в определенной области знания.

Адресантом является экскурсовод, в роли которого могут выступать студенты, имеющие достаточную подготовку, например магистранты; адресатом – студенты бакалавриата. Коммуникация происходит в условиях лидер–группа, вследствие этого адресант всегда выступает перед группой адресатов в качестве транслятора, имеющего более высокий статус. Данный жанр не допускает смены ролей.

Хронотоп – исследовательские и учебные лаборатории. В теоретико-практическом аспекте экскурсия как тип научно-академического дискурса в обучении иностранному языку представляет собой устную коммуникацию, ориентированную на научное информирование о деятельности с акцентом на лингвистические средства коммуникации на английском языке.

Главной *целью* экскурсии как жанра научно-академического дискурса выступает образовательная цель. Кроме того, научно-академическая экскурсия направлена на выполнение своей ключевой функции – информативной, ориентированной на передачу или получение информации [61]. Если целью экскурсионного дискурса вообще является донесение до экскурсантов максимально понятного и предварительно подготовленного пласта знаний о конкретном отрезке истории, объекте, месте или событии культурологического характера [624], то целью научно-академической экскурсии является описание на английском языке объекта с точки зрения научных знаний, достижений, технических новшеств, информирование адресата о результатах научных исследований в определенной области, систематизация объективных знаний и деятельности. И все это происходит в иллокутивном акте.

Тематика научно-академических экскурсий включает в себя такие вопросы, как история организации лаборатории, научная деятельность лабораторий с подробным освещением областей исследования, рассказ о кадровом составе исследовательского коллектива, международные контакты, знакомство с устройствами, применяемыми в лаборатории, принципами действия приборов и др.

В жанре экскурсии коммуникация осуществляется напрямую посредством звуко-слухового и жестово-зрительного канала (*модуса*) связи. Учитывая, что коммуникация осуществляется напрямую, в едином пространственно-временном континууме, жанр научно-академической экскурсии является устным, функционирует в академической обстановке общения.

Для нашего исследования важны следующие характеристики устного дискурса: звуковое взаимодействие между говорящим и адресатом; синхронность порождения и понимания информации; фрагментация речи (квантование, просодическая завершенность, автоном-

ность); более высокая скорость порождения и понимания дискурса; меньшая формальность; спонтанность, диалогичность; опосредованность коммуникации техническими средствами [34]. Среди качеств речевого высказывания выделим структурность, логичность, информативность, выразительность и продуктивность [63].

В этом жанре описание научной деятельности лаборатории является стратегией научного дискурса, но в ситуации обучения в вузе данная стратегия сочетается с педагогической стратегией организации экскурсии. Являясь жанром устного научно-академического дискурса, коммуникация направлена на создание таких текстов, как сообщение, описание, аргументация, тезисы выступления, выстроенными согласно их структурно-композиционным и языковым характеристик [32].

Поскольку в рамках нашего исследования мы имеем дело с англоязычным устным дискурсом, необходимо учесть его особенности. Некоторые особенности известны и уже описаны многочисленными исследователями [64–67]. К их числу относят:

– лаконичность, предпочтение простых предложений сложным;

– некатегоричность, проявление уважения личной автономии или privacy;

– допустимость и даже желательность юмора в коммуникации во время презентаций и т.п.;

– высокая степень условности речевого этикета по сравнению с русскоязычным.

Организуя научно-академическую экскурсию, необходимо уделить особое внимание правилам речевого общения в научном сообществе. Эти правила реализуются в системе устойчивых формул и выражений, подходящих в той или иной ситуации общения:

– речевые обороты и фразы, используемые в разных частях экскурсионного дискурса (введение–экспликация–выводы);

– речевые обороты и фразы, обеспечивающие логические связи и переходы внутри доклада;

– речевые обороты и фразы, помогающие выступающему привлекать внимание аудитории и управлять им на протяжении всего выступления.

Заключение

Мы проанализировали типы и свойства дискурсов, имеющие отношение к научной, учебной и академической деятельности, и сделали вывод, что многие свойства академического и научного дискурса совпадают:

– социальная ориентация (в речевых фрагментах актуализируются важнейшие категории социальной коммуникации: социальный ста-

тус, коммуникативные роли, коммуникативная установка, ценностная ориентация коммуникантов);

– ситуативная обусловленность (речевые действия актуализируются в конкретной коммуникативной ситуации);

– интенциональность (учет коммуникативных намерений участников дискурса);

– диалогичность (диалогическое взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходят личностное взаимообогащение и развитие);

– динамичность (видоизменение темы даже в условиях одной и той же коммуникативной ситуации);

– недискретность (неопределенность границ дискурса как целостного речевого произведения);

– когерентность (структурно-содержательная связность между компонентами дискурса);

– целевая направленность (передача информации);

– различные (равные и неравные) отношениями между собеседниками.

Мы рассматриваем научно-академический дискурс как подтип научного дискурса, который сочетает в себе их компоненты и свойства. При этом мы определили особенности научно-академического дискурса и выделили научно-академическую экскурсию как его жанровую разновидность. Выявлены следующие особенности научно-академической экскурсии:

1) предметность и отнесенность к научному локусу деятельности;

2) прагматическая характеристика направленности информации на адресата в условиях синхронной коммуникации;

3) экскурсия организуется и проводится в пространстве современной научной лаборатории или коворкинге, что придает ей признаки специфичности в использовании языковых и речевых средств.

С учетом вышесказанного, можно определить экскурсионный научно-академический дискурс как субдискурс научного дискурса, обладающего как общими характеристиками с научным и учебным дискурсами, так и своими особенностями, поскольку обслуживает определенную сферу человеческой деятельности. Научно-академический дискурс строится на синтезе оснований жанровой специфики, в которой сегодня наблюдается диффузность, вызывающая взаимопроникновение различных признаков. Выделенный нами экскурсионный научно-академи-ческий дискурс тяготеет к устной коммуникации, реализуемой в условиях публичности в научно-академической сфере. Его отличительными признаками являются доступность информации, ее соотнесенность с предметной деятельностью, устная форма подачи и достаточная эмоциональная экспрессивность.

Литература

1. ***Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.*** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. ***Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.*** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–165. DOI: 10.17223/19996195/37/111
3. ***Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.*** Взаимосвязь коммуникативных и когнитивных аспектов в обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25). Ч. 1. С. 148–153.
4. ***Жигалев Б.А.*** Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 10. С. 176–184.
5. ***Тихонова Е.В.*** Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 169–175.
6. ***Краснощекова Г.А.*** Пути модернизации языковой подготовки студентов технических вузов // Язык и культура. 2017. № 39. С. 209–220. DOI: 10.17223/19996195/39/14
7. ***Hyland K.*** Academic Discourse: English in a Global Context. L. : Continuum, 2009. 215 p.
8. ***Gural S.*** New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 3–8.
9. ***Минакова Л.Ю.*** Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 160–170.
10. ***Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.*** Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.
11. ***Мильруд Р.П., Максимова И.Р.*** Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250–268. DOI: 10.17223/19996195/38/17
12. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288. DOI: 10.17223/19996195/40/20
13. ***Kecskes I.*** Context-dependency and impoliteness in intercultural communication // Journal of Politeness Research. 2017. № 13 (1). P. 7–31. https://doi.org/10.1515/pr-2015-0019
14. ***Гураль С.К.*** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : дис. … д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
15. ***Обдалова О.А.*** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 426 с.
16. ***Самбурский Д.Н.*** Разговор учителя: дискурсивные методы в обучении английского языка как иностранного // Язык и культура. 2017. № 37. С. 115–134. DOI: 10.17223/19996195/37/9
17. ***Минакова Л.Ю.*** Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 160–170.

18. ***Баженова Е.А.*** Специфика смысловой структуры научного текста и его композиции // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. / под ред. М.Н. Кожиной : в 3 т. Т. 2 : Стилистика научного текста (общие параметры). Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1996. Ч. 1. С. 158–235.
19. ***Никульшина Н.Л.*** Когнитивно-дискурсивный подход к обучению английскому языку в специальных целях (на примере обучения аспирантов письменной научной речи) // Преподавание английского языка в профессиональном контексте: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тамбов 15 ноября 2013 г.) / под общ. ред. Н.А. Гуниной, Р.П. Мильруда, Н.Л. Никульшиной, И.Н. Темновой. Тамбов : Изд-во ИП Чеснокова А. В., 2013. С. 34–38.
20. ***Ракитина С.В.*** Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты. Волгоград : Перемена, 2006. 277 с.
21. ***Obdalova O.*** Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 64–72.
22. ***Дроздова Д.Р.*** Феномен языкового манипулирования в академическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2016. 25 с.
23. ***Макаров М. Л.*** Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003.280 с.
24. ***Борботько В.Г.*** Элементы теории дискурса : учеб. пособие. Грозный : Изд-во Чечено-Ингушского ун-та им. Л.Н. Толстого, 1981. 113 с.
25. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М. : МГЛУ, 2003. 256 с.
26. ***Попов А.Ю.*** Основные отличия текста от дискурса // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 38–45.
27. ***Мордовина Т.В.*** Обучение магистрантов письменному научному дискурсу : на материале научной статьи; английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 24 с.
28. ***Лущинская О.В***. Обучение студентов неязыкового вуза иноязычному профессиональному общению на основе дискурсного подхода // Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков : материалы Междунар. круглого стола (Минск, 16–18 апр. 2015 г.). Минск : БГУ, 2015. С. 56–59.
29. ***Арутюнова Н.Д.*** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
30. ***Дейк Т.А. ван.*** Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. ; сост. В.В. Петрова ; под ред. В.И. Герасимова ; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. М. : Прогресс, 1989. 312 с.
31. ***Болдырев Н.Н.*** Когнитивная семантика. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. 123 с.
32. ***Кибрик А.А.*** Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
33. ***Карасик В.И.*** Интерпретация дискурса: топик, формат, модус // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (96). С. 73–79.
34. ***Попова Т.П.*** Некоторые особенности академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (102). С. 85–91.
35. ***Багиян А.Ю.*** Детерминологизация английской технической терминологии в научно-популярном дискурсе : автореф. дис. … канд. филол. наук. Пятигорск, 2015. 28 с.
36. ***Гейхман Л.К.*** Дискурс научного текста – взаимодействие автора с идеями других людей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 97–110.
37. ***Аликаев Р.С.*** Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик : Эль-Фа, 1999. 318 с.

38. ***Зубкова Л.И.*** Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 28–32.
39. ***Шпенюк И.Е***. Научно-академический дискурс как институциональный тип дискурса // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 4 (97). С. 132–137.
40. ***Казакова Н.В.*** Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Ижевск, 2012. 26 с.
41. ***Кротков Е.А.*** Научный дискурс: философско-методологический анализ // Журнальный клуб Интелрос «Credo New». 2014. № 3. URL: http://www.intelros.ru/ readroom/credo_new/k3-2014/25369-nauchnyy-diskurs-filosofsko-metodologicheskiy-analiz.html
42. ***Круль М.*** Академический дискурс в польской научной картине мира (обзор специальной литературы) // Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков : материалы Междунар. круглого стола (Минск, 16–18 апр. 2015 г.) / под общ. ред. О.В. Лущинской, А.В. Поповой, Е.А. Тихомировой. Минск : БГУ, 2015. С. 54–55.
43. ***Никульшина Н.Л., Мордовина Т.В.*** Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. 160 с.
44. ***Чернявская В.Е***. Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М. : URSS; ЛЕНАНД, 2017. 139с.
45. ***Swales J.M.*** Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 260 p.
46. ***Куликова Л.В.*** Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 392 с.
47. ***Цымбал А.Ю.*** Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2015. 23 с.
48. ***Бурмакина Н.Г.*** Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.
49. ***Смирнова Н.В.*** Академическая грамотность и письмо в вузе // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64.
50. ***Карасик В.И.*** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
51. ***Олешков М.Ю.*** Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Вербицкого, Н.В. Жуковой. М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. С. 62–71.
52. ***Литвинов А.В.*** Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации // Филология в системе современного университетского образования : материалы науч. конф. (Москва, 22–23 июня 2004 г.). М. : Изд-во УРАО, 2004. Вып. 7. С. 283–289.
53. ***Ахтаева Л.А.*** Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7. С. 144–150.
54. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169.
55. ***Ежова Т.В.*** Педагогический дискурс и его проектирование // Эйдос: интернет-журнал. 2007. URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930–5.htm
56. ***Яхиббаева Л.М.*** Вторичность как онтологическая характеристика учебного текста и дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009. 26 с.
57. ***Глазкова Е.А.*** О некоторых особенностях современного академического дискурса // Сборник докладов Международной научно-практической конференции (Брянск, 1 декабря 2016 г.) / гл. ред. В.И. Гостенина. Брянск : РИО БГУ, 2016. С. 15–20.

58. ***Чудинов А.Н.*** Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/index.htm.
59. ***Хуусконен Н.М., Глушанок Т.М.*** Практика экскурсионной деятельности. СПб. : Герда, 2008. 208 с.
60. ***Шанц Е.А.*** Экскурсия как форма развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Концепт. 2016. Спецвыпуск № 2. URL: http://e-koncept.ru/2016/76027.htm
61. ***Игольницына Н.А., Сайфулина Ж.Т.*** Научный стиль и его характеристики // I научно-практическая конференция «Дни науки ОТИ НИЯУ МИФИ – 2012». 60-летию института посвящается : материалы конф. (Озерск, 25–26 апреля 2012 г.). Озерск : ОТИ НИЯУ МИФИ, 2012. Т. 2. С. 140–142.
62. ***Лиханов М.В.*** Экскурсионный дискурс: к модели описания // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 404. С. 5–14.
63. ***Гульбинская Е.В., Обдалова О.А.*** Фреймовая технология как основа обучения иноязычному профессионально-ориентированному дискурсу // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 126–137.
64. ***Бондаренко О.Р.*** Доминантные свойства англоязычного дискурса сферы туризма как основа дискурсивной компетенции профессионала // Вестник МГЛУ. 2012. № 5 (638). С. 64–74.
65. ***Ларина Т.В.*** Доминантные черты английского вербального коммуникативного поведения // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. М. : Экзамен, 2004. С. 75–77.
66. ***Виссон Л.*** Русские проблемы в английской речи. М. : Валент, 2005. 190 с.
67. ***Семенов А.Л.*** Основы общей теории перевода и переводческой деятельности. М. : Академия, 2008. 160 с.

Сведения об авторах:
Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru
Харапудченко Ольга Владимировна, ст. преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: khara68@list.ru

Поступила в редакцию 21 сентября 2018 г.

EXCURSION SCIENTIFIC ACADEMIC DISCOURSE AND ITS GENRE CHARACTERISTICS

Obdalova O.A., Dr.Sc. (Education), Professor of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages (Tomsk, Russia). E-mail: o.obdalova@mail.ru
Kharapudchenko O.V., Senior Lecturer of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: khara68@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/6

Abstract. The modern paradigm of education of the Russian Federation is characterized by internationalization and academic mobility. These processes require of students and graduates of universities a good command of a foreign language and a mastery of the academic discourse. Along with their professional competencies, future professionals should be able

to communicate with their colleagues in academic and research fields, as well as create their own original products of speech activity in English as a language of international communication. In this paper, an excursion scientific academic discourse and a scientific excursion are considered, their essence is theoretically justified, their genre characteristics are determined. The methodological basis of the study is the idea of the dialectical relationship between language, thinking and culture; a set of the selected approaches makes it possible to gain an in-depth understanding of the phenomenon of excursion scientific academic discourse and determine its place in the system of scientific discourse. In our study, we define discourse as a text embracing extra-linguistic, pragmatic, sociocultural, psycholinguistic and other discourse factors which are important for foreign language communication in verbal and non-verbal implementation. We also consider discourse as information space of a society, and as a discrete unit – the text in a discursive environment. The carried out analysis of literature has enabled us to establish that scholars propose different definitions of the notion 'scientific and academic discourse'. It has been found out that many researchers implement an integrated approach to the definition of the scientific academic discourse and consider the academic discourse as a kind of institutional communication in the context of science and higher education. In our research, we consider the scientific academic discourse as an integrative concept combining the features of scientific and academic types of discourses due to the interpenetration, intersection and coincidence of the components of these discourses. To describe the excursion scientific academic discourse, we examined its components: 1) participants; 2) a chronotope; 3) goals; 4) strategies; 5) material (subject matter); 6) kinds and genres; 7) precedent texts; 8) discursive formulas. On the basis of these characteristics, the authors describe a scientific excursion as a specific genre of scientific academic discourse and identify its features in the context of the English language-related oral discourse and its organizational and methodological requirements. Finally, conclusions about the essence of the excursion scientific academic discourse, its general and specific characteristics associated with a certain sphere of human activity were drawn. Due to the diffuseness that causes interpenetration of various discourse features, the introduced excursion scientific academic discourse is defined as a subdiscourse of the scientific discourse which tends to oral communication realized in the conditions of publicity in the scientific and academic fields. The scientific excursion is represented as a specific form of active teaching English as a foreign language, requiring a methodologically prepared and organized display of scientific and technical achievements, based on an analysis of the objects of recent research endeavour in science and technology demonstrated to the excursionists. In the theoretical and practical aspects, the excursion as a type of scientific academic discourse in teaching a foreign language is regarded as a type of oral communication focused on up-to-date scientific knowledge and skillful presentation of the research and scientific and technical activities with the use of adequate linguistic and sociocultural means of communication in English.
Keywords: scientific academic discourse; speech genres; genre of excursion.

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym jazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to

increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 153–165. DOI: 10.17223/19996195/37/111
3. Obdalova O.A, Minakova L.Yu. (2013) Vzaimosvyaz' kommunikativnykh i kognitivnykh aspektov v obuchenii inoyazychnomu diskursu [Interrelation of communicative and cognitive aspects in teaching foreign language discourse] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 7 (25). Part 1. pp. 148–153.
4. Zhigalev B.A. (2010) Kontseptsiya otsenki kachestva professional'nogo obrazovaniya v VUZe [The concept of quality assessment of professional education in university] // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 10. pp. 176–184.
5. Tikhonova E.V. (2015) Razvitiye professional'noy kompetentnosti perevodchika na osnove virtual'noy obuchayushchey sredy Moodle // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (29). pp. 169–175.
6. Krasnoshchekova G.A. (2017) Puti modernizatsii jazykovoy podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov [Ways of modernization of language training for the students of technical universities] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 209–220. DOI: 10.17223/19996195/39/14
7. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. London: Continuum, 2009.
8. Gural' S. (2014) New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 3–8.
9. Minakova L.Yu. (2016) Vliyaniye situativnogo konteksta na adekvatnost' ponimaniya autentichnoy rechi pri obuchenii inojazychnomu diskursu [The influence of situational context on the adequacy of understanding of authentic speech when teaching foreign-language discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 160–170.
10. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinitsa kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative process in communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
11. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017) Kommunikativnaya kompetentsiya kak gotovnost' uchashchikhsya k obshcheniyu na inostrannom jazyke [Communicative competence as the students' willingness to communicate in a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 250–268. DOI: 10.17223/19996195/38/17
12. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2017) Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inojazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [The influence of tandem method on PhD students' acquisition of foreign language written scientific discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 276–288. DOI: 10.17223/19996195/40/20
13. Kecskes I. Context-dependency and impoliteness in intercultural communication // Journal of Politeness Research. 2017. 13(1). pp. 7–31. https://doi.org/10.1515/pr-2015-0019
14. Gural' S.K. (2009) Obucheniye inojazychnomu diskursu kak sverkhslozhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Pedagogics doc. diss. Tomsk.
15. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inojazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov estestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to students of natural sciences]. Pedagogics doc. diss. N. Novgorod.
16. Samburskiy D.N. Razgovor uchitelya: diskursivnyye metody v obuchenii angliyskogo jazyka kak inostrannogo [Teacher's conversation: discursive methods in teaching English as a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2017. 37. pp. 115–134. DOI: 10.17223/19996195/37/9
17. Minakova L.Yu. (2016) Vliyaniye situativnogo konteksta na adekvatnost' ponimaniya autentichnoy rechi pri obuchenii inojazychnomu diskursu [The influence of situ-

ational context on the adequacy of understanding of authentic speech when teaching foreign-language discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 160–170.
18. Bazhenova E.A. (1996) Spetsifika smyslovoy struktury nauchnogo teksta i ego kompozitsii [Specifics of the semantic structure of scientific text and its composition] // Ocherki istorii nauchnogo stilya russkogo literaturnogo jazyka XVIII–XX vv. / pod red. M.N. Kozhinoy. Vol. 2 : Stilistika nauchnogo teksta (obshchiye parametry). Perm' : Izd-vo Perm. un-ta, Part 1. pp. 158–235.
19. Nikul'shina N.L. (2013) Kognitivno-diskursivnyy podkhod k obucheniyu angliyskomu jazyku v spetsial'nykh tselyakh (na primere obucheniya aspirantov pis'mennoy nauchnoy rechi) [Cognitive-discursive approach to teaching English for specific purposes (on the example of teaching written scientific speech to PhD students)] // Prepodavaniye angliyskogo jazyka v professional'nom kontekste: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. N. A. Guninoy, R. P. Mil'ruda, N. L. Nikul'shinoy, I. N. Temnovoy. Tambov : Izd-vo IP Chesnokova A.V. pp. 34–38.
20. Rakitina S. V. (2006) Nauchnyy tekst: kognitivno-diskursivnyye aspekty [Scientific text: cognitive-discursive aspects]. Volgograd: Peremena.
21. Obdalova O. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 64–72.
22. Drozdova D.R. (2016) Fenomen jazykovogo manipulirovaniya v akademicheskom diskurse [The phenomenon of language manipulation in academic discourse]. Abstract of Philology cand. diss. Maikop.
23. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Foundations of the theory of discourse]. M.: Gnozis.
24. Borbot'ko V.G. (1981) Elementy teorii diskursa: ucheb. posobiye [Elements of the theory of discourse: textbook]. Groznyy: Izd-vo Checheno-Ingushskiy un-ta im. L.N. Tolstogo.
25. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym jazykom: izucheniye, obucheniye, otsenka [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment] (2001) / Departament po jazykovoy politike. Strasburg / perevod pod obshch. red. K.M. Iriskhanovoy. M.: MGLU.
26. Popov A.Yu. (2001) Osnovnyye otlichiya teksta ot diskursa [The main differences between text and discourse] // Tekst i diskurs. Problemy ekonomicheskogo diskursa: sb. nauch. st. SPb.: Izd-vo SPbGUEF. pp. 38–45.
27. Mordovina T.V. (2013) Obucheniye magistrantov pis'mennomu nauchnomu diskursu : na materiale nauchnoy stat'i (angliyskiy jazyk) [Teaching written scientific discourse to Master's degree students: on the material of scientific paper (the English language)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov.
28. Lushchinskaya O.V. (2015) Obucheniye studentov nejazykovogo vuza inojazychnomu professional'nomu obshcheniyu na osnove diskursnogo podkhoda [Teaching foreign language professional communication to non-linguistic university students based on a discursive approach] // Akademicheskiy diskurs i diskursnyy podkhod v prepodavanii inostrannykh jazykov : materialy Mezhdunar. kruglogo stola. Minsk: BGU. pp. 56–59.
29. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Sov. entsiklopediya. pp. 136–137.
30. Dijk van T.A. (1989) Jazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya [Language. Cognition. Communication] / per. s angl. ; sost. V.V. Petrova ; pod red. V.I. Gerasimova. M. : Progress.
31. Boldyrev N.N. (2001) Kognitivnaya semantika [Cognitive semantics]. Tambov : Izd-vo Tambov. un-ta.
32. Kibrik A.A. (2009) Modus, zhanr i drugiye parametry klassifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters of the classification of discourses] // Voprosy jazykoznaniya. 2. pp. 3–21.

33. Karasik V.I. (2015) Interpretatsiya diskursa : topik, format, modus [Interpretation of discourse: topic, format, modus] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (96). pp. 73–79.
34. Popova T.P. (2015) Nekotorie osobennosti akademicheskogo diskursa [Some features of academic discourse] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 7 (102). pp. 85–91.
35. Bagiyan A.Yu. (2015) Determinologizatsiya angliyskoy tekhnicheskoy terminologii v nauchno-populyarnom diskurse [Determinologization of English technical terminology in popular scientific discourse].Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk.
36. Geykhman L.K. (2017) Diskurs nauchnogo teksta – vzaimodeystviye avtora s ideyami drugikh lyudey [Scientific text discourse –interaction between the author and other people's ideas] // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 2. pp. 97–110.
37. Alikayev R.S. (1999) Jazyk nauki v paradigme sovremennoy lingvistiki [The language of science in the paradigm of modern linguistics] / Nal'chik: El'-Fa.
38. Zubkova L.I. (2009) Konstitutivnyye priznaki akademicheskogo diskursa [Constitutive features of academic discourse] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 5. pp. 28–32.
39. Shpenyuk I.E. (2016) Nauchno-akademicheskiy diskurs kak institutsional'niy tip diskursa [Scientific academic discourse as an institutional type of discourse] // Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta im. F. Skoriny. Ser.: Gumanitarnie nauki. 4 (97). pp. 132–137.
40. Kazakova N.V. (2012) Formirovanie institutsional'nykh osobennostey nauchno-uchebnogo diskursa (na materiale angliyskikh grammatik XVI–XIX vv.) [Formation of institutional features of scientific and educational discourse (on the material of the 16th-20th centuries English grammars)].Abstract of Philology cand. diss. Izhevsk.
41. Krotkov E.A. (2014) Nauchnyy diskurs: filosofsko-metodologicheskiy analiz [Scientific discourse: philosophical and methodological analysis] // Zhurnal'niy klub Intelros "Credo New". 3. http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k3-2014/25369-nauchnyy-diskurs-filosofsko-metodologicheskiy-analiz.html.
42. Krul' M. (2015)Akademicheskiy diskurs v pol'skoy nauchnoy kartine mira (obzor spetsial'noy literatury) [Academic discourse in the Polish scientific worldview (a review of special literature)] // Akademicheskiy diskurs i diskursnyy podkhod v prepodavanii inostrannykh jazykov : materialy Mezhdunarodnogo kruglogo stola / pod obshch. red. O.V. Lushchinskoy, A.V. Popovoy, E.A. Tikhomirovoy. Minsk: BGU. pp. 54–55.
43. Nikul'shina N.L. (2014) Aspekty obucheniya inojazychnoy nauchnoy pis'mennoy rechi v vysshey shkole : monografiya [Aspects of teaching foreign scientific written language in university: monograph] / N.L. Nikul'shina, T.V. Mordovina. Tambov : Izd-vo FGBOU VPO TGTU.
44. Chernyavskaya V.E. (2017) Nauchnyy diskurs: vydvizheniye rezul'tata kak kommunikativnaya i jazykovaya problema [Scientific discourse: promotion of the result as a communicative and language problem]. M: URSS, LENAND.
45. Swales J.M. (1990) Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Kulikova L.V. (2006) Kommunikativnyy stil' v mezhkul'turnoy paradigme [Communicative style in the intercultural paradigm]. Krasnoyarsk : Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva.
47. Tsymbal A.Yu. (2015) Intonatsionno-stilisticheskiye i kommunikativno-pragmaticheskiye kharakteristiki ustnykh prezentatsiy [Intonational, stylistic, and communicative-pragmatic features of spoken presentations]. Abstract of Philology cand. diss. Ivanovo.
48. Burmakina N.G. (2014) Diskursivno-integrativnyye i kul'turno-konventsional'nye kharakteristiki akademicheskoy kommunikatsii [Discursive-integrative and culturally conventional features of academic communication]. Abstract of Philology cand. diss. Moskva.

49. Smirnova N.V. (2015) Akademicheskaya gramotnost' i pis'mo v vuze [Academic literacy and writing in university] // Vysshee obrazovaniye v Rossii. 6. pp. 58–64.
50. Karasik V.I. (2002) Jazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, and discourse]. Volgograd: Peremena.
51. Oleshkov M.Yu. (2006) Osnovnyye parametry modeli professional'noy kommunikatsii (na primere didakticheskogo diskursa) [The main parameters of the model of professional communication (on the example of didactic discourse)] // Sotsiokul'turnie problemy v obrazovanii : mezhvuz. sb. nauch. trudov / pod red. A.A. Verbitskogo, N.V. Zhukovoy. M.: RITS MGOPU im. M.A. Sholokhova. pp. 62–71.
52. Litvinov A.V. (2004) Nauchniy diskurs v svete mezhkul'turnoy kommunikatsii // Filologiya v sisteme sovremennogo universitetskogo obrazovaniya: Materialy nauchnoy konferentsii. Vyp. 7. M.: Izdatel'stvo URAO. pp. 283–289.
53. Akhtayeva L.A. (2010) Nauchnyy diskurs kak spetsificheskaya raznovidnost' diskursivnoy deyatel'nosti [Scientific discourse as a specific type of discursive activity] // Molodoi ucheniy. 7. pp. 144–150.
54. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of the tandem method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. Vol. 4. 36. pp. 149–169.
55. Ezhova T.V. (2007) Pedagogicheskiy diskurs i ego proektirovaniye [Pedagogical discourse and its design] // Eydos: internet-zhurnal. Rezhim dostupa: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930–5.htm.
56. Yakhibbayeva L.M. (2009) Vtorichnost' kak ontologicheskaya kharakteristika uchebnogo teksta i diskursa [Recurrence as an ontological characteristic of educational text and discourse].Abstract of Philology cand. diss. Ufa.
57. Glazkova E.A. (2016) O nekotorykh osobennostyakh sovremennogo akademicheskogo diskursa [On some features of modern academic discourse] // Sbornik dokladov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii // Gl. red. dokt. sotsiol. n., prof. V.I. Gostenina. Bryansk: RIO BGU. pp.15–20.
58. Chudinov A. N. Slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v sostav russkogo jazyka [Dictionary of foreign words included in the Russian language]. http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/index.htm.
59. Huuskonen N.M., Glushanok T.M. (2008) Praktika ekskursionnoy deyatel'nosti [Practice of excursion activity]. SPb.: Gerda.
60. Shants E.A. (2016) Ekskursiya kak forma razvitiya poznavatel'noy aktivnosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Excursion as a form of cognitive activity development in older preschool children] // Kontsept. Spetsvypusk 02. URL: http://e-koncept.ru/2016/76027.htm
61. Igol'nitsyna N.A., Sayfulina Zh.T. (2012) Nauchniy stil' i ego kharakteristiki [Scientific style and its features] // I nauchno- prakticheskaya konferentsiya "Dni nauki OTI NIYAU MIFI – 2012". 60-letiyu instituta posvyashchayetsya: Materialy konferentsii. Ozersk: OTI NIYAU MIFI. Vol. 2. pp. 140–142.
62. Likhanov M.V. (2016) Ekskursionnyy diskurs: k modeli opisaniya [Excursion discourse: to the description model] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 404. pp. 5–14.
63. Gul'binskaya E.V., Obdalova O.A. (2014) Freymovaya tekhnologiya kak osnova obucheniya inojazychnomu professionalno oriyentirovannomu diskursu [Frame technology as a basis for teaching foreign professionally oriented discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3. pp. 126–137.
64. Bondarenko O.R. (2012) Dominantnyye svoystva anglojazychnogo diskursa sfery turizma kak osnova diskursivnoy kompetentsii professionala [Dominant features of the English-speaking discourse of the tourism industry as a basis of professional's discursive competence] // Vestnik MGLU. 5 (638). pp. 64–74.

65. Larina T.V. (2004) Dominantnyye cherty angliyskogo verbal'nogo kommunikativnogo povedeniya [Dominant features of English verbal communicative behavior] // Sovremennyye teorii i metodiki obucheniya inostrannym jazykam. M.: Ekzamen. pp. 75–77.
66. Visson L. (2005) Russkiye problemy v angliyskoy rechi [Russian problems in English speech]. M.: Valent.
67. Semenov A.L. (2008) Osnovy obshchey teorii perevoda i perevodcheskoy deyatel'nosti [Fundamentals of the general theory of translation and translation activity]. M.: Akademiya.

Received 21 September 2018

УДК 811.111:81’373.72
DOI: 10.17223/19996195/43/7

СОВРЕМЕННАЯ АНГЛИЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ СО СТРУКТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ *KEEP*: ТИПЫ ВАРИАНТНОСТИ

Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Развитие фразеологическими единицами (ФЕ) вариантов – это весьма продуктивный путь к обновлению фразеологического фонда языка. Особенно актуален данный вопрос для современного английского языка, обновление которого за счет лексико-морфологических средств сдерживается аналитическим строем этого языка с характерным для него сужением номенклатуры морфологического оформления слова. Статья посвящена исследованию вариантности английских глагольных фразеологических единиц с компонентом *keep*. Обращение к фразеологизмам с названным глаголом как к объекту исследования объясняется тем, что данный глагол есть один из наиболее частотных глаголов статической семантики в современном английском языке, вокруг которого сформировалось значительное количество устойчивых коллокаций, фразеоматических и фразеологических единиц. Отбор языкового материала для исследования проводился по трем авторитетным переводным и толковым фразеологическим словарям: 1) двуязычному «Англо-русскому фразеологическому словарю» А.В. Кунина, 2) одноязычному толковому словарю фразовых глаголов Р. Кортни «Longman Dictionary of Phrasal Verbs», 3) одноязычному толковому словарю идиом Э. Кауи и Р. Маккина «Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs». Теоретическая основой исследования послужила фразеологическая концепция А.В. Кунина. Комплекс методов исследования включает метод фразеологической идентификации ФЕ, метод компонентного, структурного и вариационного анализа фразеологии, метод квантитативного анализа и метод фразеологического описания. Результаты исследования приводят к выводам о том, что константно-вариантная зависимость компонентов характерна почти для половины фразеологизмов с компонентом *keep* и глагольные, субстантивные и препозитивные варианты являются наиболее распространенными среди обнаруженных лексических вариантов ФЕ. Уровень среднего порога фразеологической устойчивости поддерживается вариантностью компонентов фразеологизма, сохраняющей тождество ФЕ как единицы языка. Перспективность данного исследования вилится в его ценности в типологическом плане, т.е. в учете вариативности ФЕ как основного и универсального свойства ее структуры при создании типологического паспорта фразеологии изучаемого языка.

Ключевые слова: фразеология; фразеологическая единица; структура; компонент; вариант; английский язык.

Введение

Актуальность изучения вопросов вариантности фразеологии не подлежит сомнению. Почему вариантность в языке всегда будет при-

влекать внимание исследователя? Потому что вариант – это, прежде всего, средство развития языка, в особенности такого языка, как современный английский язык. В силу особенностей своего исторического развития современный английский язык весьма ограничен в лексическом пополнении своего фонда посредством приращения флексий, так как этот язык фактически приблизился к изменению своего строя и из флективного превращается в агглютинативный, что было замечено и убедительно доказано выдающимся типологом современности В.Д. Аракиным еще в конце семидесятых годов прошлого столетия [1. С. 114; 2. С. 35].

Как следствие такой тенденции в развитии, при необходимости наименования новых явлений или предметов используются фразеологические единицы, т.е. устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением [3. С. 210].

Поскольку глагол является центром коммуникативного высказывания [4], то именно он формирует вокруг себя объемный кластер устойчивых коллокаций и фразеологических единиц. Ядром таких кластеров становятся глаголы исконно германского происхождения: *come, go, give, have, keep, make* и др.

Очевидна актуальность исследования фразеологии с глагольным компонентом *keep*, собравшим вокруг себя свыше 200 фразеологических единиц [5] и не меньшее количество устойчивых коллокаций, зафиксированных в современных одноязычных идиоматических словарях [6–8].

Цель

Работа преследует цель выявления различного рода вариантов в поле фразеологических единиц современного английского языка, которые имеют в своем составе структурно и функционально ведущий компонент *keep.*

Объект исследования

В качестве объекта данного исследования были избраны 250 фразеологических единиц (ФЕ) современного английского языка, которые имеют в своем составе глагольный компонент *keep*, являющийся структурно и, соответственно, функционально ведущим компонентом фразеологической единицы. Выборка языкового материала для структурного анализа была произведена на основе метода фразеологической идентификации [9. С. 48] из наиболее авторитетных фразеологических и идиоматических словарей, а именно:

а) из двуязычного словаря А.В. Кунина «Англо-русский фразеологический словарь», четвертое издание которого вышло в Москве в 1998 г.;

б) из одноязычного словаря фразовых глаголов Р. Кортни «Longman Dictionary of Phrasal Verbs», опубликованного в Шотландии в издательстве Longman в 1984 г.;

в) из толкового словаря идиом Энтони Кауи и Рональда Маккина «Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs», вышедшего в издательстве Оксфордского университета в 1997 г.

В качестве дополнительного источника информации привлекался современный словарь американского варианта английского языка Ричарда Спиерса «McGraw-Hill's American Idioms Dictionary», изданный в Нью-Йорке в 2007 г.

Внимание исследователей к названным фразеологическим единицам объясняется тем, что ведущий глагольный компонент *keep* проявляет значительную фразеологическую и фразеоматическую активность в современном английском языке.

Научное основание исследования

Научным основанием исследования послужила фразеологическая концепция профессора А.В. Кунина. При решении проблемы вариантности фразеологических единиц в качестве отправной точки принимаем, вслед за А.В. Куниным, функциональную связь между сторонами единицы, т.е. целостность фразеологизма как единицы системы. В своем диссертационном исследовании автор выделяет следующие типы фразеологических вариантов: лексические, морфологические, синтаксические, позиционные и квантитативные. Занимаясь исследованием, в первую очередь, лексической вариантности ФЕ, оприаемся на определение А.В. Кунина, который считает, что лексические варианты – это «разновидности фразеологической единицы, тождественные по качеству и количеству значений, стилистическим и синтаксическим функциям, по сочетаемости с другими словами и имеющие общий лексический инвариант при частично различном лексическом составе» [10. С. 444]. В идентификации других типов фразеологической вариантности учитываем количество и порядок компонентов ФЕ и их морфологическое оформление.

Методы исследования

В ходе исследования применялся целый ряд методов фразеологического анализа ФЕ. С целью отбора фразеологических единиц из лексико-фразеологического континуума языка обращаемся к методу фразеологической идентификации, инициированному основателем английской фразеологии как науки А.В. Куниным. Для определения количе-

ственного состава изучаемых фразеологических единиц использовались методы компонентного и квантитативного анализа. В целях установления типа зависимости компонентов фразеологической единицы обращаемся к компонентному и структурному анализу ФЕ. Для идентификации вариантов и определения их качественных характеристик применяем метод вариационного анализа. С целью иллюстрации различных вариантов фразеологической единицы прибегаем к методу контекстуального анализа [11. С. 2–14]. В качестве дополнительного метода исследования использовался метод словарных дефиниций.

Исследование и результаты

Анализ вариантности фразеологических единиц современного английского языка с компонентом “keep”

Обращение к структурному и вариационному анализу [12, 13] в изучении фразеологических единиц дает следующие результаты. Почти 57% фразеологизмов имеют (а) константную или (б) константно-переменную зависимость компонентов, т.е. не допускают кокой бы то ни было вариантности:

а) *keep body and soul together* – жить впроголодь, еле сводить концы с концами, *keep cool* – сохранять хладнокровие; *keep the home fires burning* – сохранять семейный очаг; *keep good time* – показывать правильное время (о часах); *keep the wolf from the door* – с трудом поддерживать существование, например:

I have to return my watch to the store because it doesn’t ***keep good time*** (R. Spears, p. 189). – Мне придется вернуть часы в магазин, потому что они показывают неверное время.

We have a small amount of money saved, hardly enough ***to keep the wolf from the door***. (Spears, p. 192). – У нас есть небольшие денежные сбережения, которых едва хватает на поддержание существования.

б) *keep one's word* – быть хозяином своему слову, сдержать обещание; *keep the lid on something* – держать что-л. в секрете, тайне; *keep smb on the rack* – заставлять кого-л. мучиться, терзаться; *keep someone in line* – сдерживать кого-л., держать кого-л. в ежовых рукавицах; *keep one’s nose clean* – держаться подальше от неприятностей, быть в ладу с законом, например:

The teacher had to struggle ***to keep the class in line*** (R. Spears, p. 190). – Учительнице пришлось приложить усилия, чтобы приструнить учеников.

John, if you don’t learn how ***to keep your nose clean****, you’re going to end up in jail* (R. Spears, p. 190). – Джон, если ты не научишься быть в ладу с законом, то закончишь свою жизнь в тюрьме.

Вариантность глагольных компонентов ФЕ

Структурный анализ показывает, что различным видам вариантности подвержены свыше 40% изучаемых фразеологизмов, при этом наиболее распространенной из них является вариантность глагольного компонента. Объем глагольной вариантности позволяет выделить следующие подвиды вариантов изучаемых фразеологизмов по количеству варьирующихся репрезентаций одного структурного компонента:

а) двухвариантные фразеологизмы: *keep / feel fit* – быть бодрым и здоровым; *keep / have one's finger on the pulse* – внимательно следить за чем-л., быть в курсе дела; *keep / wrap smb in cotton-wool* – чрезмерно оберегать кого-л.; держать кого-л. под стеклянным колпаком; *keep / carry a stiff upper lip* – не терять мужества, сохранять присутствие духа, *keep / hold the field* – не сдавать позиций, господствовать, преобладать, сравним, например:

We will ***keep the field*** *against all competitions* (CDEI). – Мы выдержим любую конкуренцию.

The country ***held the field*** *of one's attention those strenuous days* (J. Galsworthy, Swan Song). – В те напряженные дни все внимание поглощала Англия;

б) трехвариантные фразеологизмы: *keep / have / get the bulge on smb* – быть в более выигрышном положении, чем кто-л., получить преимущество перед кем-л.; *keep / give / lend countenance to smb* – подбодрить кого-л.; *keep / stay / steer clear of smb (или smth)* – держаться подальше от кого-л. (или чего-л.), избегать, сторониться кого-л. (или чего-л.); *keep / get / hold one's head above water* – «удержаться на поверхности», бороться с трудностями; бороться за существование; не влезать в долги, избежать банкротства; сравним, например:

'Well, I'm blessed!' he exclaimed. 'Here I've been struggling ***to keep our heads above water****, and before we're out of the wood you go and bring home a motocar on tick. We ain't lords and miollionaires, Chris, we're ordinary people.'* (R. Greenwood, Mister Bunting). – Ну что ты тут поделаешь! – воскликнул он. – Я бьюсь как рыба об лед, чтобы сводить концы с концами. Мы еще не выбрались из нужды, а он, смотри, пожалуйста, пошел и купил машину в кредит. Мы не лорды и не миллионеры, Крис, мы обыкновенные люди.

I can't seem ***to get my head above the water****. Work just keeps piling up* (R. Spiers, p. 119). – Боюсь, что я не смогу удержаться на плаву. Объем работы все растет и растет.

He had been grappling with them ever since he married and begot a family; had been hobbing about on tempestuous financial seas, venting now a little profanity, now a little philosophy, but ***holding his head above water****...* (R. Greenwood, Mister Bunting). – Он воевал со всем этим с тех

пор, как женился и обзавелся семьей; он плавал по бурным волнам финансовых неурядиц, отводя душу то крепким словечком, то философскими размышлениями, и все-таки ни разу не ушел с головой под воду…

в) поливариантные фразеологизмы: *keep / catch / come / keep up* – не отставать (от конкурентов); *keep / remain / steer / stay clear of smb* – избегать, сторониться кого-л.; *keep / hold / remain / stay / down* – подавлять, мешать развитию, росту; *keep / remain / stand / stay in the background* – не выпячиваться, оставаться в тени; *keep / get / have / need one's wits about one* – не терять головы, сохранять самообладание, быть осторожным, бдительным, быть начеку, наготове. Проиллюстрируем последний ряд вариантов фразеологизмов контекстуальными примерами:

You are looking at a rainbow like a damned silly fool instead ***keeping your wits about you****; and we stole up on you and had you tight before you could draw a bead on us* (B. Shaw, The Shewing-up of Blanco Posnet). – Надо было быть настороже, а вы, как идиот, любовались радугой. Вот мы и подкрались и сцапали вас – вы даже не успели прицелиться.

Let me ***get my wits about me*** *so I can figure this out* (R. Spears, p. 120). – Позвольте мне собраться с мыслями, чтобы я смог обрисовать это.

I don't ***have my wits about me*** *at this time of the morning* (R. Spears, p. 120). – Я лишен бдительности в это время суток.

I ***need all my wits about me****. For if you're right it might… in a way… alter our position* (A.J. Cronin, The Northern Light). – Сейчас я должен быть предельно собранным. Ведь если ты прав, то это может… в известной мере… изменить наше положение.

Вариантность субстантивных компонентов ФЕ

Что касается субстантивных компонентов в структуре исследуемых фразеологизмов, то они варьируются гораздо реже, что свидетельствует о более высокой устойчивости ФЕ, строительными элементами которых они являются. Вид субстантивной вариантности может быть проиллюстрирован следующими примерами: *keep one's chin / pecker up – разг.-фам.* не падать духом, не вешать носа, держаться молодцом; *keep track / tabs of someone or something* – следить за кем-л., чем-л.; *keep in contact / touch* – держать связь; *keep your hair / shirt / pants on* – сохранять спокойствие; *keep one's ears / eyes open* – быть настороже, начеку, держать ухо востро, быть в курсе событий; сравним:

'Well, yer may 'ear a bit more before you're a lot older,' said Mrs. Mogson, obviously enjoying herself. 'Just ***keep your ears open****, that's all.'* (J.B. Priestley, Three Men in New Suits). – Услышите и не то, – проговорила миссис Могон, явно наслаждаясь собственными словами. – Только не затыкайте ушей, больше ничего не требуется.

He ***kept his eyes open****.* He asked a lot of questions, both of offices and men, and sorting the answers, accepting what looked like truth and rejecting

what was improbable, formed the opinion that the Duke's force was far from negligible (W.S. Maugham, Then and Now). – Он (Макиавелли) держал ухо востро. Он задавал много вопросов как офицерам, так и солдатам. Он отбросил ответы, казавшиеся ему неправдой, и, основываясь на ответах, которым поверил, пришел к заключению, что армия герцога не так уж мала.

Вариантность адъективных компонентов ФЕ

В анализируемом языковом материале выявляются случаи варьирования адъективных компонентов ФЕ: *keep bad / late hours* – поздно вставать и поздно ложиться; *keep a firm / tight rein on smb* – держать кого-л. в ежовых рукавицах, держать кого-л. в полном повиновении; *keep a firm / tight hand on* – 1) держать кого-л. в подчинении; держать кого-л. в ежовых рукавицах, в узде, черном теле; 2) твердо проводить свою линию, контролировать что-л.; и другие, например:

But the Association ***kept a firm hand on*** *the situation, urging members and supporters not to despair or play into the hands of the enemy by indulging in destructive acts and personal violence* (K.S. Prichard, The Roaring Nineties). – Но Союз твердо проводил свою линию, призывая своих членов и сторонников не отчаиваться и не облегчать дело врагу актами самоуправства и насилия.

Mrs. Garlick's chief hobby continues to be small economy… As she said one day to an acquaintance, 'It's a good thing I can afford ***to keep a tight hand on*** *things'* (A. Bennet, The Matador of Five Towns). – Хобби миссис Гарлик по-прежнему оставалась экономия по мелочам. Как-то она сказала одной из своих знакомых: «Это очень хорошо, что я держу в руках весь дом».

Вариантность адвербиальных и предложных компонентов ФЕ

В изучаемых фразеологизмах варьированию подвергаются не только глагольные, но и адвербиальные и предложные компоненты: *keep down / back* – сдерживать, контролировать (чувства и т.д.); *keep behind / in* – задерживать; *keep abreast of / up with the times* – не отставать от времени, жизни, идти в ногу со временем, с эпохой, не отставать, идти в ногу с кем-л.; *keep smb / smth away from/ off* – избегать, не отпускать, умалчивать, удерживать, сравним:

You know you can't expect ***to keep Arthur away from*** *women* (Cowie, p. 194). – Знаете ли, нельзя ожидать от Артура, что он будет избегать женщин.

Her letters to Thackeray are those of a tease, alternately ***keeping him off*** *and drawing him on* (Cowie, p. 197). – Ее письма к Теккерею – это

письма-дразнилки, то удерживающие его на расстоянии, то притягивающие его.

Морфологическая вариантность ФЕ

Анализ характера вариантности в пределах изучаемого ряда фразеологизмов с компонентом *keep* приводит к заключению, что морфологические варианты данных ФЕ представлены лишь единичными случаями: *keep an ear / one's ears (close) to the ground* – быть в курсе дела, прислушиваться к общественному мнению, сравним:

When we want to know what the students are thinking about the authorities, we only have to consult Fraser, who always ***keeps an ear close to the ground****.* (Cowie, p. 199). – Когда мы хотим узнать, что студенты думают о властях, нам лишь следует обратиться к Фразеру, который всегда в курсе дела.

What's the gossip of the market, Tom? You fellows certainly do ***keep your ears to the ground*** (Gr. Green, The Quiet American).

Квантитативная вариантность ФЕ

В результате изучения структуры компонентного состава избранной фразеологии обнаруживаем случаи ФЕ с квантитативной вариантностью [14. С. 11]. Квантитативными вариантами называем фразеологизмы с неодинаковым числом компонентов, образованные путем их усечения и прибавления:

а) квантитативные варианты, образованные на основе усечения компонентов [15. С. 217], подтверждаются следующим рядом фразеологизмов: *keep bachelor's hall > keep bach – амер. жарг.* вести холостяцкий образ жизни; *keep a civil tongue in one's head > keep a civil tongue* – вежливо, прилично разговаривать; *keep abreast of smth > keep abreast* – быть информированным в чем-л.; *keep one's mouth shut about someone, something > keep one's mouth shut* – держать рот на замке, не выболтать секрет:

They told me ***to keep my mouth shut about*** *the boss, or I'd be in a big trouble* (R. Spears, p. 190). – Они велели мне держать рот на замке относительно босса, иначе у меня будут большие неприятности.

I think I'll ***keep my mouth shut*** (R. Spears, p. 190). – Я думаю, что секрета не выболтаю;

б) квантитативные варианты, образованные на основе прибавления компонентов [16. С. 186], проиллюстрируем следующим рядом фразеологизмов: *keep smb on the track > keep smb on the* ***right*** *track* – контролировать кого-л., не дать кому-л. свернуть с правильного пути; *keep one's breath to cool one's porridge > keep one's breath to cool one's*

own *porridge* – держать свое мнение при себе, не соваться с советом; *keep smb in his place > keep smb in his* ***proper*** *place* – ставить кого-л. на место, держать в повиновении; *keep one's eye open > keep one's* ***weather*** *eye open* – зорко наблюдать, смотреть в оба; *keep goin*g > *keep oneself goin*g – продолжать движение или борьбу, невзирая на сложные обстоятельства, например:

Having paying guests here just enables us ***to keep going***. (A. Christie, Mrs. McGinty's Dead). – Мы живем только тем, что сдаем квартиру постояльцам.

He writes non-stop day and night when he's in the mood and ***keeps himself going*** *with cigarettes and black coffee* (Daily Mirror). – Он пишет беспрерывно день и ночь, когда он в настроении, и поддерживает себя сигаретами и черным кофе.

Синтаксические варианты ФЕ

Кроме обнаруженных разного рода лексических, морфологических и квантитативных вариантов ФЕ, выявляем также ряд синтаксических вариантов, которые представлены структурой следующих фразеологических единиц: *keep to / take one's own line // take a line of one's own* – быть независимым, действовать самостоятельно, идти своим путем; *keep smb (smth) off one's mind // keep one's mind off smb (smth)* – выбросить из головы, перестать думать о ком-л или чем-л.; *keep smb's memory green // keep the memory of smb green* – навсегда сохранить в памяти; *keep / get on the right side of smb // get on smb's right side* – заслужить, снискать чью-л. благосклонность, расположить кого-л. к себе; задобрить, найти подход к кому-л., *keep at arm's length from smb // keep smb at arm's length* – держать кого-л. на почтительном расстоянии; сравним:

I try ***to keep at arm's length from*** *Larry since our disagreement.* (R. Spears, p. 281). – Я пытаюсь держаться от Ларри на почтительном расстоянии со времени нашего разногласия.

Silly of you ***to keep smb at arm's length****. I haven't got anything on you, old boy* (W.S. Maugham, The Lion's Skin). – Вы зря так сторонитесь меня. Я, старина, ничего дурного не затаил против вас.

Выводы

Подводя итоги структурно-вариационному анализу фразеологического поля современного английского языка, включающего фразеологизмы с компонентом *keep*, можно сделать следующие выводы:

1) около половины фразеологизмов с компонентом *keep* характеризуются главным образом константно-вариантной зависимостью компонентов;

2) наиболее распространенными среди обнаруженных вариантов являются различного рода лексические варианты, а именно глагольные, субстантивные, препозитивные;

3) структурная вариативность компонентов фразеологизма в пределах его тождества самому себе удерживает исследуемые фразеологизмы на уровне среднего порога фразеологической устойчивости.

Литература

1. ***Аракин В.Д.*** Сравнительная типология английского и русского языков. Л. : Просвещение, 1979.
2. ***Аракин В.Д.*** Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме науч. докл. М., 1983.
3. ***Кунин А.В.*** Английская фразеология: Теоретический курс. URL: https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin (дата обращения: 07.04.2018).
4. ***Косова И.О.*** Информативно-насыщенные глаголы английского языка в коммуникативном аспекте : автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2001.
5. ***Кунин А.В.*** Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. М. : Рус. яз., 1998.
6. ***Courtney R.*** Longman Dictionary of Phrasal Verbs. Harlow : Longman, 1984.
7. ***Cowie A.P., Mackin R.*** Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. Oxford : Oxford University Press, 1997.
8. ***Spears R.A.*** McGraw-Hill's American Idioms Dictionary. N.Y. : McGraw Hill, 2007.
9. ***Кунин А.В.*** Курс фразеологии современного английского языка. URL: http://www.cataloxy.ru/books/101986_kurs-frazeologii-sovremennogo-angliyskogo-yazyka.htm (дата обращения: 07.04.2018).
10. ***Кунин А.В.*** Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря : дис. … д-ра филол. наук. М., 1964.
11. ***Кунин А.В.*** Фразеологические единицы и контекст // Иностранные языки в школе. 1971. № 5. С. 2–14.
12. ***Игнатович Я.П., Федуленкова Т.Н.*** Характеристика структурно-грамматических моделей английских фразеологических единиц с компонентом *give* // Язык и культура. 2016. № 4. С. 30–41.
13. ***Федуленкова Т.Н.*** Лексический вариант как динамический компонент в структуре фразеологической единицы (на материале английской, немецкой и шведской фразеологии) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы VIII Международ. науч. конф. Челябинск, 20–22 апреля 2016 г. / отв. ред. Л.А. Нефедова. Челябинск : Энциклопедия, 2016. Т. 1. С. 291–294.
14. ***Fedulenkova T.*** A new approach to the clipping of communicative phraseological units // Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002 / ed. by P. Frath & M. Rissanen. Strasbourg : Université Marc Bloch, 2003. Vol. 36. P. 11–22.
15. ***Федуленкова Т.Н.*** Апокопа в коммуникативной фразеологии // Непрерывное образование в свете модернизации высшей школы: Актуальные проблемы и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб. : Междунар. Академия наук высш. шк., 2005. С. 216–219.
16. ***Кунин А.В.*** Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. URL: http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688 (дата обращения: 08.04.2018).

Сведения об авторе:
Федуленкова Татьяна Николаевна, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия), член Российского профессорского собрания (Свидетельство № 64) (Москва, Россия), член Научного совета по филологическим наукам РПС (Москва, Россия), член-корреспондент РАЕ (Москва, Россия). E-mail: fedulenkova@list.ru.

Поступила в редакцию 9 октября 2018 г.

MODERN ENGLISH PHRASEOLOGY WITH THE STRUCTURAL COMPONENT 'KEEP': TYPES OF VARIABILITY

Fedulenkova T.N., Dr.Sc. (Philology), Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia), Member of the Russian Professorial Board (Certificate No. 64) (Moscow, Russia), Member of the Scientific Council on philological sciences of RPB (Moscow, Russia), Correspondent member of RANH (Moscow, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/7

Abstract. Development of variavbility in phraseological units (PUs) is a most productive way to updating of the phraseological fund of the language. This question is especially relevant to modern English which updating at the expense of lexical-morphological means is limited by the analytical system of this language with narrowing of the nomenclature of morphological indices of a word, characteristic of this language. The article is devoted to the research of variavbility in the English verbal phraseological units with the component 'keep'. The selection of phraseological units containing the verb 'keep' as the object of the research may be explained by the fact that this verb is one of the most frequent verbs of the static semantics in modern English around which a significant amount of fixed collocations and phraseological units was created. The selection of the language material for the research was made out of the three reliable explanatory phraseological dictionaries: 1) the bilingual "English-Russian phraseological dictionary" by A.V. Kunin, 2) the monolingual explanatory dictionary of phrasal verbs by R. Courtney "Longman Dictionary of Phrasal Verbs", 3) the monolingual explanatory dictionary of idioms by A.P. Cowie and R. Mackin "Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs". The theoretical basis of the research is the phraseological concept initiated by A.V. Kunin. The complex of methods for the research includes the method of phraseological identification of PUs, the method of the componential, structural and variational analysis of phraseology, the method of the quantitative analysis and the method of the phraseological description. The results of the research lead to the conclusions that the constant-variable dependence of components is characteristic almost of a half of phraseological units with the component 'keep' and verbal, substantive and prepositive variants are the most widespread among the found lexical variants in the phraseology under study. The level of the average threshold of phraseological stability is supported by the variability of components of a phraseological unit keeping up the identity of the phraseological unit as the unit of the language. The prospects of this research are seen in its value from the typological point of view, i.e. in taking into consideration the variability of phraseological units as the main and universal property of PU-structure, while creating the typological passport of phraseology of the language under study.

Keywords: phraseology; phraseological unit; structure; component; variant; English.

References

1. Arakin V.D. (1979) Sravnitel'naja tipologija anglijskogo i russkogo jazykov [Comparative typology of the English and Russian languages]. Leningrad: Prosveshchenie.

2. Arakin V.D. (1983) Strukturnaja tipologija russkogo i nekotoryh germanskih jazykov (edinitsy sopostavitel'no-tipologicheskogo analiza jazykov) [Structural typology of the Russian and some Germanic languages (units of comparative and typological analysis of languages)]. Abstract of Philology doc. diss. as a scientific report. M.
3. Kunin A.V. (1970) Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs) [English phraseology (theoretical course)]. M.: Vyssh. shk. https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin [Accessed: 07.04.2018].
4. Kosova I.O. (2001) Informativno-nasyshchennye glagoly anglijskogo jazyka v kommunikativnom aspekte [Informatively rich verbs of the English language in the communicative aspect]. Abstract of Philology cand. diss. Volgograd.
5. Kunin A.V. (1998) Anglo-russkij frazeologicheskij slovar' [English-Russian phraseological dictionary]. M.: Rus. jaz.
6. Courtney R. (1984) Longman Dictionary of Phrasal Verbs. Harlow: Longman.
7. Cowie A.P., Mackin R. (1997) Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. Oxford: Oxford University Press.
8. Spears R.A. (2007) McGraw-Hill's American Idioms Dictionary. New York: McGraw Hill.
9. Kunin A.V. (1996) Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka [The course in phraseology of the modern English language]. M.: Vyssh. shk. http://www.cataloxy.ru/books/101986_kurs-frazeologii-sovremennogo-angliyskogo-yazyka.htm [Accessed: 07.04.2018].
10. Kunin A.V. (1964) Osnovnye ponjatija anglijskoj frazeologii kak lingvisticheskoj discipliny i sozdanie anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarja [The basic concepts of English phraseology as a linguistic discipline and the creation of the Anglo-Russian phraseological dictionary]. Philology doc. diss. M.
11. Kunin A.V. (1971) Frazeologicheskije edinitsy i kontekst [Phraseological units and the context] // Inostrannyje jazyki v shkole. 5. pp.2–14.
12. Ignatovich Ya.P., Fedulenkova T.N. (2016) Kharakteristika strukturno-grammaticheskih modelej anglijskih frazeologicheskih edinits s komponentom give [Characteristics of structural-grammatical models of the English phraseological units with the give component] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4. pp. 30–41.
13. Fedulenkova T.N. (2016) Leksicheskij variant kak dinamicheskij component v structure frazeologicheskoj edinitsy (na materiale anglijskoj, nemetskoj i shvedskoj frazeologii) [Lexical variant as a dynamic component in the structure of the phraseological unit (on the material of the English, German and Swedish phraseology)] // Slovo, vyskazyvanije, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kulturologicheskom aspectah : Materialy VIII Mezhdunarod. nauch. konf. / Ed. L.A. Nefedova. Vol. 1. Chel'abinsk: Encyclopaedia. pp. 291–294.
14. Fedulenkova T. (2003) A new approach to the clipping of communicative phraseological units // Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 / Ed. P. Frath & M. Rissanen. Strasbourg: Université Marc Bloch. Vol. 36. pp. 11–22.
15. Fedulenkova T.N. (2005) Apokopa v kommunikativnoj frazeologii [Apocope in the communicative phraseology] // Nepreryvnoje obrazovanie v svete modernizatsii vysshej shkoly : aktual'nye problemy i perspektivy : Materialy mezdunarod. nauch.-prakt. konf. Sankt-Peterburg: Mezdunarod. Akademia nauk vysshej shkoly. pp. 216–219.
16. Kunin A.V. (1972) Frazeologija sovremennogo anglijskogo jazyka : opyt sistematizirovannogo opisaniya [Phraseology of modern English: the experience of a systematic description]. M.: Vyssh. shk. http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688 [Accessed: 08.04.2018].

Received 9 October 2018

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 378.662.147:811.111:78
DOI: 10.17223/19996195/43/8

THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' COGNITIVE INTEREST BY POP-MUSIC IN ENGLISH

E.N. Gorkaltseva, V.M. Rostovtseva

Abstract. The article reviews the methodology of applying pop-songs in English for the purpose of developing cognitive interest of technical students in the process of L2 teaching. The pop-song as a multimedia teaching tool presents a number of advantages which must not be overlooked by university instructors. To these we refer a balanced combination of amusing, thought-provoking and discourse-motivating features which, when applied according to a certain methodology, can enhance students' motivation for expanding their knowledge in connection with newly-discovered data, which builds ground for the habit for life-long learning. The article highlights the idea that, due to the cognitive basis of speech, enhancement of cognitive aspects in the process of teaching L2 prompts the increase of learners' communicative competence in verbal interaction. The research was conducted among sophomores majoring in power engineering doing a General English course and involved the theoretical and the practical stages. Within the theoretical stage the notion of cognitive interest, its types and specific feature were addressed; the notion of pop-music was studied and pop-music samples were selected according to such criteria as harmoniousness of music and performance; informative and anthological value of the song; consistency of lyrics with the level of the learners' proficiency. Within the practical stage of the study, pop-music was applied in accordance with the developed methodology which was targeted at the enhancement of learners' background knowledge about pop-music in English, developing their cognitive interest and expressive skills by using popular pop-songs in the classroom. The classes conducted according to the suggested methodology proved to be effective in meeting the assigned objectives. As the result, 77.78% of the learners participating in the research displayed an enhancement of cognitive interest in a number of directions, such as studying the diversity of pop-music, increasing attention to song lyrics, and developing listening skills via songs. It is noteworthy that the methodology stimulated a 44.47% increase in the number of learners paying attention to song lyrics while listening, as well as a 33.32% increase in the number of learners displaying enhancement of expressive skills, thus validating the value of pop-songs for developing cognitive-communicative skills.
Keywords: cognitive interest; motivation; technical students; life-long learning; pop-music; cognitive-communicative skills.

Background

The efficiency of using songs for language learning has been a commonly-recognized fact [1–5]. However there is a tendency to regard songs as

a means for entertaining students and taking a break from typical classroom activities.

Although English at universities is basically taught for future students' careers, the entertaining function of pop-song must not be overlooked. In terms of teaching English to technical students, instructors should also take into account one of the major incentives that students keep in minds in connection with language classes. The survey of 59 students of Tomsk polytechnic university (TPU) studying power engineering has revealed that one of the major expectations that many learners have in terms of English, as a humanitarian subject, is a change of activity and taking a break from the engineering subjects based on precise calculation and measurement. The survey highlighted the fact that, in addition to other learning objectives, English as an academic subject, is viewed as a subject for emotional relaxation: 41 students (69.29%) of the respondents stated that during English classes they expected to relieve some of the stress caused by the intellectual work they had to perform in the courses relating to the engineering major. As the desirable ways for doing that the students suggested talking, watching films and using songs for learning.

In this respect, using pop-music in the classroom provides a considerable potential in creating opportunities for emotional relaxation [6–8]. However pop-songs, when integrated into a proper methodology, can serve purposes of a more prominent nature rather than pure amusement, and contribute to meeting a number of teaching goals and objectives in terms of enhancing communicative competence of technical students.

Purpose of the study and sources of evidence

The purpose of the research is to validate that pop-music can be an effective means for developing students' cognitive interest, therefore enhancing motivation for learning English and incentive for self-expression. The research was conducted at the Institute of the power engineering, TPU and involved 24 sophomores studying in two groups of 12 students each.

Methodology

Structure. The methodology involved 2 stages: the theoretical and the practical one. The theoretical stage included such major steps as considering the notion of cognitive interest, specifying the notion of pop-music and selecting popular pop-songs according to certain criteria. The practical stage was targeted at the development and implementation of a methodology for developing learners' cognitive interest, with the posterior evaluation of its impact.

The theoretical stage of the research. Among a range of possible definitions of cognitive interest, we side with the one that specifies it as an ac-

tive cognitive focus on a certain object, phenomenon or activity associated with a favorable emotional attitude [9]. G.I. Shhukina, L.I. Bozhovich and other researchers have highlighted that cognitive interest can be situational and personal [10, 11]. Situational interest is typically grounded by curiosity or inquisitiveness evoked by external stimuli, while personal cognitive interest is characterized by the awareness and meaningfulness of the activity prompted by interest. Both types of interest produce a considerable impact on incentive for learning, e.g. situational interest often builds ground for personal cognitive interest.

According to B.I. Dodonov, V.B. Bondarevskij, A.A. Avdeeva, A.E. Krasilnikova, cognitive interest is characterized by such features as integrity, selectivity, willful determination, awareness [9, 12–14]. It is important that the isolated features of cognitive interest form ground for enhancing motivation for life-long learning, which is essential for the development of skills of operating information [15] and integrated development of language skills [16].

Motivation for learning is most easily enhanced by means which are associated with amusement, rather than those immediately related to learning. This accounts for considerable value of pop-music in English for developing cognitive interest.

Pop-music is defined as a genre of popular music derived from rock and roll in the 1950s and possesses such specific features as typical chorus-verse structure, repeated rhythmical tunes and hooks [17]. Although understood as a genre, pop-music is in fact a vast range of genres, many of which, at the present stage of music development, have become blended. The twelve major genres include rock and roll, rock, R&B, soul, country, disco, funk, synchpop, reggae, big beat, as well as gospel and spiritual; there are also «blended» genres, such as folk-rock, pop-rock and a number of others [17. P. 230; 18. P. 230]. The issue of the relevance of rock to pop-music is quite disputable in music studies [19. P. 301; 20], still it is not the purpose of this research.

Due to the diversity of pop-music the problem of careful selection of performers and songs for the methodology has to be addressed. We suggest that for developing learners' cognitive interest songs must be selected according to such principles as harmoniousness of music and performance; informative and anthological value of the song; consistency of lyrics with the level of the learners' proficiency.

The practical stage of the research. Since the major purposes and objectives of teaching English throughout the academic year are regulated by the standardized curriculum, using pop-music in the classroom could be granted only a limited time – when it did not interfere with the major topics or was complimentary to them. The practical stage of the research included eight short series of classroom activities, with the posterior analysis of the

findings. Each of the series was conducted at a different lesson and lasted from 10 to 20 minutes. Four of the series were focused on the development of cognitive interest, and four series were targeted at developing learners' expressive skills.

The series targeted at developing cognitive interest included familiarizing the learners with the notion of pop-music and its major genres. Although many of the learners had believed themselves to be rather knowledgeable in terms of pop-music, it was surprising for them to discover that pop-music presented a much broader area for research, and this fact stimulated their interest to explore new aspects of its diversity.

At the beginning of the research all the 24 learners (100%) stated that listening to music was a natural part of their lives, with 21 learners (87.52%) claiming that they listened to pop-music and 3 learners (12.48%) siding with rock. However the learners turned out to have a rather simplified idea about pop-music. According to the survey for determining the students' background knowledge in terms of pop-music, which was conducted at the initial stage of the research, it was discovered that the learners in the first group were able to identify only six of the twelve major genres belonging to pop-music; and in the second group the students identified only four genres. To generalize, it was found out that the learners' knowledge of pop-music was basically limited to such genres as R&B, synchpop, funk and disco. The surprises for the learners were that: 1) there are more musical genres in pop-music than they had previously believed (also including country, reggae, gospel and spiritual and a number of others); 2) pop-music had originated from rock and roll (since many of them believed this style quite archaic and irrelevant to the present); 3) rock music is considered to be a part of pop-music.

Using pop-songs in the classroom proved to be an adequate tool to intensify motivation for cognition. The learners were willing to regard several of the major styles they had not been aware of, such as R&B, soul, big beat, reggae, gospel and spiritual. In the classroom the learners listened to sample songs fragments, read short texts about the genres, viewed lists of prominent performers referring to them.

Pop-music was also reviewed at the temporal perspective when the learners had a chance to, what they called, play «Guessing the melody». The learners had to identify the time when the song originated. However they even outperformed on the task: they also tried to specify the performer, often arguing with one another, in addition to just identifying the time to which the song belonged. This fact also testified to the growth of cognitive interest. It was observed that 19 learners (79.16%) were inspired by the game, taking an active part in the game and expressing regret when it was over.

As a number of the researchers have observed that the application of music in the classroom has been effective in reducing learners' reticence [2.

P. 60–61, 108; 21; 22], which was also confirmed by the research under review. Due to the fact that many individuals enjoy the situations when their opinions count and are eagerly heard, the series of classroom activities for eliciting learners' opinions about the songs they listened to raised considerable popularity among the learners.

It is noteworthy that the learners especially enjoyed discussing their opinion about song with the teacher, which proves the efficiency of such motivating techniques as «creating personal relationship with your students» [23. P. 138]. The learners were not only motivated to comment on the listening material provided by the teacher, but also shared the information about the songs and the bands they listened to. The learners were genuinely interested in the teacher's opinion and eagerly expressed their own. The possible explanation of this fact is that such discussions presented the situations when subordination did not matter, and verbal interaction was carried out on a person-to-person basis.

Another factor stimulating the enhancement of expressive skills was that making a judgment about the songs became a more habitual activity for the students. Previously they had just listened to pop-music for amusement – without analyzing and verbalizing the effect songs were making or thinking about a performers' voices and music. Thus we can suggest that taking the song as a complex multichannel message develops person's empathy, and, provided that there is proper vocabulary work done, it boosts motivation for verbal exchange.

At a more advanced stage of the research we considered the problem of perception and comprehension of song lyrics. The learners participating in the research were interviewed on the question how they felt about understanding lyrics. It was found out that the attitude varied considerably: 16.67% of the learners stated that lyrics did not make any sense in pop-songs; 25% commented that lyrics is too hard and, for this reason, demotivating for comprehension; 25% claimed that they did their best to understand the lyrics because it was an effective way to learn English, the rest of the learners – 33.33% – had a selective attitude to understanding lyrics, depending on the song. The finding have been visualized in Figure 1.

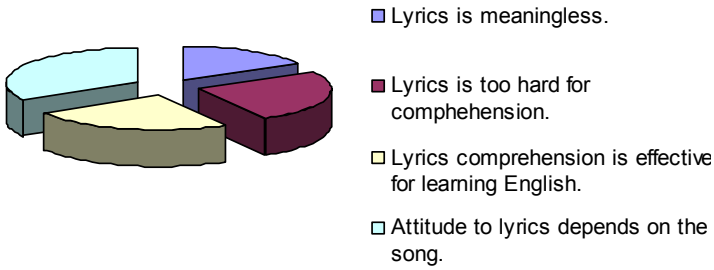

Figure 1

However, understanding lyrics proved to be a powerful tool of developing cognitive interest. In our research we take a pop-song as a multichannel message, since information is communicated by both non-verbal (such music, timbre and the quality of a voice, visual aids in case when listening is combined with watching a music video) and verbal means, i.e. lyrics, intonation, etc. It also develops listening skills essential for verbal discourse, which naturally involves decoding interlocutors' messages. For this reason learners should be taught to perceive, analyze and synthesize meanings from songs' lyrics.

In the methodology described the learners were encouraged to find that comprehension of lyrics is natural part of getting an integral impression of a song. Lyrics was applied as a stimulus for provoking and expressing judgment about its comprehensibility, complexity and the degree of its informative value. It was remarkable that it was the motivation for taking a pop-song as a multichannel message that prompted the evaluation of lyrics. The learners' judgments came like a spontaneous listeners' reaction and were not elicited by the teacher.

Language proficiency was measured by the enhancement of learners' cognitive-communicative skills. Cognitive-communicative skills are defined as skills of creating productive utterances based on the application of results of perception, extraction, comprehension and evaluation of information derived from verbal and non-verbal sources [24].

Outcomes. Using pop-music during English classes prompted the enhancement of learners' cognitive interest (the results are viewed in Figure 2). The growth of the learners' cognitive interest manifested itself in 2 directions: 1) studying pop-music genres and its anthology; 2) enhancing attention to song lyrics.

Directions of cognitive interest enhancement		Percentage of students stating the enhancement of cognitive interest, %
1	Diversity of pop-music	33.33
2	Deciphering song lyrics for meaning	16.7
	Development of listening comprehension skills via pop-songs	27.75
Total percentage of learners displaying growth o cognitive interest		77.78

Fig. 2. Enhancement of cognitive interest using pop-music

Thus 8 learners (33.33%) claimed that the lessons motivated them to research pop-music and discover new facts by taking a closer look at some other genres they had previously neglected and enlarge the list of the performers they habitually listened to. In terms of lyrics comprehension the classes boosted an increase of incentive for that: at the beginning of the research 18 students (75%) tended NOT to pay considerable attention to lyrics

for a number of reasons, the methodology had a 44.47% increase in the number of learners regarding lyrics, with 5 learners (27.75%) commented on the enhancement of listening comprehension skills when perceiving pop-songs, and 3 learners (16.7%) stating that they got the habit of listening and deciphering lyrics of the songs to their liking.

The experience in listening comprehension presented considerable value in terms of developing learners' expressive skills, since the demonstration of the pop-songs was accompanied by exchange of opinions about the samples and the suggested pop-music genres. In general the learners became more enthusiastic and competent in expressing their opinions in relevance to the pieces of pop-music introduced in the classroom. At the initial stage of the research only 4 learners (16.64%) were willing to express their opinion about the songs. At the final stage of the research, 7 out of the 24 learners (29.16%) learners took initiative in expressing their judgments about the song as a multichannel message, and 5 learners (20.8%) were able to express their judgments about the songs when questioned personally, though did not taking initiative in expressing themselves. The obtained data allow to conclude that 33.32% of the learners had an increase of expressive skills as the result of the methodology applied.

Conclusions

Using songs in the classroom makes studying more relaxing and enjoyable, which comes up to the learners' expectations to find opportunities for emotional relaxation after classes relating to the engineering major, in spite of intense intellectual activity of memory, thinking and attention accompanying the application of pop-music in language learning. In the pop-song as a multi-media teaching tool an impressive fun-creating potential combines itself with a high didactic value for developing cognitive skills of analyzing, decoding and processing the information conveyed by songs as multichannel messages. Implementing the methodology enables learners to strengthen a connection between the form and meaning of the language means, which is a fundamental idea in language use. Cognition triggers the natural need of an individual for self-expression, and creates favorable conditions for verbal interaction on a person-to-person basis, provided that proper vocabulary for conducting discussions about impressions of a song has been taught.

The methodology has motivated learners to pursue their interests in furthering the research of pop-music, which is viewed as one of the ways of building ground for life-long learning. Forming a better comprehension of what pop-music is and how diverse it is contributes to enlarging learners' background knowledge about the modern world and building an image of a well-rounded individual.

References

1. Gravenall B. (1949) Music in language-teaching. ELT Journal. 3 (5). pp. 123–127.
2. Murphey T. (2000) Music and Song. 8th impression. Oxford: Oxford University Press.
3. Loginova E.V. (2006) Formirovanie dialogizirovannoj sociokul'turnoj kompetencii na materiale autentichnyh pesen pri obuchenii francuzskomu jazyku [Forming of dialoginized sociocultural competenceon the basis of authentic songs when teaching French]. Pedagogics cand. diss. Tomsk.
4. Gorkal'ceva E.N. (2011) Razvitie kognitivno-kommunikativnykh umenij na osnove anglojazychnoj populjarnoj pesni v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Development of cognitive-communicative skills on the basis of popular songs in English in the process of teaching a foreign language]. Vestnik TGPU. 6 (108). pp. 89–92
5. Domoney L., & Harris S. (1993) Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. ELT Journal. 47 (3). pp. 234–241.
6. Huron D. (2006) Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Ball P. (2010) The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It. Oxford: Oxford University Press.
8. Juslin P., & Sloboda J. A. (2011) Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications. Oxford; New York : Oxford University Press.
9. Krasilnikova A.E. (2013) Poznavatel'nyj interes kak psihologo-pedagogicheskij fenomen [Cognitive interest as a psychologic-pedagogical phenomenon]. http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-13.pdf
10. Schukina G.I. (1988) Pedagogicheskie problemy formirovanija poznavatel'nykh interesov uchaschikhsja. [Pedagogical problems of formation of learners' cognitive interests]. M.: Pedagogika.
11. Bozhovich L.I. (1955) Poznavatel'nye interesy i puti ih izuchenija [Cognitive interests and ways of their study]. Izvestija APN RSFSR. 73. pp. 1–14.
12. Dodonov B.I. (1971) O sushhnosti interesov i podkhod k ih issledovaniju [On the essence of interests and approach to their study]. Sovetskaja pedagogika. 9. pp. 72–82.
13. Bondarevskij V.B. (1985) Vospitanie interesa k znanijam i potrebnosti k samoobrazovaniju: kn. dlja uchitelja [Nurturing the interest to knowledge and the need for self-education: teacher's book]. M.: Prosveshhenie.
14. Avdeeva A.A. (1999) Avtorskaja pesnja kak sredstvo razvitija poznavaetl'nykh interesov shkol'nikov-podrostkov na urokah muzyki [Author's song as the means of development of cognitive interest of teenage schoolchilren at music lessons]. Pedagogics cand. diss. M.
15. Minakova L.Yu., Ward E., Kuznetsova E.M., Marutyan M.B. (2013) K voprosu o kontrole sformirovannosti inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh fakul'tetov [On the issue of controlling the readiness of foreign communicative competence of students of non-linguistic faculties] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (24). pp. 90–96.
16. Mikhalyova L.V., Levashkina Z.N. (2016) Uchet neobkhodimosti organizatsii avtonomnoy raboty pri obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [Consideration of the need for organization of individual work when teaching foreign-language communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 155–163.
17. Bol'shoj rossijskij jenciklopedicheskij slovar' (2003) [The big Russian encyclopedic dictionary]. M.: Bol'shaja Rossijskaja enciklopedija. p. 1224.
18. Ginness. Bol'shaja kniga znanij [Guinness big book of knowledge] (2002). Edited by A. Marshall. M.: AST. pp. 230–235.
19. Buluchevskij Yu., Fomin V. (1998). Kratkij muzykal'nyj slovar' [Brief music dictionary]. M.: Muzyka.
20. Kajanová Y. (2013) The Rock, Pop and Jazz in contemporary musicological studies. International Review of the Aesthetics and Sociology of Music. 44 (2). pp. 343–359.

21. Zhang X., Head K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. ELT Journal. 64 (1). pp. 1–9.
22. Cunningham C. (2014). “Keep talking”: Using music during small group discussions in EAP. ELT Journal. 68/2. pp. 179–191.
23. Dörnyei Z. (2005). Motivational strategies in the language classroom. 5th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Gorkal’ceva E.N., Rostovtseva V.M. (2017). Razvitie kognitivno-kommunikativnyh umenij studentov tehnicheskih vuzov cherez anglojazychnye pesni [Applying popular songs in English for developing cognitive-communicative skills when teaching technical learners]. Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 1 (37). pp. 135–152. http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1583&article_id=36261

Information about the authors

Gorkaltseva E.N., Senior Lecturer, Division for Foreign Languages, School of Core Engineering Education, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: elena_gork@mail.ru

Rostovtseva V.M., Associate Professor, Division for Foreign Languages, School of Core Engineering Education, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: vico1@mail.ru

Received 2 September 2018

Горкальцева Елена Николаевна, старший преподаватель Отделения иностранных языков Школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: elena_gork@mail.ru

Ростовцева Вероника Михайловна, доцент Отделения иностранных языков Школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: vico1@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются потенциал и методика применения англоязычных песен с целью развития познавательного интереса у студентов технического вуза в процессе преподавания базового курса английского языка. Отмечается, что песни в жанре поп-музыка отличаются сбалансированным сочетанием развлекательных и мотивирующих характеристик, обеспечивающих активизацию процессов мышления и речевой деятельности. Применение поп-музыки в обучении развивает мотивацию студентов к дальнейшему расширению знаний, способствуя, таким образом, формированию у студентов заинтересованности обучаться в течение жизни. Подчеркивается идея о важной роли учета когнитивных аспектов речевой деятельности в развитии коммуникативной компетенции студентов в процессе речевого общения. Исследование проводилось среди студентов 2-го курса Энергетического института и состояло из двух этапов: теоретического и практического. Теоретический этап включал в себя рассмотрение понятия познавательного интереса, его основных видов и характерных черт, а также исследование понятия поп-музыки и отбор песен по выявленным принципам. Практический этап исследования осуществлялся в соответствии с разработанной методикой, направленной на определение и расширение фоновых знаний студентов об англоязычной поп-музыке, развитие их познавательного интереса и экспрессивных умений на основе применения англоязычных популярных песен на занятиях. В результате применения методики развитие познавательного интереса было выявлено у 77,78% студентов, принимавших участие в обучении, и проявилось в появлении мотивации к исследованию жанрового и исполнительского разнообразия в поп-музыке, усилении внимания студентов к содержанию песенных текстов и применении песен для развития уме-

ний в аудировании. Важными результатами обучения стали рост числа студентов, повышение внимания обучающихся к смысловой составляющей песенного текста – на 44,47%, прирост в экспрессивных умениях у 33,32% студентов, что подтверждает высокий дидактический потенциал англоязычных песен в качестве средства развития познавательного интереса и когнитивно-коммуникативных умений.

Ключевые слова: технический вуз; познавательный интерес; мотивация; обучение в течение жизни; когнитивно-коммуникативные умения; поп-музыка.

Поступила в редакцию 2 сентября 2018 г.

УДК 81’27
DOI: 10.17223/19996195/43/9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА, ПОИСК МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Н.В. Барышников, В.Л. Бернштейн

Аннотация. Теоретически осмыслены трудности и противоречия процесса формирования коммуникативной межкультурной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык в российских образовательных учреждениях нелингвистического профиля. Проанализированы используемые в настоящее время организационно-методические меры по совершенствованию языковой подготовки студентов-нелингвистов: формирование эмпатийной двунаправленности партнеров по межкультурному диалогу, переход от обучения общему английскому к деловому английскому, ролевые игры. Установлено, что каждый из упомянутых вариантов совершенствования процесса формирования коммуникативной межкультурной компетенции у студентов-нелингвистов оказывает положительное воздействие на процесс формирования иноязычных компетенций, вносит элементы новизны в стандартное взаимодействие студентов и преподавателя. Однако их одновременная или последовательная реализация оказывается недостаточной для достижения уровня владения обучающимися иноязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, предусмотренного ФГОС нового поколения. Образовательная практика и внедрение в нее упомянутых организационно-методических мер свидетельствуют о наличии существенных противоречий и трудностей, связанных, прежде всего, с культурно-дидактическими и социально-психологическими аспектами процесса овладения обучающимися коммуникативной межкультурной компетенцией, в том числе с использованием в образовательной практике учебников по деловому английскому зарубежных авторов. Противоречия и трудности обусловлены преимущественно аутентичными текстами из учебников, в которых представлены отдельные негативные факты российской бизнес-культуры. Обучающиеся, будучи неспособными к объективной оценке самих себя и бизнес-культуры своей страны, как правило, испытывают психологический дискомфорт при чтении текстов из зарубежных учебников. В статье аргументируется методическое решение, как устранить острые противоречия и значительные трудности процесса формирования иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции в заданных условиях обучения английскому языку, в том числе: создание условий для осознания обучающимися полезности информации о российской бизнес-культуре, содержащейся в аутентичных текстах зарубежных учебников, организация обсуждения таких животрепещущих проблем, как российский бизнес глазами зарубежных партнеров, культура деловых отношений в России и др. в процессе аудиторной иноязычной коммуникативной практики; разработка и внедрение в образовательную практику интегративного учебного курса, включающего практикум по деловому английскому языку и цикл интегративных лекций под общим названием «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудниче-

ства», подготовленного на базе учебника Н.В. Барышникова «Основы профессиональной межкультурной коммуникации».
Ключевые слова: межкультурная компетенция; овладение; студенты-нелингвисты; трудности; противоречия; обобщение опыта; поиск; методическое решение; деловые игры; деловой английский; интеграция; курс; межкультурная коммуникация.

Введение

Формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у обучающихся образовательных учреждений различных типов и профилей является, как известно, приоритетной целью обучения иностранным языкам, которая реализуется на основе компетентностного подхода. В этой связи в российской образовательной системе значительно возросла роль предмета «Иностранный язык», изменились его статус и целевые установки. В частности, для студента-нелингвиста иностранный язык стал не только средством приобретения иноязычной коммуникативной компетенции, но и основой формирования социальных, культурных, политических и других компетенций, обеспечивающих развитие способности брать на себя ответственность, участвовать в принятии совместных решений, преодолевать и регулировать конфликты [1].

Особое место в обучении предмету «Иностранный язык» среди значимых компетенций занимает межкультурная компетенция, обеспечивающая умение взаимодействовать с представителями других культур, формировать уважительное, толерантное отношение к инофонным партнерам по межкультурному диалогу, поскольку в данной сфере значительных результатов до сего времени не достигнуто.

В течение последних 10–15 лет на эмпирическом уровне сложилась некая методическая система формирования коммуникативной межкультурной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки в сфере международного бизнеса, менеджмента, международных экономических отношений. Однако объективный анализ образовательной практики свидетельствует о том, что в обучении деловому английскому языку имеются существенные противоречия в образовательном процессе, значительные организационно-методические трудности его реализации, связанные с культурно-дидактическими и социально-поведенческими аспектами процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями.

Методология исследования

Методологической базой рассмотрения проблем формирования иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции является интегративный подход, который реализован в широком и узком смыслах.

В широком смысле интегративный подход к формированию иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции предусматривает взаимосвязанное овладение обучающимися всеми ее компонентами.

В узком смысле интегративная связь обеспечивается реализацией практикума по деловому английскому языку в сочетании с циклом интерактивных лекций по учебному курсу «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества». Данная интеграция имеет далеко не формальный характер: ею обеспечивается целенаправленное формирование коммуникативной межкультурной компетенции будущих российских специалистов по международному бизнесу, в процессе выполнения творческих заданий и этюдов вырабатывается индивидуальный стиль межкультурного взаимодействия с потенциальными партнерами по международному бизнесу.

Осмысление и переосмысление основных трудностей и противоречий процесса формирования коммуникативной межкультурной компетенции обучающихся, с учетом многолетнего опыта преподавания английского языка студентам факультетов бизнеса, управления и экономики, квалифицируются также как методологическая платформа принятия методического решения по их устранению.

Исследование и результаты

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции реализуется без учета ее межкультурного компонента, вследствие чего обнаруживаются противоречия между целевой установкой обучения студентов упомянутого профиля подготовки и реальными условиями его использования в их будущей профессиональной деятельности. Известно, что данное противоречие обнаружено не сегодня и не вчера. В течение длительного времени предпринимались различные варианты его устранения. В частности, в обучении английскому языку большие надежды возлагались на использование ролевых игр, цель которых, как известно, развитие личностно-ориентированной иноязычной речи. Ролевые игры находят широкое применение в практике обучения английскому языку, опыт их использования как авторами, так и другими преподавателями широко представлен в методической литературе, в частности, в журнале «Иностранные языки в школе» [2, 3]. Не затрагивая всех достоинств и недостатков использования ролевых игр в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, хотелось бы уточнить, что использование ролевых игр на занятиях по английскому языку способствует становлению таких важных качеств иноязычной речи, как инициативность, спонтанность, вариативность, умение поддержать общение, корректно завершить его и / или ненавязчиво перейти к другой проблематике.

Однако необходимо со всей очевидностью осознавать, что аудиторные тренировки в иноязычном общении в виде ролевой игры не имеют ничего общего с реальной межкультурной коммуникацией.

По своей методической сути ролевая игра обеспечивает лишь симуляцию межкультурной коммуникации и только в монокультурной среде [4]. Мы считаем, что тренировка в межкультурной коммуникации обучающихся в условном диалоге со своими сверстниками, выполняющими роль иноязычного партнера, малоэффективна в виду отсутствия реального межкультурного взаимодействия, в виду неадекватного исполнения роли инофонного партнера обучающимися-русофонами. Для реального продуктивного межкультурного диалога потенциальному партнеру необходимо:

– осознавать чужеродность культуры партнера по взаимодействию;

– воспринимать своего партнера не по стандартным стереотипам, а по его личностным свойствам;

– иметь адекватное представление о восприятии и отношении инофонного партнера к бизнес-культуре нашей страны и ее полномочным представителям;

– проявлять готовность к межкультурному взаимодействию несмотря на различную степень несовершенства владения языком своего потенциального инофонного партнера.

Эмпатийный компонент в коммуникативной межкультурной коммуникации

Даже овладение всеми компонентами иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции не является гарантией беспрепятственного межкультурного диалога. Объективно говоря, межкультурное коммуникативное взаимодействие сопряжено с многочисленными трудностями различного происхождения, средством преодоления которых нередко считается формирование эмпатии, трактуемой в современной психологии как способность человека понимать эмоциональное состояние другого человека путем сопереживания, проникновения в его субъективный мир. В такой трактовке понятие «эмпатия» интенсивно исследуется в различных аспектах антропологии, в том числе в сфере отношений межличностных, семейных, общественных и пр.

Ряд авторов, развивая и конкретизируя содержание понятия «эмпатия», определяют ее как адекватное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах [5].

При рассмотрении эмпатии в контексте формирования коммуникативной межкультурной компетенции необходимо четко осознавать,

что возможности использования партнером по межкультурной коммуникации «всей глубины понимания представителя другой стороны в своих интересах» целесообразно минимизировать. Мы считаем необходимым ограничить реализацию так называемого эмпатийного компонента межкультурной компетенции, демонстрируя обучающимся обоснованную одним из авторов настоящей статьи «эмпатическую двунаправленность специалиста по межкультурной коммуникации», в которой автор предусматривает, с одной стороны, на основе понимания внутреннего мира, скрытых эмоций и смыслов партнера оказание ему поддержки в преодолении психологических, эмоциональных, коммуникативных и других барьеров, а с другой стороны, ограничивая в проникновение скрытых эмоций, смыслов, переживаний, которые могут быть использованы не в пользу последнего [6. С. 233].

Таким образом, эмпатийный компонент межкультурной компетенции, если не ограничивает его реализацию, может нанести ущерб межкультурному диалогу.

От общего английского до делового английского, от дома Мануэлей до иностранных авторских учебников
From General English to Business English, From home Manuels to Foreign author's text-books

Улучшить языковую подготовку, как показывает практика, позволяет методически обоснованный переход от обучения общему английскому (General English) к деловому английскому (Business English). Повышение качества владения языком обеспечивается благодаря резкому повышению интереса обучаемого к обсуждаемой профессиональной тематике курса делового английского языка и, как следствие, усилению мотивации к его изучению. Именно изучая Business English, студент начинает ощущать себя специалистом, который участвует в решении предложенных преподавателем проблемных ситуаций в сфере бизнеса и обсуждает реальные задачи своей будущей профессии. В процессе коммуникативной практики обучаемый осознает острую необходимость расширения профессионального словаря, формирования умений корректно сформулировать свою мысль и адекватно донести ее до собеседников в нужный момент, а также верно понять услышанное – и это является тем стимулирующим фактором, который интенсифицирует работу над всеми языковыми аспектами.

Что касается использования учебников по английскому языку, в том числе деловому английскому зарубежных авторов, то в этом вопросе не все так однозначно. Не будет преувеличением сказать, что несколько лет тому назад использование зарубежных учебников считалось методической панацеей от всех неудач и ошибок в обучении ан-

глийскому языку. Уместно упомянуть, что несмотря на отсутствие каких-либо экспериментальных данных, свидетельствующих об эффективности использования учебников зарубежных авторов в образовательной практике российских образовательных учреждений, тенденция к использованию зарубежных учебников сохраняется до сегодняшнего дня.

Вместе с тем нельзя не заметить, что в настоящее время зарубежные учебники используются в образовательной практике более взвешенно, апробируются различные варианты, в том числе применяются отдельные виды упражнений и заданий, заимствуется аутентичный языковой / речевой материал. Другими словами, зарубежные учебники по необходимости подвергаются методической адаптации.

Объективной оценке эффективности использования зарубежных учебников способствует обобщение опыта работы с ними.

Обобщение многолетнего опыта преподавания английского языка по учебнику «Market Leader» издательства Pearson Education Limited, используемого в неязыковых вузах Москвы и других городов России на факультетах бизнеса, управления, экономики в курсе делового английского языка (аспект Business English), позволяет определить адекватное методическое решение. Эти учебники действительно обладают целым рядом достоинств, самым значимым является аутентичный языковой материал из газеты «The Financial Times».

Структура учебника логична и методически целесообразна. Учебник каждого уровня сложности состоит из 12 разделов, предназначенных для эффективной работы в аудитории, а также четырех разделов «Working Across Cultures», посвященные межкультурному общению; также имеются 24 аутентичные статьи с заданиями для самостоятельной / дополнительной работы в прилагаемой книге для преподавателя.

Самым существенным недостатком учебников является отсутствие материалов о России или, еще хуже, наличие в них текстовых материалов тенденциозного характера.

Например, в тексте «My Visit to Russia» (by Melissia Petrides) раздела «Working Across Cultures» [7. P. 31], написанном в форме дневника руководителя американской компании, бизнес-леди описывает опыт двухнедельного визита в Россию по предварительной договоренности о создании совместного предприятия в России. Статья повествует о том, что, прибыв в Москву, бизнес-леди приходится посещать дачу, сауну и обеды в течение двух недель, наталкиваясь на чуждый мир бизнеса, в котором личные знакомства считаются надежнее самых именитых международных юридических компаний, а решение основного вопроса – открытие совместного предприятия – зависит от личной встречи с министром, которую сложно организовать. Из текста следует, что предварительные договоренности с представителями российской стороны не работают, и бизнес-леди покидает Россию без какого-либо ре-

зультата. После прочтения данного текста студентам предлагается проанализировать культурные различия, которые привели к непониманию между партнерами. В разделе Listening эксперт по России дает разъяснение тех или иных недоразумений и поступков российских партнеров, частично оправдывая поведение русских национальными традициями, такими, как прямота речи, звучащая «abrupt», важность установления личных взаимоотношений, бюрократические проволочки, которые «takelonger», чем в других странах [7. P. 139].

В тексте «Hot and Cold Reception Awaits Moscow's visitors» (by Isabel Gorst) [8. P. 124] дано обобщенное видение российского бизнеса и его представителей начиная с 1990-х гг., когда зарубежным партнерам приходилось брать с собой на деловые переговоры психологов, оказывавших иностранным бизнесменам помощь в понимании происходящего в России. Автор пишет, что и через 20 лет, т.е. в наше время, русский бизнес остался прежним. По мнению автора, бизнес в России представляет собой смесь авторитаризма и полной бесконтрольности «free-wheeling», русские бизнес-партнеры остаются «outsides with suspicion», несмотря на построенные штаб-квартиры «Flashy corporate headquarters», также как и получившие степени «teams of English-speaking managers with Western MBAs». Основными чертами русского бизнеса названы: неумение отделить рабочее время от личной жизни, неоднозначность толкования законов в нашей стране, сложность установления доверия между партнерами, прерогатива личных контактов в вопросах бизнеса, которые могут быть решены только самыми высшими должностными лицами; бесполезность предварительных договоренностей, а также бесполезность подготовки содержательных бизнес-презентаций. Также странной названа традиция русских обращаться друг к другу по имени и отчеству, что вносит путаницу в умы иностранных партнеров. Завершает статью описание внешнего вида русских партнеров, для которых имеют большое значение внешние атрибуты «business kits»: часы «chunky timepieces», дорогая обувь «the more expensive the better», большие автомобили.

Первая реакция студентов на реалии российского бизнеса, представленные в статьях из газеты «The Financial Times», – это оскорбленность и досада, поскольку студенты, обучающиеся в престижных вузах Москвы, по своему психологическому типу, как правило, неспособны к объективной оценке самих себя как потенциальных партнеров по международному диалогу. Затронув психологически тонкие аспекты межкультурного взаимодействия, мы отдаем себе отчет в том, что особенности отечественного бизнеса и культура его реализации достаточно хорошо известны. Психологический парадокс заключается в том, что свои недостатки и очевидные изъяны мы осознаем, признаем и пытаемся их искоренять, а те негативные явления, на которые указывают наши

иностранные партнеры по взаимодействию, нередко воспринимаются неадекватно, с обидой, раздражением, даже негодованием. В этой связи существенной задачей в процессе овладения обучающимися иноязычной коммуникативной межкультурной компетенцией является научить их адекватному восприятию самих себя и реалий российского бизнеса. Средством ее реализации являются объективное осмысление содержания статей и зарубежных учебников, обстоятельное ознакомление с реалиями их будущей профессиональной сферы, вследствие чего студенты начинают относиться к восприятию инофонными партнерами нашей действительности по-иному. Студенты осознают полезность данной информации, так как она позволяет им посмотреть на себя со стороны и поразмышлять.

Содержание статей, подобных упомянутым выше, дает возможность организовать в процессе аудиторной иноязычной коммуникативной практики обсуждение таких важных проблем, как:

– национальные особенности деловой культуры России;

– российский бизнес глазами зарубежных партнеров;

– культура деловых отношений в нашей стране;

– как избежать непонимания в межкультурной коммуникации и как реагировать, если оно возникло;

– роль стереотипов в современных деловых отношениях;

– влияние стереотипов на вхождение России в глобальный деловой мир;

– возможность разрушить негативный стереотип и как это сделать;

– сохранение национальной идентичности в глобальном мире;

– толерантность и ее влияние на развитие плодотворного международного взаимодействия.

Перечисленные темы, равно как и многие другие, обсуждаются на занятиях по английскому языку в следующих коммуникативных мероприятиях:

– реферирование дополнительной литературы по данной проблематике с последующим обсуждением;

– студенческие конкурсы на лучший профессиональный перевод или доклад на иностранном языке;

– поиск профессионально ориентированных материалов на иностранном языке в сети Интернет;

– конференции, круглые столы, теоретические семинары на иностранных языках с последующей публикацией материалов;

– дискуссии, решение проблемных заданий [1].

Многолетний поиск путей, способствующих организации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции, привел нас к идее интегративного подхода. С учетом того, что студен-

ты третьего года обучения факультета «Международный бизнес» владеют английским языком на уровне не ниже Intermediate, нами разработаны интегративный курс, включающий практикум по деловому английскому языку, и цикл интерактивных лекций на английском языке по проблемам профессиональной межкультурной коммуникации под общим названием «Стратегии и практики межкультурного делового сотрудничества».

В программу курса включены основные разделы учебника Н.В. Барышникова «Основы профессиональной межкультурной коммуникации», в том числе:

– иноязычная коммуникативная компетенция специалиста;

– профессиональная межкультурная коммуникация;

– равностатусность межкультурного диалога;

– стратегии и тактики профессиональной коммуникации. Рабулистические стратегии атаки. Эристические стратегии самозащиты;

– переговорный процесс как основа делового взаимодействия. Виды переговоров и их структура. Умение моделировать переговорный процесс. Умение быть тонким стратегом. Манипуляции в переговорном процессе;

– культурные различия в переговорном процессе. Эмоционально-психологическое восприятие отдельных фактов иных культур. Особенности бизнес-коммуникации в России;

– невербальная коммуникация профессионального уровня. Межкультурные различия в невербальной коммуникации. Эмоции в межкультурном диалоге и способность ими управлять [1].

В программу также включены отдельные аспекты теории коммуникации, которые интересны и необходимы студентам – будущим участникам межкультурного бизнес-диалога. В частности, речь идет о таких тематических блоках как:

– коммуникация и ее уровни. Коммуникация в группе. Массовая коммуникация и ее роль в современном мире;

– типы коммуникабельности людей.

Одной из самых значимых тем для будущих специалистов в области бизнеса и управления является «Переговоры», так как это основная форма межкультурной профессиональной коммуникации. Хотя организационно-методическая структура переговоров практически универсальна, каждый переговорный процесс имеет свои уникальные факторы, в том числе: всегда новые партнеры по переговорам; неповторяющиеся условия ведения переговоров; своеобразие предмета обсуждения; стратегии и тактики ведения переговоров, адекватные целям, условиям переговоров и их предмету [6].

По этим причинам данная тема занимает приоритетное место в интегрированном курсе.

Детальный поиск адекватного решения методических проблем формирования иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у студентов, изучающих международный бизнес, оказался весьма продуктивным: обоснована и апробирована методическая модель интегрированного курса, состоящего из практикума делового английского языка и цикла интерактивных лекций на английском языке «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества».

Первые результаты реализации интегративного подхода к процессу формирования иноязычной профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции вполне обнадеживающие. Мы вполне допускаем в процессе дальнейшего совершенствования интегративного курса возможные уточнения и коррективы, но методическая основа представляется надежной, жизнеспособной и перспективной.

Литература

1. ***Бернштейн В.Л.*** Иноязычный компонент в системе высшего профессионального образования. М. : МГЭИ, 2008. 134 с.
2. ***Бернштейн В.Л.*** Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 17–24.
3. ***Жилкина Р.И.*** Ролевые игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 1. С. 34–38.
4. ***Вартанов А.В.*** Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде. Пятигорск : ПГЛУ, 2009. 127 с.
5. ***Мегедь В.В.*** Типы и эмпатия. Киев, 1996. 296 с.
6. ***Барышников Н.В.*** Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учеб. М. : Вузовский учебник – ИНФРА-М, 2018. 368 с.
7. ***Cotton D., Falvey D., Kent S.*** Market Leader Upper Intermediate 3rd Edition // Business English Course Book. Pearson Education LTD, 2011. 176 p.
8. ***Mascull B.*** Market Leader Upper Intermediate 3rd Edition // Business English Ntachers' ResourseBook. Pearson Education LTD, 2011. 215 p.

Сведения об авторах:
Барышников Николай Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Россия). E-mail: baryshnikov@pgu.ru
Бернштейн Виктория Левоновна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры иностранных языков Института бизнеса и делового администрирования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (Москва, Россия). E-mail: bernstein@ mail.ru

Поступила в редакцию 21 сентября 2018 г.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE INTERCULTURAL COMPETENCE: SUMMARISING THE EXPERIENCE AND SEARCHING FOR NEW DIDACTIC SOLUTIONS

Baryshnikov N.V., Dr.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Training and Education (Pyatigorsk, Russia). E-mail: baryshnikov@pgu.ru

Bernshteyn V.L., Ph.D. (Education), Associate Professor, Institute of Business and Business Administration of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). E-mail: bernstein@ mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/9

Abstract. The difficulties and contradictions connected with formation process of communicative cross-cultural competence of non-linguistic profile students studying a foreign language in Russian educational institutions are theoretically considered in this article. Modern organizational and methodological measures directed to improve the language training of non-linguist students: cross-cultural partners' empathic bi-directionality formation, the transition from teaching general English to business English, and role-playing games are being developed. It is established that each of the mentioned variants of communicative cross-cultural competence improving of non-linguist students positively influences the foreign competencies formation process, introduces elements of novelty into the students and teachers standard interaction. However, their simultaneous or sequential implementation is not sufficient to achieve the level of communicative cross-cultural competence knowledge that is envisaged by the new generation Federal State Educational Standard. The educational practice and the introduction of the mentioned organizational and methodical measures testify to the existence of significant contradictions and difficulties connected primarily with the cultural, didactic and socio-psychological aspects of mastering communicative cross-cultural competence, including the use of textbooks on business English written by foreign authors. Contradictions and difficulties are mainly caused by authentic texts from textbooks, in which some negative facts of Russian business culture are presented. Students who are incapable of objective assessment of themselves and their country business culture, as a rule, tend to experience psychological discomfort when they read texts from foreign textbooks. The article provides a methodological solution to eliminate acute contradictions and significant difficulties in the communicative cross-cultural competence formation process in the given conditions of teaching English, including: creation of conditions for students to understand the usefulness of information on Russian business culture which can be found in authentic texts presented in foreign textbooks, discussion organization of such burning issues as Russian business through the eyes of foreign partners, the culture of business relations in Russia, etc. in classroom foreign-language communication practice; development and implementation into the educational training course practice, including a workshop on business English and a series of integrative lectures under the general title "Strategies and tactics of cross-cultural business cooperation", prepared on the basis of the textbook written by N.V. Baryshnikov "Fundamentals of professional cross-cultural communication".

Keywords: cross-cultural competence; mastering; non-linguist students; difficulties; contradictions; experience generalization; search; methodological decision; business games; business English; integration; course; cross-cultural communication.

References

1. Bernshtein V.L. (2008) Inoyazychniy komponent v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Foreign component in the system of higher professional education]. M. : MGEI.
2. Bernshtein V.L. (2004) Nekotoryye priyemy razvitiya umeniya nepodgotovlennoy rechi [Some techniques for the development of skills unprepared speech] // Inostrannyye jazyki v shkole. 7. pp. 17–24.
3. Zhilkina R.I. (2010) Roleviye igry na urokakh angliyskogo jazyka [Role-playing games at lessons of English] // Inostrannyye jazyki v shkole. 1. pp. 34–38.

4. Vartanov A.V. (2009) Obucheniye mezhkul'turnoy kommunikatsii v monokul'turnoy obrazovatel'noy srede [Teaching intercultural communication in monocultural educational environment]. Pyatigorsk : PGLU.
5. Meged' V.V. (1996) Tipy i empatiya [Types and empathy]. Kiev.
6. Baryshnikov N.V. (2018) Osnovy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii : uchebnik [Fundamentals of professional intercultural communication: textbook]. M. : Vuzovskiy uchebnik – INFRA-M.
7. Cotton D., Falvey D., Kent S. (2011) Market Leader Upper Intermediate 3rd Edition // Business English Course Book. Pearson Education LTD.

Mascull B. (2011) Market Leader Upper Intermediate 3rd Edition // Business English Ntachers' ResourseBook. Pearson Education LTD.

Received 21 September 2018

УДК 378; 37.09
DOI: 10.17223/19996195/43/10

К ПРОБЛЕМЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Колесников

Аннотация. Предложен ряд лингводидактических решений относительно организации процесса овладения иностранным языком в рамках информального образования на этапах профильной школы (10–11-й классы) и языкового вуза. Выявлена проблема отсутствия системной непротиворечивой научной характеристики информального образовательного пространства. Обосновано, что овладение языком в контексте повседневной реальности должно дополнять формальный и неформальный типы образования, быть ориентированным на развитие аспектов коммуникативной личности обучающегося и отвечать ряду требований организации эффективного информального образования. Усиление информальной составляющей самообучения иностранному языку предполагает обучение школьников и студентов индивидуализированному переносу модифицированных самими учащимися целей, элементов содержания, приемов работы, умений с формального и неформального уровней на информальный. Конкретизируется лингводидактическая специфика данного типа самообразовательной деятельности применительно к этапам старшей профильной школы и вуза. Результаты информального самообучения иностранному языку должны быть, в свою очередь, актуализированы в контексте формального и неформального обучения, благодаря чему осуществляется опосредованный контроль достижений обучающегося на информальном уровне. Непосредственный контроль результатов информального самообучения иностранному языку осуществим за счет рефлексивных карт повседневного самообучения. Описаны требования к карте, ее структура и технология работы с ней на рассматриваемых этапах обучения. В соответствии с основными развиваемыми при обучении иностранному языку компетенциями выявлены и представлены в виде таблицы базовые способы деятельности и учебные действия, необходимые для самообучения иностранным языкам на информальном уровне школьного и вузовского филологического образования.
Ключевые слова: информальное образование; самообучение иностранному языку; коммуникативная личность; профильная школа; языковой вуз.

Введение

Современную систему непрерывного образования принято рассматривать в двух проекциях: «вертикальной» и «горизонтальной» [1]. «Вертикальная» проекция (“*lifelong learning*”) определяется этапами образования, а «горизонтальная» (“*lifewide learning*”) – тремя уровнями образовательной реальности: формальным, неформальным и информальным образованием [2]. Исследовательские интересы (в том числе в

области обучения иностранным языкам, далее ИЯ) традиционно сосредоточены в области формального уровня, в наибольшей степени поддающегося системной научной дескрипции. В последние десятилетия заметен рост внимания к неформальному уровню, а именно к возможностям дополнительного образования. Информальное образование стоит особняком в системе уровней «горизонтальной» проекции, и к настоящему времени предприняты лишь первые шаги в направлении к его дидактической систематизации [3, 4]. Подобная дидактическая «лакуна» обусловлена отсутствием научной характеристики целенаправленной самообразовательной деятельности в информальном пространстве разных образовательных этапов. В этом видится острое противоречие с широкими, до сих пор не актуализированными возможностями самореализации учащихся с использованием ИЯ в контексте повседневной жизни. В связи со сказанным в задачи данной статьи входят, во-первых, обзор и анализ основных существующих исследований по данной проблеме; во-вторых, выявление требований к организации эффективного информального образования; в-третьих, попытка описать в первом приближении основные стратегии обеспечения эффективного овладения иностранными языками в условиях информального образования на этапах старшей (профильной) школы и языкового вуза.

Обзор литературы

В работах российских ученых проблема информального образования начала упоминаться относительно недавно (с начала 2000-х гг.); в отечественной дидактике пока отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные этому вопросу. Среди зарубежных исследований имеется достаточно пестрая палитра в понимании данного образовательного контекста. Так, K.E. Watkins и V.J. Marsick [5] определяют информальное самообразование (точнее, «информальное учение», “informal learning”) как учение в естественных жизненных ситуациях, которое поддерживается новыми технологиями, и необходимостью самостоятельных решений в условиях глобальной экономики. Целью является не самообучение как таковое, а решение актуальных внешних задач. Эффективность «информального учения» зависит от благоприятной для самообразовательной деятельности среды. Авторы выделяют два типа данного образования:

а) осознанная самообразовательная активность в повседневной жизни (“*action with reflection*”);

б) неосознанное самообразование в повседневных ситуациях (“*action without reflection*”) [Ibid.].

Несмотря на спорность второго типа, эта позиция частично или полностью разделяется целым рядом исследователей. M. Polanyi [6]

считает, что информальное самообразование имеет место даже тогда, когда неосознанно приобретенное знание обусловливает (иногда также неосознанное) изменение поведения; этой же точки зрения придерживается и G. Dohmen [7]. Очевидное противоречие данных позиций личностно-деятельностному подходу (может ли самообразование как вид деятельности, опирающейся на сознательность субъекта, протекать неосознанно? можно ли неосознанно приобретать именно *знания*, а не просто усваивать информацию?) не позволяет нам присоединиться к ним. Солидаризируясь с мнением A. Tough [8], полагаем, что речь об информальном самообразовании может идти только в том случае, если внешние импульсы осознанно обрабатываются учащимся. D. Schoen [6] указывает, что рассматриваемый вид образования начинается там, где субъект сталкивается с новым ситуативным контекстом, в котором не срабатывают прежние образцы поведения и возникает потребность в новых поведенческих моделях. Соглашаясь с идеей о необходимости мотивирующих условий (контекста) как «пускового механизма» данного вида образования, мы все же считаем, что его возникновение не обязательно связано с радикально меняющимися условиями жизнедеятельности индивида. Информальное образование имеет место, когда появляются новые личностно значимые познавательные и деятельностные возможности, которые представляют особый интерес для субъекта. Эту личностную составляющую довольно отчетливо эксплицирует G. Dohmen, характеризующий «информальное учение» (“informelles Lernen”) как самообразовательный процесс, позволяющий на чувственно-эмоциональном уровне переработать опыт и впечатления, приобретенные в окружающей среде, результатом чего является уточнение или изменение установок, представлений, способов деятельности, поведения [7].

Противоречие между интенсивным изучением специфики информального образования (преимущественно за рубежом) и отсутствием единой теории, наличием большого разнообразия точек зрения приводит к тому, что данный образовательный уровень, соотносимый с повседневной жизнедеятельностью обучающегося вне рамок образовательных учреждений, до сих пор практически полностью исключен из реальной образовательной практики. Существует мнение, что в связи с абсолютной индивидуализированностью информального образования и необозримым количеством динамично меняющихся перспектив этого образовательного типа невозможно создать единую теорию, описывающую его методологические основы [10]. Однако при этом исключается важнейший пласт образовательного пространства: ведь именно во внеаудиторной деятельности проявляются, а главное, развиваются реальные результаты образования, укрепляется владение компетенциями и формируется субъект самоопределения и самореализации в целом.

Современная образовательная система (в том числе в области языкового образования) не может считаться полноценной без взаимодействия трех названных уровней.

Исследование

1. Общая характеристика информального контекста языкового самообразования. Выделенные в представленном выше обзоре исследовательские акценты и результаты нашего собственного исследования позволяют сделать предварительные выводы относительно базовых характеристик рассматриваемого образовательного типа. На уровне информального образования должно происходить *осознаваемое субъектом* преломление основных образовательных категорий через призму базовых личностных характеристик: склонностей, установок, готовностей, мотивов. Применительно к обучению ИЯ в состав личностных характеристик необходимо включить выделенные нами ранее элементы коммуникативной личности [3]. Так, *когнитивный аспект* выражается в осознании и анализе языковых, социо- и межкультурных явлений, встречающихся в повседневной жизни обучающегося, самооценке своей способности и понимании степени готовности использовать язык в тех или иных контекстах. *Функционально-речевой аспект* реализуется благодаря установке субъекта на совершенствование коммуникативных умений и активное речевое поведение в реальных жизненных ситуациях. *Деятельностный (учебно-трудовой) аспект* определяется стремлением реализовать себя в интересующих видах ино- и многоязычной деятельности: практической в контексте ситуаций межкультурной интеракции, учебно-познавательной и др. Все названные аспекты пронизаны *мотивационно-ценностным аспектом*, отвечающим за осознанную мотивацию и готовность к повседневному использованию ИЯ с учетом склонностей, интересов и ценностных ориентаций субъекта.

Полагаем, упомянутое выше «преломление» образовательных явлений через структуру личности обучающегося произойдет в том случае, если организация информальных процессов будет учитывать следующие выделяемые нами *характеристики эффективного информального образования*:

1) личностная значимость содержания, обусловливающая заинтересованность и мотивированность субъекта;

2) организация повседневной самообразовательной деятельности на основе учебной автономии как ведущей стратегии (целеполагание, планирование, самоконтроль);

3) контекстность и практическая ориентация самообразовательных процессов;

4) недопустимость давления «временнóго фактора»; в идеале – отсутствие заданных извне ограничений, определение временных рамок самим обучающимся;

5) важность сопряжения информального самообразования с двумя другими «горизонтальными» уровнями: формальным и неформальным образованием.

Последний тезис принципиально важен. Формальное и неформальное образование должно создавать предпосылки для самообразовательной деятельности в процессе повседневной жизни (в том числе для информального / окказионального самообучения ИЯ), мотивировать и ориентировать учащихся. За рамками учебного заведения должно происходить переосмысление образовательного процесса с целью обнаружения своей идентичности в спектре жизненных измерений: образовательном, социальном, профессиональном и других пространствах. А значит, должен осуществляться *личностно значимый индивидуализированный перенос модифицированных самим субъектом образовательных доминант* (целей, содержания, методов и форм, развиваемых умений и пр.) с формального и неформального уровней на информальный. При этом *цели* обучения трансформируются в индивидуальные, личностно значимые, обусловленные склонностями и установками задачи.

2. Лингводидактические основы проектирования информального самообучения иностранным языкам на этапе старшей школы. Применительно к профильному обучению ИЯ названная трансформация может выглядеть следующим образом. Учащийся (с помощью учителя) индивидуализирует общую цель развития речевых умений, ставя перед собой задачу, например, посмотреть передачу на ИЯ о выдающихся журналистах-международниках, чтобы ближе познакомиться с интересующей профессией и подготовить доклад об этой сфере деятельности на изучаемом языке. Пример профориентационной конкретизации развития социокультурной компетенции: во время пребывания в стране изучаемого языка принять участие в иноязычной экскурсии, познакомиться с достопримечательностями данного региона и с особенностями проведения экскурсии на ИЯ (например, чтобы затем провести экскурсию для иностранных гостей по родному городу).

На этапе старшей школы задачи информального самообразования имеют преимущественно рецептивный и не всегда систематический характер. Вместе с тем они определяют *мотивированный, ценностно обусловленный* самостоятельный выбор тематики и проблематики, которая интересует учащегося (т.е. индивидуализированный *идеальный аспект содержания*), самостоятельный отбор значимых для него материалов (текстов, аудиовизуального и интерактивного контента, т.е. *материальный аспект содержания*), а работа с ними осуществляется на

основе перенесенных в повседневный контекст учебных действий (*процессуальный аспект содержания*). Нацеливание учащихся (со стороны учителя) на перенос учебных действий в повседневное образовательное пространство не должно ограничиваться лишь указаниями и рекомендациями. Задача (и одновременно сложность) заключается в том, что учащийся должен *понять*, с помощью каких средств и форм работы он сможет организовать автономный процесс самообучения ИЯ в повседневной жизни. Помимо этого, старшеклассник должен иметь достаточную мотивацию, чтобы *реализовать* этот процесс. Решение данной задачи должно опираться, во-первых, на сознательное овладение в рамках формального и неформального образования теми учебными действиями, которые необходимы учащемуся для повседневного самообучения ИЯ, а во-вторых, на актуализацию результатов информальной самообразовательной работы в формальном и неформальном пространстве.

Остановимся на последнем тезисе более подробно. Мотив любой деятельности соотносится с целью этой деятельности [11]. Основным результатом учебной деятельности в профильной школе является получение определенного практического продукта и / или духовных приращений [12]. Это значит, что ученик должен получить возможность использовать результаты своей информальной учебной работы в создании собственного продукта (статьи, путеводителя на ИЯ и пр.), в осуществлении своего вклада в проектную деятельность. То есть те приращения, которые учащийся приобрел самостоятельно, должны быть актуализированы в других формах его учебной работы, быть экстраполированы на уровни формального и неформального обучения. Это и создаст, на наш взгляд, полноценный мотив информального самообучения ИЯ. Благодаря подобному «перенесению» результатов информального самообучения осуществляется опосредованный контроль достижений учащегося на информальном уровне. Данный особый вид контроля результатов информального образования должен дополнить другие существующие практики оценивания информальных достижений: самооценивание на основе языковых портфелей и оценивание ключевых компетенций в рамках тестовых и нетестовых форматов независимого компетентностного контроля (APEL, CASAS, CAEL – см. подробнее [7]).

Непосредственный контроль результатов информального самообучения ИЯ возможен и осуществим на основе *рефлексивных карт повседневного самообучения*. Такие карты призваны оказать помощь учащемуся в определении индивидуального повседневного учебного маршрута и в индивидуализации задач изучения ИЯ. Карта представляет собой таблицу, заполнение которой позволяет ученику спланировать и реализовать в течение определенного периода виды иноязычной деятельности в процессе повседневной жизни (табл. 1). Конкретные виды деятельности могут отличаться от тех, что предложены в примере:

учащийся в процессе консультации с учителем определяет их самостоятельно. Набор этих видов в каждом случае индивидуален и зависит от потребностей, интересов и склонностей отдельного учащегося. Важно, чтобы всегда сохранялось изначально заданное разнообразие деятельности, а планируемые виды работы охватывали максимум видов речевой деятельности.

Язык, на котором заполняется карта (родной или иностранный), мы рекомендуем определять в каждом случае индивидуально на консультации учащегося с учителем.

Таблица 1

Пример рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ

Виды деятельности	Комментарии учащегося	Новый языковой материал (слова, фразы, устойчивые выражения и пр.)
Фильмы, которые я посмотрел; мои впечатления		
Видеоподкасты в Интернете		
Новости на ИЯ, которые меня особенно впечатлили (с указанием источника и даты)		
Статьи из молодежных или популярных журналов (традиционных или электронных)		
Общение: форум, мессенджеры…		

Анализ рефлексивных карт осуществляется преподавателем и учащимся по истечении запланированного срока (мы предлагаем в качестве периода установить один месяц) в рамках консультации. Учитель помогает ученику справиться с возникшими трудностями, обращает внимание на основные недочеты (исправляются только самые существенные ошибки, препятствующие коммуникации), дает советы и рекомендации относительно дальнейшей работы. Планируются виды иноязычной деятельности учащегося на следующий период.

Рефлексивные карты могут составить особый раздел досье «Языкового портфеля». В этом случае они дополняются письменной самооценкой достижений учащегося и расширяются материалами, которые ученик приобщает к досье. На страницах «Языкового портфеля» учитель может выразить свое мнение относительно того или иного достижения, зафиксированного учащимся, прокомментировать материалы досье. Формальной отметки не выставляется: это противоречило бы методическим задачам портфолио, а также информального образовательного уровня в целом.

Итак, овладение способами учебной деятельности в контексте информального самообучения ИЯ осуществляется за счет мотивированного переноса и частичной модификации предметных и метапред-

метных учебных действий. Обобщим их в виде таблицы (табл. 2). Основанием для отбора данных действий послужил состав основных компетенций, формируемых при обучении ИЯ в старших профильных классах.

Таблица 2

Основные способы учебной деятельности и учебные действия, используемые в информальном самообучении ИЯ

Способы учебной деятельности	Учебные действия
Регулятивная / метакогнитивная компетенция	
Самостоятельная постановка задач, планирование и самооценивание повседневной самообразовательной деятельности	– формулировать четкие достижимые задачи, связанные с использованием ИЯ в повседневной жизни; – определять сроки и стратегию решения поставленных задач, осуществлять самостоятельный поиск образовательных ресурсов; – осуществлять самоконтроль, в том числе с использованием рефлексивных карт и «Языкового портфеля»
Учебно-познавательная компетенция	
Отбор, обобщение и фиксация личностно значимой иноязычной информации	– работать со словарями и справочной литературой; – отбирать, оценивать и обобщать информацию из разных (традиционных и электронных) источников; – ориентироваться в текстах разных жанров; – составлять тематические списки слов и выражений
Социально-коммуникативная компетенция	
Взаимодействие на ИЯ с учителем, одноклассниками, сверстниками (в том числе с носителями ИЯ)	– обращаться с вопросами, просьбами о разъяснении и консультировании к учителю, одноклассникам, сотрудникам российских и зарубежных вузов (например, по электронной почте) с целью получить дополнительные сведения по интересующему вопросу (например, о возможностях профессионального образования с использованием ИЯ); – проявлять активность и заинтересованность в повседневном общении со сверстниками – носителями языка, используя Web 2.0, мессенджеры и т.п.
Предметная (иноязычная) компетенция	
Чтение художественной литературы на ИЯ, просмотр иноязычных художественных фильмов	– определять для себя наиболее интересные литературные жанры и жанры кино, отбирать любимых авторов и режиссеров, уметь находить их книги и фильмы, определять для себя минимальное количество просмотренных иноязычных фильмов и прочитанных книг на установленный период времени; – анализировать прочитанное и увиденное: выписывать полезные устойчивые фразы, разговорные выражения и клише, вести лексическую картотеку
Чтение молодежных газет и журналов на иностранном языке	– знакомиться с несложными иноязычными статьями в рамках изучаемой тематики и по актуальным общественно-политическим вопросам; – читать несложные статьи, где описаны возможности получения высшего образования по интересующим ученика направлениям в различных странах; – читать несложные статьи, посвященные интересующей

Способы учебной деятельности	Учебные действия
	ученика профессиональной сфере; – выписывать интересную и полезную информацию, в том числе для дальнейшего ее использования в практическом курсе ИЯ и курсах по выбору
Просмотр научно-популярных передач на иностранном языке	смотреть и понимать общее содержание передач, посвященных интересующим учащегося темам, делать записи, пометки, в том числе для использования в практическом курсе ИЯ и курсах по выбору
Работа с интернетом	– находить (в том числе по рекомендациям преподавателя) сайты на иностранном языке, посвященные интересующим учащегося темам (любимые писатели, режиссеры, музыканты, интересные города, компьютерные игры и пр.), используя при этом гипертекстовые и мультимедийные возможности; сопоставлять с информацией из русскоязычного сектора интернета, отбирать и сохранять информацию для использования, например, в проектной деятельности; – знакомиться с иноязычными интернет-ресурсами, связанными с интересующей учащегося профессиональной областью (например, официальные сайты газет и журналов, туристические путеводители и пр.), сохранять наиболее интересные материалы, сопоставлять их с русскоязычными ресурсами
Общение со сверстниками – носителями языка, в т.ч. в социальных сетях, чатах, мессенджерах и т.п.	– находить друзей по интернет-переписке в странах изучаемого языка, проявлять коммуникативную активность; – вступать (в том числе по рекомендации преподавателя) в различные интернет-сообщества, связанные с интересами учащегося, его профессиональными и образовательными планами, и быть их активным участником: устанавливать интересные и полезные контакты, использовать предлагаемую текстовую, аудио- и видеоинформацию как в целях самообразования, так и для решения задач проектной деятельности
«Языковая проба» в повседневной жизни	самостоятельно пробовать свои силы в интересующей учащегося иноязычной деятельности (например, вести собственный иноязычный блог в Интернете; самостоятельно или в сотрудничестве со сверстниками разработать интерактивный путеводитель по городу на иностранном языке и пр.)

3. Лингводидактические основы проектирования информального самообучения иностранным языкам на этапе языкового вуза. На этапе вуза сохраняют актуальность два тезиса: о переносе ряда учебных действий с формального и неформального уровней на информальный, а также об актуализации результатов «информальной» учебной работы на формальном и неформальном уровнях. Средствами экспликации результатов остаются рефлексивные карты и «Языковой портфель».

Вместе с тем информальное самообучение ИЯ на этапе вуза, особенно на старших курсах бакалавриата и в магистратуре, происходит на

качественно ином уровне, нежели в профильной школе. Учебно-познавательные коммуникативные задачи, в самостоятельной постановке которых студенты конкретизируют цели обучения ИЯ, обусловлены:

а) максимальным уровнем сознательности в проектировании самообразовательного маршрута в контексте повседневной жизни, сформированной способностью к познавательным и регулятивным действиям;

б) соединением процессов овладения ИЯ и профессионально направленного образования; профессиональной ориентацией как в филологической области, так и в смежных сферах языковой / коммуникативной деятельности;

в) расширением (в том числе за счет интернет-технологий) жизненного и образовательного пространства, круга общения современного молодого человека, что увеличивает потребность в ориентировании средствами ИЯ;

г) усилением продуктивности использования ИЯ в процессе повседневной жизнедеятельности.

Новые качественные характеристики самообучения ИЯ на этапе вуза обусловливают и качественные сдвиги в способах самостоятельной учебной деятельности. Студент должен быть знаком с многообразием информационных источников, в том числе профессионально ориентированных, ему должно быть известно, в каких именно случаях следует обращаться к тому или иному источнику. Студентов необходимо нацеливать на то, чтобы в процессе повседневной жизни они использовали значительно расширившийся круг общения, социальные связи и контакты (в том числе иноязычные) в целях образовательного и профессионального ориентирования. Познавательная деятельность на данном этапе обучения характеризуется активностью таких мыслительных операций, как сравнение, систематизация, обобщение (в том числе на теоретическом уровне), глубокий анализ, интерпретация и пр., что обусловливает возможность более глубокого и осмысленного восприятия и интерпретации иноязычных фактов, процессов и явлений (включая литературоведческую, культуроведческую, профессионально-коммуникативную сферы), с которыми студент сталкивается в повседневной жизни. Важное место занимает развитие способности к непрерывному самоконтролю и самооцениванию образовательных достижений за рамками учебной аудитории. Особое значение приобретает созидательно-продуктивная иноязычная деятельность студентов в информальном контексте.

Иначе говоря, способы повседневного самообразования становятся частью целенаправленного самообучения в рамках самостоятельной работы, т.е. полностью осмысленными, имеющими системный характер, обусловленными высокой степенью сознательности и мотивированности в плане личностного и профессионального самоопределения.

Сказанное позволяет допустить, что у студентов следует формировать потребность не только в получении окказиональных сведений, но и в регулярной работе с иноязычными ресурсами в повседневной жизни для достижения индивидуальных языковедческих и профессионально ориентированных целей. Например, если студент ориентирован на педагогическую деятельность, он может при чтении литературы, прессы и пр. отбирать тексты (или фрагменты), которые возможно использовать в учебном процессе при работе со школьниками, а также подвергать их первичной методической обработке. В случае, если обучающийся испытывает особый интерес к внешнеэкономической деятельности, он может взять за правило каждое утро просматривать выпуски экономических новостей на изучаемом языке, отмечая для себя специальные термины, а также фразы-клише для описания экономических процессов, характеристики рыночных тенденций и пр. При ориентации на сферу внешнеполитической деятельности студент может особое внимание уделять политическим новостным разделам на ИЯ, слушать и записывать на аудионоситель выступления политических деятелей. Продуктивная составляющая выразится в том, что студент будет вести блог на ИЯ или периодически создавать видеоподкасты на интересующие его темы, в том числе профессионально значимые. Широкие возможности предоставляют социальные сети, с помощью которых можно устанавливать контакты с иноязычными специалистами.

Контроль преподавателем информального самообучения ИЯ осуществляется, как и в профильной школе, с помощью рефлексивных карт. Количество видов информальной самообразовательной деятельности увеличивается (рекомендуем включать в карту до 7–10 пунктов) за счет переноса в контекст повседневности специальных учебных действий. Карта должна включать в себя, наряду с названными ранее (см. табл. 1), также аналитическую (анализ художественного, делового и повседневного дискурса), продуктивную и профессионально ориентированную составляющие. К указанным в табл. 1 действиям могут быть добавлены другие (табл. 3). Также мы рекомендуем расширить карту графой «Самооценка / самоанализ», где студент дает краткий рефлексивный комментарий относительно выполнения поставленной задачи и преодоления возникших трудностей. Карта заполняется на иностранном языке.

Итак, информальное самообучение ИЯ на этапе языкового вуза характеризуется формированием установки на целенаправленный поиск в процессе повседневной жизни и анализ иноязычных материалов, в том числе профессионально значимых, установление контактов, самостоятельное ориентирование в профессиональной деятельности, создание собственного иноязычного продукта в рамках повседневной ино- и многоязычной коммуникативной деятельности. Представим в

виде таблицы основные способы деятельности и учебные действия на уровне информального образования, выделив курсивом специфику вузовского этапа (табл. 4).

Таблица 3

Пример рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ на этапе вуза

Виды деятельности	*Комментарии студента*	*Новый языковой и коммуникативный материал*	*Самооценка и самоанализ*
…			
С какими профессионально ориентированными материалами я познакомился (научно-популярные передачи, статьи и т.д.), как я их буду использовать в профессиональной деятельности (например, в преподавании языка)			
С текстами каких жанров я познакомился; их структурные, стилистические и языковые особенности (или: какими материалами я дополнил свой литературоведческий / лингвокультуроведческий дневник)			
Какие иноязычные «продукты» (записи в блоге, комментарии, подкасты…) я создал, почему именно такие			

Таблица 4

Основные способы учебной деятельности и учебные действия, используемые в информальном самообучении ИЯ на этапе вуза

Способы учебной деятельности	Учебные действия
Регулятивная / метакогнитивная компетенция	
Самостоятельная постановка задач *(в том числе связанных с профессиональным использованием ИЯ)*, планирование и самооценивание повседневной самообразовательной деятельности	– формулировать задачи, связанные с использованием в повседневной жизни ИЯ, *в том числе как средства знакомства с профессиональной деятельностью*; – определять сроки и стратегию достижения результатов, осуществлять самостоятельный поиск образовательных ресурсов, *в том числе профессионально ориентированных материалов;* *– использовать разные виды анализа при обнаружении интересного языкового продукта*; – осуществлять самоконтроль с помощью портфолио, рефлексивных карт *и на основе иноязычных контрольно-измерительных материалов, оценивающих степень развития коммуникативных и профессиональных компетенций*

Способы учебной деятельности	Учебные действия
Учебно-познавательная компетенция	
Отбор, обобщение, фиксация, систематизация иноязычной информации, *в том числе профессионального характера, и дальнейшее ее использование в реальной образовательной, научной и профессиональной деятельности*	– работать со словарями, справочной литературой, *профессиональными источниками*; – отбирать, оценивать и обобщать информацию из разных (традиционных и электронных) источников; – ориентироваться в аутентичных специализированных текстах *разного уровня сложности*; – составлять тематические списки слов и выражений; *– осуществлять систематический поиск новых специализированных источников и планомерно накапливать специализированные материалы;* *– стремиться использовать повседневный жизненный опыт ино-/ многоязычной деятельности для совершенствования профессиональной подготовки*
Социально-коммуникативная компетенция	
Взаимодействие на ИЯ с преподавателями, студентами (в том числе из зарубежных вузов), специалистами (в том числе носителями ИЯ), *предприятиями (как в России, так и в странах изучаемых языков) и международными организациями с целью поиска новых образовательных возможностей, стажировок, практик*	*активно искать контакты и регулярно взаимодействовать* (в том числе с использованием интернет-ресурсов) со студентами, преподавателями российских и зарубежных вузов, *специалистами-международниками* с целью (проф)консультации, *обсуждения возможностей получения дополнительного профессионального образования, стажировок, практик и трудоустройства*
Предметная (иноязычная) компетенция	
Регулярное чтение художественной литературы на ИЯ, просмотр иноязычных художественных фильмов и *специализированных иноязычных телепередач, видеоблогов и пр., предназначенных для специалистов в интересующей области*	К названным ранее действиям (см. табл. 2) добавляются: – находить примеры реализации профессионально-коммуникативной деятельности персонажами художественных произведений или героями фильмов; анализировать их профессионально-личностные качества; *ставить себя на место героев и продумывать свое коммуникативное поведение*; – анализировать описываемые ситуации (профессионального) взаимодействия, отмечая для себя наиболее удачные коммуникативные приемы, *сопоставлять особенности ситуаций в контекстах родной и иностранной культур, фиксировать свои наблюдения на ИЯ, например в виде дневниковых записей*; *– составлять и регулярно вести индивидуальный двуязычный глоссарий профессионально ориентированной коммуникации*
Чтение молодежных *и специализированных* газет и	К названным ранее действиям (табл. 2) добавляются: *– знакомиться с информационными и аналитическими статьями, посвященными интересующему профессиональному, социальному*

Способы учебной деятельности	Учебные действия
журналов на иностранном языке	*или культурному аспекту, делать личностно значимые выводы*; – знакомиться со статьями, в которых описываются возможности обучения *в магистратуре или проведения научных исследований* в интересующей области, в том числе в стране изучаемого языка; *– составлять и регулярно вести индивидуальный двуязычный глоссарий специальной лексики*
Работа с Интернетом	К названным ранее действиям (табл. 2) добавляются: – использовать гипертекстовые и мультимедийные возможности для знакомства *с различными аспектами профессиональной области*; – знакомиться с интернет-страницами, на которых представлены языковые «продукты» интересующей профессиональной области (например, видеозаписи уроков ИЯ, официальные сайты газет и журналов, туристические проспекты и пр.), *знакомиться с лингвостилистическими особенностями этих жанров*; *– самостоятельно и регулярно фиксировать на ИЯ выводы и наблюдения в виде дневниковых записей;* *– создавать собственный иноязычный профессионально значимый контент в виде блогов, подкастов и пр.*
Общение со *специалистами* – носителями языка, в том числе в социальных сетях *(включая социальные сети для специалистов определенной области и научных сотрудников)*	– *обсуждать* специфику интересующей профессиональной сферы в стране изучаемого языка *и рассказывать об особенностях данной сферы в родной стране*, расспрашивать о возможностях дальнейшего профессионального образования в этом направлении; – *сопоставлять и анализировать* различные мнения об интересующих профессиях и высших учебных заведениях, в том числе в стране изучаемого языка; – вступать в *различные профессионально ориентированные интернет-сообщества и быть их активным участником:* использовать предлагаемую текстовую, аудио- и видеоинформацию в целях самообразования и для решения задач проектной деятельности
Наблюдение за работой специалистов в повседневной жизни	– наблюдать за работой русскоязычных и иностранных специалистов, *стараться вступить с ними в общение, фиксировать свои наблюдения в досье портфолио*; *– сравнивать, анализировать и оценивать особенности работы различных специалистов в данной профессиональной области (в контекстах родной и иностранной профессиональных культур), фиксировать свои выводы в виде дневниковых записей*; *– составлять и регулярно вести двуязычный глоссарий профессионально ориентированной коммуникации*
«Профессиональная проба» *и практика* в повседневной жизни	самостоятельно пробовать свои силы в деятельности, моделирующей профессиональную, *а также стремиться получить опыт реальной профессиональной деятельности*
Профессиональные и филологические компетенции	
Ориентированность на интеграцию специализированных филологиче-	*– определять набор универсальных филологических действий (в рамках текстовой, коммуникативной, исследовательской деятельности), применимых в различных профессиональных областях;*

Способы учебной деятельности	Учебные действия
ских компетенций и профессиональных компетенций в интересующей сфере деятельности	*– применять универсальные специализированные филологические действия для лучшего понимания профессионального дискурса в ситуациях, возникающих в повседневной жизни (например спонтанно использовать умения анализа для внимательного знакомства с иноязычным рекламным дискурсом; применять навыки аудирования при ежедневном прослушивании сводки новостей из мировой политики для лучшего ориентирования в ней и т.п.);* *– накапливать, перерабатывать (сокращать, комбинировать, переструктурировать и т.п.) иноязычные материалы, собранные в процессе повседневной жизни, для их дальнейшего использования в научной и прикладной филологической деятельности*

Выводы

1. Овладение ИЯ на информальном образовательном уровне должно дополнять формальный и неформальный типы образования, быть ориентированным на развитие всех аспектов коммуникативной личности обучающегося и отвечать выявленным нами характеристикам эффективного информального образования.

2. Реализация информальной составляющей (само)обучения ИЯ предполагает личностно значимый индивидуализированный перенос модифицированных субъектом образовательных доминант (целей, содержания, приемов работы, развиваемых умений и пр.) с формального и неформального уровней на информальный. В статье конкретизированы лингводидактические особенности информального образования применительно к этапам старшей профильной школы и языкового вуза.

3. Результаты информальной самообразовательной деятельности обучающегося должны быть актуализированы в контексте формального и неформального обучения ИЯ, благодаря чему может осуществляться опосредованный контроль «информальных» достижений учащегося.

4. Непосредственный контроль результатов информального самообучения ИЯ осуществим за счет анализа *рефлексивных карт повседневного самообучения* учащегося и студента. Нами описаны требования к карте, ее структура и технология работы с ней на этапах профильной школы и языкового вуза.

5. Выявлены и представлены в виде таблиц основные способы деятельности и учебные действия, необходимые для самообучения ИЯ на информальном уровне школьного и вузовского филологического образования.

Систематизация и научная дескрипция информальной составляющей иноязычного обучения пока стоят в самом начале долгого методического пути. В настоящее время под нашим руководством проводится

теоретико-эмпирическое исследование данной проблемы, о результатах которого мы будем информировать научную общественность.

Литература

1. ***Strategie*** für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn : Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004. 121 s.
2. ***A Memorandum*** on Lifelong Learning. Commission of the European Communities: Brussels, 2000. Access: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (date of access: 02.02.2018).
3. ***Колесников А.А.*** Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования : дис. … д-ра пед. наук. Т. 2. Приложения. М., 2017. 167 с.
4. ***Колесников А.А.*** Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2018. 400 с.
5. ***Watkins K.E., Marsick V.J.*** Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations // International Journal of Lifelong Education. 1992. Vol. 11, № 4. P. 287–300.
6. ***Polanyi M.*** The Tacit Dimension. Chicago : The University of Chicago Press, 2009. 108 p.
7. ***Dohmen G.*** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn : BMBF, 2001. 201 s.
8. ***Tough A.*** Intentional changes: A fresh approach to helping people change. Chicago : Follett, 1982. Access: http://ieti.org/tough/books/itc.htm (date of access: 02.02.2018).
9. ***Schoen D.*** Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1987. 355 p.
10. ***Garrick J***. Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development. N.Y. : Psychology Press, 1998. 212 p.
11. ***Леонтьев А.Н.*** Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
12. ***Бим И.Л.*** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.

Сведения об авторе:
Колесников Андрей Александрович, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Поступила в редакцию 9 октября 2018 г.

ON THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN THE CONTEXT OF INFORMAL EDUCATION

Kolesnikov A.A., Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Department of Second Foreign Language and Its Methodology, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named after S. Yesenin (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/10

Abstract. The article offers a number of linguo-didactic solutions concerning the problem of foreign language acquisition in the course of informal learning at secondary and tertiary education levels (profile high school with grades 10–11 and language university). The study reveals the lack of a systematic, consistent scientific specification of the mentioned educational space. The article provides a scientific substantiation of the fact that acquisition of a foreign

language in the context of the informal (i.e. everyday life) environment should supplement the formal and informal types of education. The learning process should be oriented towards the development of the learner's "communicative personality" aspects and meet a number of requirements for the organization of an effective informal learning. Enhancement of the informal component of foreign language self-study presupposes that students should be taught to transfer the modified goals, individualized content, learning methods, and skills from the formal and non-formal levels to the informal one. The article substantiates the linguo-didactic specificity of this informal self-study activity in relation to the level of the profile high school and university. The results of informal unsupervised foreign language acquisition should, in turn, be taken into account in the educational contexts of formal and non-formal learning; thereby indirect control of the learner's achievements at the informal level is carried out. Direct control of the results of informal foreign language self-study can be achieved through the implementation of "daily self-evaluation charts". The article describes the requirements for such charts, their structure and the procedure of working with them at the respective educational stages. In accordance with the main competences developed in the process of foreign language acquisition, the basic learning methods and learning activities essential for informal foreign language self-study at secondary and tertiary educational levels of philological education are represented in form of a table.
Keywords: informal learning; self-teaching of a foreign language; communicative personality; profile high school; language university.

References

1. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. (2004) Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
2. A Memorandum on Lifelong Learning (2000). Commission of the European Communities: Brussels. http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (Accessed: 02.02.2018)
3. Kolesnikov A.A. (2017) Kontseptual'nyie i tekhnologicheskie osnovy proforientatsionnogo obucheniya inostrannomu jazyku v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya [Conceptual and technological foundations of vocation-focused foreign language teaching in the system of continuous philological education]. Pedagogics doc. diss. Vol 2. M.
4. Kolesnikov A.A. (2018) Proforientacionnoe obuchenie inostrannym jazykam v shkole i vuze [Vocational oriented teaching of foreign languages in school and university]. Ryazan, RGU.
5. Watkins K.E., Marsick V.J. (1992) Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations // International Journal of Lifelong Education. Vol. 11. Nr. 4. pp. 287-300.
6. Polanyi M. (2009) The Tacit Dimension. Chicago, The University of Chicago Press.
7. Dohmen G. (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn, BMBF.
8. Tough A. (1982) Intentional changes: A fresh approach to helping people change. Chicago, Follett. http://ieti.org/tough/books/itc.htm (Accessed: 02.02.2018)
9. Schoen D. (1987) Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
10. Garrick J. (1998) Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development. N.Y., Psychology Press.
11. Leontyev A.N. (2005) Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost. [Activity. Consciousness. Personality.]. M., Smysl; Academia.
12. Bim I.L. (2007) Profilnoe obuchenie inostrannym jazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatelnoy shkoly [Teaching foreign languages as the major in senior secondary school]. M., Prosveshchenie.

Received 9 October 2018

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/43/11

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРЕАТИВНОГО СИТУАТИВНО-КООПЕРАТИВНОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А.А. Колесников, Е.Г. Тарева

Аннотация. Обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на развитие творческого потенциала учащегося. Усиление значимости письменной речи обусловило повышенное внимание к различным видам письменных высказываний. Современный образовательный контекст, широкий спектр информационных и телекоммуникационных технологий создают предпосылки для создания эффективного образовательного пространства для развития письменного продуктивного творчества старшеклассников. Это пространство способно активизировать универсальные познавательно-коммуникативные и продуктивные действия в условиях реальных ситуаций, значимых для профессионального и социального самоопределения учащегося. Однако, как показывает практика, имеющийся потенциал не использован в полной мере в реальной образовательной сфере. До настоящего времени в методике обучения иностранным языкам отсутствовала научно обоснованная и экспериментально апробированная технология обучения творческому ситуативно-кооперативному письму на профильном этапе школьного иноязычного образования. Возникла актуальная проблема создания технологии развития творчества старшеклассников средствами креативной ситуативно-кооперативной письменной деятельности на иностранном языке. Цель исследования – описать теоретические основы и практикоориентированные особенности проектирования и апробации подобной технологии. Технология имеет междисциплинарный характер, в силу этого ее создание основано на комплексе взаимосвязанных методов исследования: (а) аналитико-рефлексивных (анализ психолого-педагогической и лингводидактической литературы, экстраполяция положений психолого-педагогической теории на обоснование характеристик лингводидактической технологии, теоретическое моделирование образовательной технологии) и (б) эмпирических (экспериментальное обучение, количественные методы обработки данных). Созданная технология основана на идее полипарадигмальности, полиподходности современного научного исследования таких методических концептов, как креативность, созидательная ориентированность обучающихся, продуктивное обучение, продуктивное письмо (креативный письменный продукт), социальные и профессиональные ситуации, автономная деятельность, (само)контроль. В теоретическом плане описание технологии позволило конкретизировать сущность и особенности ситуативного кооперативного (коллаборативного) письма на иностранном языке – инновационного продукта письменной деятельности современных обучающихся. Практикоориентированный анализ психолого-педагогических предпосылок развития творчества учащихся позволил определить методические основания креативного ситуативно-кооперативного письма: (а) наличие авторского стиля в сочетании с соблюдением лингвостилистических требований выбранного

жанра, (б) использование разнообразных композиционных типов речи, (в) многоаспектность текста, (г) ситуативная аутентичность текста, (д) относительная лексическая и грамматическая корректность. Разработанная с опорой на данные методические основания образовательная технология включает в себя следующие этапы: 1) мотивация и ознакомление, 2) формирование проектных групп и общее планирование, 3) самостоятельная работа в группах, 4) «выход в социум», сбор материала, 5) подготовка индивидуальных частей письменного «продукта», 6) кооперативное создание финального варианта, 7) презентация и взаимооценивание. Ход и результаты апробации технологии развития творчества старшеклассников средствами креативного ситуативно-кооперативного письма на иностранном языке, аналитические и статистически обработанные данные доказывают результативность предложенной технологии, повышение уровня творческой активности обучающихся при продуцировании письменных кооперативных работ на основе заданных ситуационных параметров, направленных на социальное и профессиональное самоопределение старшеклассников. Существенно повышается уровень готовности старшеклассников к социальному и профессиональному самоопределению, к порождению творческих письменных произведений на иностранном языке в условиях продуктивной коллаборации. Сделан вывод, что креативно-ориентированное продуктивное обучение должно внедряться на систематичной, постоянной основе. Достижение качественных и количественных учебных результатов должно происходить в контексте личностно сообразного развития творческих способностей учащихся. Исследование может быть интересно учителям общеобразовательных школ, преподавателям педагогических вузов, исследователям процессов самоопределения школьников, совершенствования системы методической подготовки студентов – будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: продуктивное образование; профильное обучение иностранному языку; креативное письмо; ситуативное письмо; кооперативное письмо; социальное и профессиональное самоопределение.

Введение

Потребность современного динамичного и во многом нестабильного общества в творческих, гибких и активных людях, ориентированных на принятие нестандартных решений, обусловливает парадигмальную ориентацию современного образования (в том числе иноязычного) на совокупность антропоцентрических подходов [1–4] и выдвигает в качестве приоритета достижение личностных результатов обучения. Обучение иностранным языкам (ИЯ) в контексте постнеклассического этапа развития науки об образовании должно быть ориентировано на развитие творческого потенциала учащегося, обеспечение возможности его самореализации в процессе познавательно-комму-никативной деятельности, получение личностно значимого продукта этой деятельности, обладающего ценностью для субъекта учения, затрагивающего эмоционально-чувственную и мотивационную сферы личности. Для старшеклассников особую значимость приобретает проектная профо-

риентационная деятельность, в которой необходимо совместить получение оригинального творческого языкового (коммуникативного) продукта с необходимостью соблюдения ряда формальных «рамочных» условий: от лексико-грамматической грамотности высказывания до структурно-стилистической корректности.

Усиление значимости письменной речи в современной коммуникативной (особенно в сфере интернет-коммуникации) среде обусловило повышенное внимание к видам письменного высказывания. В современной методической литературе рассматриваются вопросы обучения жанровому письму (информативному, аргументативному, аналитическому, персуазивному и пр. [5, 6]), креативному письму (ассоциативному, ситуативному, художественному и др. [7, 8]), письменной коммуникации в условиях интерактивных возможностей интернет-среды [9–12].

Таким образом, современная методика обучения письменному высказыванию позволяет создать эффективное образовательное пространство для развития продуктивного творчества старшеклассников благодаря активизации универсальных познавательно-коммуникативных и продуктивных действий в условиях реальных ситуаций, значимых для профессионального и социального самоопределения учащегося. В соответствии со сказанным в формате данной статьи значимыми представляются описание разработки и представление результатов апробации специальной технологии обучения письменному высказыванию, развивающей продуктивный творческий потенциал личности старшеклассника.

Обзор литературы

Исследование опирается на теории и концепции, объединенные концепцией личностно-сообразного вектора «креативной педагогики», которая изучает образовательные возможности творческой деятельности учащегося благодаря специально организованным системам интеллектуальных, познавательных, коммуникативных и практических действий [13]. Применительно к задаче обучения письменной речи наиболее значимыми выступают следующие теории:

– созидательно-продуктивный подход [14], определяющий важность ориентации личностно-созидательного процесса обучения на получение авторского продукта (в том числе письменного), что обеспечивает становление обучающегося как «продуктивного субъекта образования»;

– теория продуктивного образования [15–17], в том числе применительно к языковому образованию и обучению иностранным языкам [18], а также теория контекстного обучения [19], которые провозгла-

шают переход от познавательно-рецептивной деятельности к моделированию аутентичных социо-, межкультурных и профессиональных ситуаций, в том числе в условиях «выхода в социум» – важной предпосылки для так называемого ситуативного письма;

– методика обучения жанровым письменным высказываниям («жанровому письму») на старшем этапе [5–7]; методика обучения «креативному письму», а именно ситуативной [6, 8] и кооперативной [7, 8, 20, 21] его разновидностям, в том числе на основе интернет-технологий [9–12, 22, 23].

Названные теории и концепции в совокупности создают методологическую базу для рассмотрения в контексте личностно-сообразной образовательной цели проблемы развития познавательного продуктивного творчества обучающихся средствами созданной образовательной технологии, основанной на ситуативном и кооперативном письме.

Методы исследования

Изучение проблемы развития познавательного продуктивного творчества старших школьников основывается на применении комплекса методов: *теоретических*: анализ психолого-педагогической литературы в области продуктивного образования и формирования созидательного субъекта (само)образовательной деятельности, лингводидактических исследований в области обучения «жанровому» и «креативному» письму; дедуктивный метод экстраполяции положений психолого-педагогической теории на обоснование характеристик лингводидактической технологии; теоретическое моделирование образовательной технологии и вероятностное прогнозирование специфики ее актуализации в ходе учебно-воспитательного процесса; *эмпирических*: экспериментальное обучение, количественные методы обработки данных. Апробация созданной образовательной технологии проводилась в течение 2015–2018 гг. в двух школах г. Рязани в 10–11-х классах с профильным обучением иностранным языкам.

Психолого-педагогические предпосылки развития продуктивного творчества учащегося

Методология образования постнеклассического периода определяется явлениями «полипарадигмальности» [24, 25] и «полиподходности» [1–3, 26], что обусловлено особенностями развития социогуманитарного знания в целом и, в свою очередь, оказывает воздействие на область лингводидактики в частности. Методологическую основу методики составляют деятельностный, компетентностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы [3]. Интеграция назван-

ных подходов происходит на более широком фоне взаимодействия научных парадигм [24]. Промежуточным итогом подобных полипарадигмальных психолого-педагогических исследований последних десятилетий в области акмеологии, психологии личности и креативной педагогики стали уточнения в понимании эффективной организации и ожидаемых результатов образовательного процесса, обеспечивающих прирост личностных новообразований. Большое значение приобрели исследования проблем «креативно ориентированного образовательного процесса» [13. С. 5] в контексте творческой созидательной личностно-сообразной деятельности.

Творчество определяется исследователями в области креативной педагогики как «деятельность человека по созданию качественно нового, сознательно воспринимаемая им как порождаемая внутренним стремлением к самореализации или объективной потребностью» [Там же. С. 52]. Выделяют ряд *критериев креативности* учебного процесса, среди которых наиболее существенными представляются следующие: понимание цели обучения как достижения созидательного результата; наличие системы учебных проблем, методов (в том числе эвристических) и средств, повышающих мотивацию к обучению, развивающих универсальные мыслительные операции и обеспечивающих активное продуктивное взаимодействие; формирование потребности в творчестве, осознание социальной значимости творческой деятельности; наличие методов оценивания творческих способностей и творческих продуктов обучающихся; моделирование социально и профессионально значимых ситуаций (элементы контекстного обучения); формирование аффективных стратегий [Там же. С. 195–196]. К перечисленным следует добавить критерий автономизации, обеспечивающий личную включенность, саморефлексию учащегося, междисциплинарную практическую направленность обучения [27]. Приоритетный статус имеют тенденции развития творчества средствами виртуальной образовательной среды. Создана система интеллектуальной информационной поддержки творчества в учебном процессе, описаны модели обучения ИЯ по технологии «Blended Learning», например способы организации «очных» и «онлайн»-фаз, способы контроля и особенности взаимодействия обучающихся и учителя [10, 28], методика организации продуктивной и кооперативной иноязычной деятельности учащихся на основе ресурсов Web 2.0 [9], в том числе технология обучения «блоггингу» на основе коллаборативных диалогов [20], обучение кооперативному письму на основе wiki-сервисов [23, 29] и т.п.

Н.Д. Джига, исследуя проблему становления «продуктивного субъекта образования» в контексте созидательной деятельности, отмечает, что в рамках образовательного процесса *созидание* понимается как «авторская преобразовательная деятельностная направленность,

сопряженная с актуализацией самореализации природных и творческих потенциалов <...>. Суть созидательной деятельности заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования…» [14. С. 203]. Следовательно, учебный процесс должен формировать в обучающемся понимание ценностного смысла творческой деятельности по созданию материальных и духовных продуктов, что, в свою очередь, является предпосылкой формирования личностных «новообразований», под которыми Н.Д. Джига понимает свойства субъектов образования на физическом (новые связи в нейронной сети мозга, чувственный опыт), психическом (развитие / коррекция установок, отношений и др.) и акмеологическом (самоопределение, стратегии самореализации, самосозидание) уровнях [30. С. 24]. Исследование позволило автору обнаружить статистически значимые корреляции созидания с рядом личностных характеристик – «структурных компонентов созидательной деятельности». К таким характеристикам, в частности, относятся: нестандартное мышление (на основе решения нестандартных ситуаций), оперативный интеллект, память, внимание, саморазвитие, самоуправление, самореализация, коммуникативные и организаторские способности, спонтанность, познавательные потребности [Там же. С. 38–45].

Педагогической предпосылкой и контекстом для развития творческих способностей созидательно-ориентированного субъекта образования служит концепция продуктивного образования, т.е. «образование созидательного творческого типа, направленное на развитие познавательных и созидательных способностей учащегося, раскрытие и реализацию его творческого потенциала, становление творческой личности» [18. С. 3]. Начиная с Дж. Дьюи, автора концепции «Learning by doing», и заканчивая наиболее актуальными работами в данной области, базовые основы и ценности продуктивного образования остаются стабильными: самоопределение через творческую продуктивную деятельность в аутентичном социальном контексте, развитие инициативности, креативности и самостоятельности, формирование способности к эффективному взаимодействию и взаимооцениванию и др. (подробнее см.: [15–18]).

Трудность реализации данной концепции состоит в том, что продуктивное обучение предполагает коренное преобразование учебного процесса (отказ от классно-урочной системы, утверждение образовательного центра как предприятия и пр.), что в реальной практике вряд ли осуществимо. Выход предложен в работах педагогов и методистов, которые описывают возможности актуализации положений концепции за счет внедрения в рамках традиционного учебного процесса серии продуктивных личностно ориентированных технологий. Например, образовательная модель «город как школа» может быть преобразована в

технологию «профессиональных проб», в том числе за счет метода «выход в социум» [31]. Применительно к продуктивному обучению ИЯ особую ценность имеют моделирующие и проективно-исследовательские технологии [18]. Принципиально важным для активной самореализации учащегося в рамках предмета «Иностранный язык» представляется использование обучающих моделей, разработанных в теории контекстного обучения [19], в том числе для обучения ИЯ [32], и уточненных применительно к профильному профориентационному обучению ИЯ в старших классах [33]. Ценность лингвообразовательных моделей видится в том, что они позволяют осуществить последовательный переход от рецептивно-аналитической к продуктивно-творческой деятельности в рамках практического знакомства с реальными иноязычными (либо билингвальными) ситуациями межкультурного характера, результатом чего является личностно значимый продукт.

Итак, в качестве психолого-педагогических основ развития письменных продуктивно-творческих способностей учащегося выступают следующие положения:

1) ориентация обучения на создание личностно значимого, обладающего общественной и межкультурной ценностью письменного продукта в форме определенного жанра;

2) развитие креативности и инициативности в процессе подготовки, создания и презентации письменного продукта;

3) использование методов, активизирующих нестандартное мышление, обеспечивающих моделирование социальных и / или профессиональных (в том числе межкультурных) ситуаций, предполагающих «выход в социум»;

4) интенсификация взаимодействия учащихся при совместной работе над письменным продуктом (в том числе в условиях виртуальной интернет-среды) в сочетании с автономной творческой деятельностью;

5) наличие методов количественного и качественного (само)контроля творческого письменного продукта.

Основы технологии творческого ситуативно-кооперативного письма на профильном этапе обучения

По целевому основанию традиционно выделяют ряд методов обучения письму: обучение технике письма, «письму для себя» (персональные заметки, конспектирование и пр.), письму «для других», интерактивному письму [5–7]. Для развития творческих способностей обучающихся особую роль играет обучение письму «для других» (остальные методы выполняют роль вспомогательных средств).

В рамках письма «для других» принято выделять две модели обучения: *жанровое* и *креативное* письмо [5, 6, 8]. Обучение жанровому письму происходит на основе структурных, содержательных, стилистических канонов того или иного жанра: личное и деловое письмо, анкета, биография, заявление и пр. Креативное письмо рассматривается как авторский продукт учащегося, в котором проявляется творческий подход и который (в отличие от формальной модели текста жанрового письма) соответствует критериям: новизна формы и / или содержания, осмысленность (осознание целей создаваемого текста, понимание собственного авторского стиля, самореализация и саморефлексия посредством творческого письма), признание творческого авторского продукта целевой аудиторией [8].

Долгое время именно жанровое письмо как наиболее структурное и регламентированное считалось основным видом письменной речи для всех этапов обучения, креативное письмо рассматривалось лишь применительно к углубленному обучению ИЯ. Однако сейчас усиливается понимание того, что востребованность жанровой коммуникации нисколько не умаляет, а наоборот, усиливает необходимость актуализации созидательно-творческих способностей при подготовке письменного продукта. В ряде работ прослеживается соединение двух названных видов обучения письму [5, 8].

Одно из наиболее детальных исследований практик креативного письма предпринято Ю. Вольфрум. Наиболее важными в ее концепции представляются те практики, которые соотносятся с выделенными выше характеристиками обучения продуктивно-творческим письменным высказыванием, а также с задачами профильного уровня обучения ИЯ (профориентационная направленность, социо- и межкультурная самоидентификация, самореализация и самоопределение через продуктивную иноязычную деятельность и др. [1, 34]).

К практикам, продуктивным для развития творчества обучающихся, следует отнести формат *кооперативного (коллаборативного) письма*. Такая деятельность рассматривается как совместное (с участием двух и более участников) создание письменного продукта – текста определенной жанровой принадлежности (научного, публицистического, художественного). Кооперативное письмо для обучения ИЯ обладает особой ценностью, поскольку оно позволяет обучающимся во взаимодействии друг с другом осознать уровень владения изучаемым языком, вскрыть трудности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, и преодолеть их, помогая и поддерживая друг друга [21, 35].

Кооперативные письменные практики в последнее время участились и усилились благодаря общению, опосредованному компьютерными технологиями. Подобные практики облегчают взаимодействие, делают его незатрудненным, фиксируемым, восстанавливаемым и,

наконец, фиксируемым в определенного рода текстовом формате [12]. Письменный кооперативный дискурс при этом приобретает особые черты, нормы изложения, основанные на социальном по своей природе процессе взаимодействия авторов, его создающих [36]. Сегодня коллаборативное письмо активно исследуется с точки зрения а) процесса; б) сотрудничества участников письменной деятельности; в) фаз (стадий) коллаборации (кооперации); г) продуктов совместной письменной деятельности (об этом подробно см.: [11]).

Существуют три основных вида организации кооперативного письма:

а) создание текста в процессе группового обсуждения с использованием таких приемов, как «коммуникативная ладонь», «кластер», «Mind-map» и др.;

б) последовательное создание частей текста членами группы («передача эстафеты» от одного другому);

в) параллельное создание каждым учащимся своей части текста (или всего текста) с последующей их «склейкой» в рамках групповой работы (или выбор лучшего варианта текста) [8].

Возможности образовательного интернет-пространства позволяют учащимся осуществлять совместную работу над текстом в удобное для них время, в том числе с домашних компьютеров или гаджетов. Специальные платформы «Writing Pads» помогают удаленно создавать, редактировать и обсуждать текст, при этом авторский вклад каждого учащегося маркируется и регистрируется. Учитель имеет возможность наблюдать за процессом и при необходимости консультировать обучающихся [22]. Помимо специальных платформ для кооперативного письма может быть использована блогосфера социальных сетей [9]. Интерактивные ресурсы учебных платформ и блогосферы позволяют учебным группам осуществлять взаимооценивание текстовых продуктов с помощью микрорецензий или текстов-откликов на ИЯ. В методике они получили название «эхо-тексты» (рекомендации по их созданию представлены в [8]).

Вторая разновидность креативного письма, представляющая особый интерес, – это *ситуативное письмо*, которому, к сожалению, практически не уделяется внимания в лингвообразовательных школьных практиках. Вместе с тем, как показывают исследования Ю. Вольфрум, этот вид письма положительно влияет на мотивацию учащихся. Текст создается в аутентичном пространстве городской среды. Для «письменных экскурсий» (Schreibexkursionen – термин Ю. Вольфрум) выбираются такие места, как, например, музеи, городские праздники, вокзалы / аэропорты, кафе, кино, центральные площади и т.п. Организуется «выход в социум», учащиеся получают письменное задание, связанное с конкретным местом («опишите…», «передайте ваши впечатления

о…» и пр.), определяется время для создания текста (обычно не более 15–20 минут) [Там же]. Более комплексное задание может нацеливать учащихся на опрос прохожих, интервью, сбор наглядного материала (фото, видео, сопровождающие текст). На занятии учащиеся презентуют и обсуждают свои письменные продукты.

Ситуативное письмо может быть реализовано в двух вариантах. Первый подходит для создания небольших по объему текстов за ограниченное время. Если необходимо подготовить более сложный (в том числе жанровый) текст, фаза «выхода в социум» будет включать в себя письменные наброски, краткие заметки, конспекты, а также дополнительный (фото, видео) материал; создание полного текста осуществляется в рамках самостоятельной работы, в том числе с применением технологии кооперативного письма. В целом ситуативное письмо, помимо очевидной направленности на развитие творческих способностей школьника, имеет немалую значимость для социализации учащихся, подготовки их к роли межкультурных медиаторов (например, при описании объектов материальной культуры родного города для представителей иной культуры), ориентации в коммуникативных видах профессиональной деятельности (корреспондент / репортер, гид и др.), что согласуется с принципами профильного обучения ИЯ [1].

В контексте рассмотренных видов письменного высказывания следует сформулировать основные требования к креативным текстам учащихся:

а) наличие авторского стиля в сочетании с соблюдением лингвостилистических требований выбранного жанра; для выполнения этого требования следует отобрать такие жанры письменного дискурса, которые способствуют реализации творческих авторских задумок;

б) использование по возможности разнообразных композиционных типов речи в тексте (описание, сообщение, повествование и пр.) при доминировании тех из них, которые являются «жанрообразующими», например сообщение в репортаже;

в) многоаспектность / многофункциональность текста, предполагающая наличие информативной, социо- и межкультурной, профориентационной и других функций, что позволяет распределить обязанности в кооперативной работе над текстом и обеспечить автономизацию деятельности каждого обучающегося;

г) ситуативная аутентичность текста; текст создается на основе непосредственных впечатлений и наблюдений автора как свидетеля или участника ситуации, что подтверждается метатекстовыми элементами, опросами и интервью «на месте», фото-, аудио- и видеозаписями, добавленными через гиперссылки с переводом или передачей основного содержания на ИЯ;

д) относительная лексическая и грамматическая корректность текста.

Модель технологии творческого ситуативно-кооперативного письма на профильном этапе обучения

По форме данная технология представляет собой сочетание групповой и индивидуальной работы и реализуется поэтапно. Ее внедрение возможно при изучении социальной, культуроведческой, профессионально-ориентированной тематики, а также тем глобального характера. В основу структуры технологии положена модифицированная модель продуцирования текстов, разработанная J.R. Hayes и L.S. Flower. Данная модель включает в себя этапы мотивации и постановки задания, планирования, подготовки текста, редактирования, презентации и «пронизывающий» их непрерывный мониторинг [7. С. 108–111]. Инновационным компонентом модели служит дополнительный продуктивно-ситуативный элемент.

Первый этап: мотивация, ознакомление, постановка продуктивно-ориентированной проектной задачи (аудиторная работа). С использованием формата «вихревые группы» [Там же] обучающиеся знакомятся с небольшими жанровыми текстами, описывающими интересные места в городах стран изучаемого языка: отрывок из туристического путеводителя, фрагмент туристических онлайн-путевых заметок, небольшой репортаж с места событий, краткий отчет об инфраструктурных проблемах городского объекта. Тексты анализируются на предмет лингвостилистических и структурных особенностей, а также их значимости для приезжающих зарубежных гостей. Далее организуется обсуждение, с какими проблемами сталкиваются иностранцы, приезжающие в родной для обучающихся город, как им могут помочь письменные «продукты», аналогичные проанализированным. Учитель предлагает выполнить проект по созданию подобных текстов, знакомит с требованиями к его организации.

Второй этап: формирование проектных групп, общее планирование работы (аудиторная групповая работа). На выбор школьников предлагается сформировать следующие проектные группы, подготавливающие особые письменные продукты:

– разработчики путеводителя; продукт – краткий путеводитель по городу на ИЯ;

– туристическая группа; продукт – текст в форме «путевых заметок»;

– журналисты; продукт – репортаж об интересном событии или объекте в городе для иноязычной аудитории;

– представители администрации; продукт – текст-отчет с наглядным материалом о наличии комфортной языковой среды для иностранцев на основных инфраструктурных городских объектах: вокзалах, информационных уличных стендах, в гостиницах, музеях и пр.

Данные виды работ отобраны таким образом, чтобы совместить жанровое и ситуативно-кооперативное письмо, задачи социальной и профессиональной ориентации учащихся, личностную и межкультурную значимость письменного продукта. Группы получают от учителя дополнительные материалы на ИЯ для самостоятельного анализа: список рекомендаций по подготовке текста, советы относительно посещения городских объектов и интервьюирования, правила осуществления фото- и видеосъемки, список дополнительных ресурсов, глоссарий терминов, страноведческую информацию и пр. Устанавливаются сроки выполнения проекта (от двух недель до месяца), учитель назначает даты консультаций для каждой из групп.

Третий этап: самостоятельная работа в группах, планирование (внеаудиторная групповая работа). Происходит распределение обязанностей внутри группы. Назначаются руководитель, ответственные за сбор материала «на местах», за сбор дополнительного материала, за подготовку финального текста, редактор. Определяется сфера ответственности каждого участника, осуществляется групповое и индивидуальное планирование.

Четвертый этап: выход в социум, сбор материала (внеаудиторная индивидуальная работа «в социуме»). Реализуется ситуативный аспект создания письменного жанрового текста. В соответствии с планом работы учащиеся выезжают на необходимые им городские объекты, делают на месте краткие письменные заметки или готовят конспектные опоры для последующего развернутого текста, берут интервью у прохожих или служащих, фиксируют их ответы, собирают дополнительный фото- и видеоматериал.

Пятый этап: подготовка частей письменного «продукта» (внеаудиторная индивидуальная работа). Учащиеся самостоятельно обрабатывают собранную информацию, переводят на ИЯ записи бесед, создают предварительный вариант своей части текста, при необходимости комбинируют его с метатекстовыми материалами: фото-, видео- и аудиозаписями.

Шестой этап: кооперативное создание финального варианта письменного «продукта» (внеаудиторная групповая работа, в том числе в онлайн-режиме). Учащиеся объединяют свои материалы, выстраивая из них логичный и последовательный текст требуемого жанра в итоговом варианте. Работа может осуществляться в онлайн-режиме по методике кооперативного письма с использованием технологии совместной дистанционной работы над текстом «Writing Pads». В этом же режиме осуществляется редакторская правка. Проводится обсуждение способов презентации конечного «продукта».

Седьмой этап: презентация письменного «продукта» и взаимооценивание (внеаудиторная дистанционная и аудиторная групповая

работа). Презентация проходит в два этапа. Вначале тексты размещаются онлайн (на учебной платформе или в социальной сети) и оцениваются другими группами учащихся, которые пишут в комментариях свои мини-отзывы в форме «эхо-текстов». Структура «эхо-текста» определяется как «сэндвич-модель»: отмечаются достоинства выполненной работы, указываются недостатки, задаются вопросы и вновь высказывается благодарность за представленный «продукт».

С учетом замечаний учащиеся дорабатывают свои тексты и готовят развернутую презентацию в классе. В этой презентации на суд одноклассников и учителя представляется окончательная версия текста. Презентация состоит из нескольких частей. Вначале участники проектной группы описывают ход работы в целом: как распределились обязанности (каков вклад каждого из участников), как проходила работа, с какими трудностями они столкнулись и как их преодолевали. Далее дается обзор замечаний, сделанных другими группами, и сообщается, что именно было переработано. Организуется краткое обсуждение выполненного проекта. Учителю следует поощрять объективные оценочные комментарии других учащихся; сам он принимает участие в дискуссии на правах одного из участников.

Эмпирическое исследование

С целью эмпирической валидизации рассмотренных теоретических положений описанная технология проходит апробацию с 2015 по 2018 г. на площадках двух школ г. Рязани (10–11-е классы с профильным обучением английскому и немецкому языкам).

Оценивание текстовых «продуктов»

Параметр оценивания	Максимальный балл
1. Соблюдение структурных и лингвостилистических норм выбранного жанра в сочетании с авторским стилем предъявления	3
2. Диапазон используемых языковых конструкций, богатство речи	2
3. Креативность исполнения, увлекательность, нестандартность	3
4. Социокультурная корректность (точность и полнота предъявления, языкового оформления и интерпретации родных реалий на иностранном языке)	3
5. Релевантность / понятность и очевидная ценность работы для иностранного гостя	2
6. Ситуативная аутентичность: наличие лингвистических и экстралингвистических составляющих, обусловленных реальной ситуацией (иллюстративный материал, интервью, опросы и пр.)	3
7. Относительная лексико-грамматическая правильность (оценивается учителем)	2
8. Эффективность организации работы в команде (оценивается на основе доклада-отчета команды)	2
Всего (максимально)	20

К экспериментальной работе привлечены учителя и студенты Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, проходящие педагогическую практику. Общее число учащихся, в обучении которых использовалась спроектированная технология, составило 62 человека (далее – экспериментальная группа, ЭГ). Для сопоставительного анализа результатов подобные тексты предлагались для создания тем учащимся, в обучении которых не внедрялись этапы описанной технологии. Число таких учеников составило 58, их мы рассматриваем в качестве контрольной группы (КГ).

Оценивание и самооценивание работ обучающихся производились на основе балльно-рейтинговой шкалы (см. таблицу). Шкала соответствует параметрам созданной технологии.

Заключение

Результаты лонгитюдного эмпирического исследования позволяют заключить, что разработанная технология развития креативности школьников, обеспечения их социального и профессионального самоопределения является весьма продуктивной.

Внедрение созданной технологии наиболее успешно в тех группах, где учителя используют активизирующие личностно сообразные методы (обучение в сотрудничестве, метод проектов, метод ситуационного анализа, «выход в социум» и пр.) на регулярной основе. Там, где обучение ведется преимущественно во фронтальном режиме, внедрение описанной методики значительно затруднено. Так, в первом случае выявлены статистически значимые различия результатов КГ и ЭГ по параметрам № 1, 3, 4, 6, 8 (таблица). Во втором случае статистически значимое превышение результатов ЭГ наблюдается максимум по двум из указанных выше факторов, а в 30% значимые различия между КГ и ЭГ не наблюдались. Таким образом, необходимой предпосылкой для реализации методов творческо-созидательной деятельности, в том числе на ИЯ, является наличие достаточного учебного опыта с использованием личностно ориентированных технологий.

Оценивание работ по шкале параметров показывает, что большинство учащихся набирает наивысшие баллы по показателям «креативность исполнения» (максимальный балл в 64,5% случаев) и «ситуативная аутентичность» (72,6% случаев), что демонстрирует успешность реализации задач креативного ситуативно-кооперативного письма. Вместе с тем зафиксированы некоторые трудности, связанные с соблюдением жанровых норм (максимальный балл в 54,8% случаев), разнообразием речевых конструкций (48,4% случаев), в отдельных случаях – с социокультурной корректностью. Это означает, что в обучении следует уделять больше внимания анализу жанровых особенностей раз-

личных текстов, а также учитывать принцип равноправия культур, в соответствии с которым знакомство с родными реалиями на ИЯ не должно ущемляться в пользу иной культуры. Одинаково высокие результаты в КГ и ЭГ наблюдаются по параметру № 5 «ценность материала для иностранного гостя» (максимальный балл в 84,5% случаев в КГ и 87,1% в ЭГ). Степень лексико-грамматической корректности текстов соотносится с общей иноязычной грамотностью учащихся. Наивысшую эффективность работы в команде демонстрируют те учащиеся, которые имеют достаточный опыт групповых форм работы.

Анализ готовности к самоопределению средствами ИЯ на основе методики определения эффективности развития предметной профориентационной компетенции (описание методики и содержание анкет см. в [33]) свидетельствует о том, что внедрение разработанной технологии оказывает положительное влияние на понимание возможностей использования ИЯ в профессиональных областях «туризм», «журналистика», «перевод», «проектирование эффективной городской среды», а также способствует осознанию своих склонностей и способностей к соответствующим видам профессионально-коммуникативной деятельности. Анализ анкетирования обучающихся КГ и ЭГ за период реализации технологии в тот же период показывает отсутствие видимых изменений в самоопределении и творческом саморазвитии.

Изложенное позволяет сделать обобщенный вывод, что креативно-ориентированное продуктивно-созидательное обучение должно внедряться на постоянной основе. Первые результаты исследования позволяют с высокой долей вероятности утверждать, что достижение и качественных, и формальных (количественных) учебных результатов может и должно происходить в контексте личностно-сообразного развития творческих способностей учащихся. Тем самым задача по обеспечению развития креативности обучающихся, удовлетворения их потребностей в самоопределении (в том числе социальном и профессиональном) является посильной для решения средствами предметной области «иностранный язык». Ситуативное коллаборативное письмо как особая деятельность с применением ИЯ становится жизненно значимой, практически ориентированной. Она вписывается в контекст современных требований к обучению ИЯ, среди которых проектный, творческий характер деятельности, межличностная и межкультурная кооперация, практическая, проблемная направленность учебных действий и операций, усиление автономии школьников, применение современных средств коммуникативного взаимодействия.

Литература

1. ***Бим И.Л.*** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2007. 168 с.

2. ***Тарева Е.Г.*** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
3. ***Щепилова А.В.*** Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы междунар. конф. М. : МГПУ; Языки народов мира; Тезаурус, 2017. С. 24–30.
4. ***Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V.*** Intercultural Content of a Foreing Language Texbooks: Consept, Texts, Practices // XLinguae. 2017. Vol. 10, № 3. P. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20
5. ***Hass F.*** Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart : Klett, 2016. 420 p.
6. ***Matz F.*** Schreiben // Englisch Methodik. Berlin : Cornelsen, 2018. P. 33–50.
7. ***Deutsch*** lehren lernen. Bd. 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk [et al.]. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 s.
8. ***Wolfrum J.*** Kreativ schreiben: Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF / DaZ). Ismaning : Hueber, 2010. 183 s.
9. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
10. ***Roche J.*** Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen. Ismaning : Hueber, 2008. 176 p.
11. ***Yim S., Warschauer M.*** Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining // Language Learning & Technology. 2017. № 21 (1). P. 146–165.
12. ***Warschauer M.*** Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice // Modern Language Journal. 1997. № 81 (4). P. 470–481. DOI: 10.2307/328890
13. ***Креативная*** педагогика. Методология, теория, практика / А.И. Башмаков [и др.] ; под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. М. : БИНОМ, 2012. 319 с.
14. ***Джига Н.Д.*** Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования созидания продуктивного субъекта образования // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 201–211.
15. ***Крылова Н.Б.*** Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации. М., 2008. 158 с.
16. ***Чамина О.Г.*** Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22454 (дата обращения: 04.07.2018).
17. ***Яновская Н.Б.*** Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3, т. II (Психолого-педагогические науки). С. 147–150.
18. ***Коряковцева Н.Ф.*** Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.
19. ***Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.*** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2015. 336 с.
20. ***Sun Y.-C., Chang Y.-J.*** Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues // Language Learning & Technology. 2012. № 16 (1). P. 43–61.
21. ***Elola I.*** Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development // Language Learning & Technology. 2010. № (14) 3. P. 51–71.
22. ***Merse Th., Schmidt J.*** Internet-Medien und Web 2.0 // Englisch Methodik. Berlin : Cornelsen, 2018. P. 156–177.
23. ***Kessler G.*** Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // Language Learning & Technology. 2009. № 1 (13). P. 79–95.
24. ***Агапова Н.Г.*** Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры). Рязань : РГУ, 2008. 364 с.

25. ***Тарева Е.Г.*** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. М. : Неолит, 2017. С. 17–44.
26. ***Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Щепилова А.В.*** Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 2–9.
27. ***Gavrilyuk O.A.*** The Autonomy-Focused Approach in Higher Education: Theoretical Grounds and Practical Implications // Integration of Education. 2017. Vol. 21, № 3. P. 360–370. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370
28. Дистанционное обучение в профильной школе / Е.С. Полат [и др.]. М. : Academia, 2009. 208 с.
29. ***Li M., Zhu W.*** Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing // Language Learning & Technology. 2017. № 21 (2). P. 96–120.
30. ***Джига Н.Д.*** Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования : автореф. … д-ра психол. наук. Кострома, 2013. 67 с.
31. ***Профессиональные*** пробы. Технология и методика проведения / А.В. Гапоненко [и др.]. М. : Academia, 2014. 208 с.
32. ***Вербицкий А.А., Григоренко О.А.*** Контекстное обучение иностранному языку специальности. М. : РИЦ МГГУ, 2015. 205 с.
33. ***Колесников А.А.*** Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань : РГУ, 2018. 400 с.
34. ***Чистякова С.Н.*** Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.
35. ***Swain M.*** The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue // Sociocultural theory and second language learning. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. P. 97–114.
36. ***Dobson T., Willinsky J.*** Digital literacy // The Cambridge handbook of literacy. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2009. P. 286–312.

Сведения об авторах:
Колесников Андрей Александрович, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru
Тарева Елена Генриховна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия). E-mail: elenatareva@mail.ru

Поступила в редакцию 21 апреля 2018 г.

HIGH SCHOOL LEARNERS' CREATIVITY DEVELOPMENT BY MEANS OF L2 SITUATIONAL-COOPERATIVE WRITING

Kolesnikov A.A., Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Department of Second Foreign Language and Its Methodology, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named after S. Yesenin (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru
Tareva E.G., Ph.D., Professor, Head of the Department of French Language and Linguodidaktics, Institute of Foreign Languages of Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: elenatareva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/11

Abstract. Foreign language teaching should be aimed at developing student's creative potential. The increase of the significance of writing has led to growing attention to various types of written texts. Modern educational context, a wide range of information and telecommunica-

tion technologies create prerequisites for creating an effective educational environment for development of high school students' productive creativity in writing. This environment ensures triggering of universal cognitive-communicative and productive actions in real situations that are significant for professional and social self-determination of students. However, the reality proves that the existing potential has not been fully applied in real educational sphere. Until now, foreign language teaching methodology lacks a scientifically based and experimentally tested technology for teaching creative situational and cooperative writing at profile stage of high school education. There is an actual problem of designing technology for development of high school students' creativity by means of creative situational-cooperative writing in a foreign language. The aim of the study is to describe the theoretical foundations and practice-oriented features of designing and approbating of such a technology. The technology is interdisciplinary in nature; therefore, its elaboration is based on a set of interrelated methods of research: (a) analytical-reflective (the analysis of psychological, pedagogical and linguodidactic literature, extrapolation of the provisions of psychological-pedagogical theory to the substantiation of the characteristics of linguodidactic technology, theoretical modeling of educational technology) and (b) empirical (experimental teaching, quantitative methods of data processing). The results of the study. The technology created is based on the idea of polyparadigmality, poly-approach of modern scientific research of such methodological concepts as creativity, creative orientation of students, productive learning, productive writing (creative written product), social and professional situations, autonomous activity, (self) control. From theoretical point of view, the description of the technology made it possible to specify the essence and features of the situational-cooperative (collaborative) writing in a foreign language – an innovative product of writing produced by nowadays learners.Practically oriented analysis of the psychological and pedagogical preconditions for the development of students' creativity made it possible to determine the methodological foundations of a creative situational-cooperative writing: (a) the availability of an author's style combined with correct following of linguo-stylistic requirements of the chosen genre, (b) the introduction of a variety of compositional types of speech, (c) multidimensionality of the text, (d) situational authenticity of the text, (e) relative lexical and grammatical correctness. The developed educational technology being grounded on these methodological bases includes the following stages: 1) motivation and familiarization, 2) building of project groups and overall planning, 3) independent work in groups, 4) "exit to public", collection of material, 5) preparation of individual parts of the written "product", 6) cooperative creation of the final version, 7) presentation and mutual evaluation. The process and results of approbation of the technology of development of high school students' creativity by means of creative situational-cooperative writing in a foreign language, analytical and statistically processed data prove the effectiveness of the proposed technology, the increasing level of students' creative activity in the process of production of written cooperative works on the basis of specified situational parameters aimed at social and professional self-determination of high school students. The level of readiness of high school students for social and professional self-determination, for creative writing in a foreign language being generated in the conditions of productive collaboration is significantly increased. The prospects for the research: creatively-oriented, productive learning should be introduced on a systematic, ongoing basis. Achievement of qualitative and quantitative learning outcomes should take place in the context of a individually oriented development of students' creative abilities. The study may be interesting for teachers of high schools, teachers of pedagogical universities, researchers who analyze the processes of self-determination of schoolchildren, and improvement of the system of methodological preparation of students – future teachers of foreign languages.

Keywords: productive education; profile L2 teaching; creative writing; situational writing; cooperative writing; social and professional self-determination.

References

1. Bim I.L. (2007) Profil'noe obucheniye inostrannym jazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatel'noy shkoly. Problemy i perspektivy [Advanced level of foreign languages teaching in high school. Problems and prospects]. Moscow: Prosveshcheniye.
2. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu jazyku [The system of culture-based approaches to foreign language teaching]. Jazyk i kul'tura – Language and culture. 40. pp. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
3. Shchepilova A.V. (2017) Metodika obucheniya inostrannym jazykam na sovremennom etape: polipodkhodnost' ili poliparadigmalnost'? [Methodology of foreign languages teaching at the present stage: polyapproach or polyparadigmality?]. Professional'noye stanovleniye uchitelya inostrannogo jazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii. M. pp. 24–30.
4. Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V. (2017) Intercultural Content of a Foreign Language Texbooks: Consept, Texts, Practices. XLinguae. Vol. 10. 3. pp. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20
5. Hass F. (2016) Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.
6. Matz F. (2018) Schreiben. In: Lütge,Ch. Englisch Methodik. Berlin: Cornelsen. pp. 33–50.
7. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R.E. (2014) Deutsch lehren lernen. Bd. 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
8. Wolfrum, J. (2010) Kreativ schreiben: Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF / DaZ). Ismaning:Hueber.
9. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2010) Metodika obucheniya inostrannomu jazyku s ispol'zovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh Internet-tekhnologiy [Methodology of foreign language teaching using new information and communication Internet technologies]. Rostov-on-Don: Fenix; M.: Glossa-Press.
10. Roche J. (2008) Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen. Ismaning: Hueber.
11. Yim S., Warschauer M. (2017) Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining. Language Learning & Technology. 21(1). pp. 146–165.
12. Warschauer M. (1997) Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. Modern Language Journal. 81(4). pp. 470–481. DOI: 10.2307/328890
13. Popov V.V., Kruglov Y.G. (eds.) (2012) Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika [Creative pedagogy. Methodology, theory, practice] M.: BINOM.
14. Dzhiga N.D. (2014) Kontseptual'noye i organizatsionno-metodicheskoye obespecheniye empiricheskogo issledovaniya sozidaniya produktivnogo subjekta obrazovaniya [Conceptual, organizational and methodological support of empirical research of creation productive subject of education]. Perspektivy nauki i obrazovaniya. 1. pp. 201–211.
15. Krylova N.B. (2008) Organizatsiya produktivnogo obrazovaniya: soderzhaniye i formy, razmyshleniya i rekomendatsii [Organization of productive education: content and forms, reflections and recommendations]. M.
16. Chamina O.G. (2015) Produktivnoye obucheniye: potentsial razvitiya v vysshey shkole [Productive teaching: potential of development in higher school]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 5. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22454
17. Yanovskaya N.B. (2013) Kontseptsiya produktivnogo obucheniya kak osnova razvitiya lichnosti posredstvom sozdaniya refleksivno napravlennoy obrazovatel'noy sredy [The concept of productive training as a basis of personality development by means of creation of reflexively directed educational environment]. Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 3. Vol. II. pp. 147–150.
18. Koryakovceva N.F. (2018) Produktivnoye jazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmi [Productive language education as implementation of developmental educational paradigm]. Inostrannye jazyki v shkole. 2. pp. 2–10.

19. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. (2015) Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii [Personality and competence approaches in education: problems of integration]. Moscow: Logos.
20. Sun Y-C., Chang Y-J. (2012) Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. Language Learning & Technology. 16 (1). pp. 43–61.
21. Elola I. (2010) Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. Language Learning & Technology. 3 (14). pp. 51–71.
22. Merse Th., Schmidt J. (2018) Internet-Medien und Web 2.0. In: Lütge,Ch. Englisch Methodik. Berlin: Cornelsen. pp. 156–177.
23. Kessler G. (2009) Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. Language Learning & Technology. 1 (13). pp.79–95.
24. Agapova N.G. (2008) Paradigmal'nyye oriyentatsii i modeli sovremennogo obrazovaniya (sistemnyy analiz v kontekste filosofii kul'tury) [Paradigmatic orientations and models of modern education (system analysis in the context of philosophy of culture)]. Ryazan: RSU.
25. Tareva E.G. (2017) Mezhkul'turniy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya [Intercultural approach in the paradigmatic system of modern social and humanitarian knowledge]. Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novie sotsiogumanitarnye tsennosti. Kollektivnaya monografiya. M.: Neolit. pp. 17–44.
26. Biboletova M.Z., Trubanyova N.N., Shchepilova A.V. (2013) Kontseptsiya uchebnogo predmeta "Inostrannyy jazyk" [The concept of Foreign Language academic subject]. Inostrannye jazyki v shkole. 9. pp. 2–9.
27. Gavrilyuk O.A. (2017) The Autonomy-Focused Approach in Higher Education: Theoretical Grounds and Practical Implications. Integration of Education. Vol. 21 (3). pp. 360–370. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370
28. Polat E.S., Bukharkina M.J., Petrov A.E., Butenkova E.V., Ladyzhenskaya N.V., Tatarinova M.A., Vladimirova L.P. (2009) Distantsionnoye obucheniye v profil'noy shkole [Distance learning in a specialized school]. M.: Academia.
29. Li M., Zhu W. (2017) Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing. Language Learning & Technology. 21(2). pp. 96–120.
30. Dzhiga N.D. (2013) Psikhologo-akmeologicheskaya kontseptsiya sozdaniya produktivnogo subjekta obrazovaniya [Psychological and acmeological concept of creation of a productive subject of education.]. Abstract of Psychology doc. diss. Kostroma.
31. Gaponenko A.V., Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Lerner P.S. (2014) Professional'nie proby. Tekhnologiya i metodika provedeniya [Professional tryouts. Technology and methodology]. M.: Academia.
32. Verbitsky A.A., Grigorenko O.A. (2015) Kontekstnoye obucheniye inostrannomu jazyku spetsial'nosti [Contextual teaching of foreign language for speciality]. Moscow: RIC MGGU.
33. Kolesnikov A.A. (2018) Proforientatsionnoe obucheniye inostrannym jazykam v shkole i vuze: ot teorii k tekhnologii [Vocational guidance based teaching of foreign languages in school and university: from theory to technology]. Ryazan: RSU.
34. Chistyakova S.N. (2005) Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore profilya obucheniya [The problem of senior high school students' self-determination when choosing their university major]. Pedagogika. 1. pp. 19–26.
35. Swain M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf J. P. Sociocultural theory and second language learning. Oxford, UK: Oxford University Press. pp. 97–114.
36. Dobson T., Willinsky J. (2009) Digital literacy. In: Olson D.R., Torrance N. The Cambridge handbook of literacy. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 286–312.

Received 21 April 2018

УДК 378
DOI: 10.17223/19996195/43/12

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕЛЕТАНДЕМНОГО МЕТОДА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.Л. Назаренко

Аннотация. Рассмотрена организация взаимообучения носителей разных языков через средства ИКТ – телетандем, инновационную форму обучения, предполагающую взаимодействие культур и характеризующуюся автономией обучающихся и личной ориентированностью процесса обучения. В основе инновационной формы обучения лежит деятельностный подход. Эта форма обучения ориентирована на учащегося, его личную постоянную активность и представляет собой самостоятельный / автономный учебный процесс двух индивидов, оба из которых являются субъектами обучения. Все эти характеристики делают телетандемное обучение максимально отвечающим требованиям к образовательному процессу, сформулированным в ФГОС третьего поколения. В статье дается краткая история применения тандемного метода в области изучения иностранных языков и рассмотрена эволюция его трактовки. Подчеркивается гибкость метода, дающая возможность многочисленных модификаций. Подробно рассматриваются основные дидактические принципы тандемного обучения: автономность, языковой паритет и взаимность или обоюдность. Особое внимание уделено рассмотрению дидактического потенциала и преимуществ метода тандема для развития коммуникативной иноязычной и межкультурной компетенций. Описываются экспериментальный проект телетандемного обучения английскому и русскому языкам на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ в сотрудничестве с американскими университетами, его организация, цели, предметное содержание, особенности проведения. Обсуждаются полученные результаты (организационные и мотивационные факторы в проекте, оценка успешности по параметру «удовлетворенности студента») и приводятся отзывы участников как основа оценки качества и успешности проекта. На основании полученных результатов и наблюдений делаются выводы: о телетандеме как прогрессивном инновационном методе обучения иностранным языкам, создающим для этого благоприятные дидактические условия (равноценные субъект-субъектные отношения партнеров, мотивация, преодоление языкового барьера вследствие отсутствия страха говорить на иностранном языке и др.); о возможности использования в нем передовых педагогических технологий, таких как автономность обучающихся, работа в команде, обучение в сотрудничестве; о развитии всех составляющих коммуникативной компетенции на изучаемом языке при обучении методом телетандема; об изучении иностранного языка в контексте иноязычной культуры, возможности углубить взаимопонимание между носителями разных языков и культур, увидеть общие черты в разных культурных мирах и развитии межкультурной компетенции; о личностно ориентированном характере и гуманистической сущности телетандемного обучения.

Ключевые слова: тандемный метод изучения языков; телетандем; инновационные методы обучения; обучение иностранным языкам; ИКТ в обучении языкам.

Введение

Современные требования к образованию индивида, гражданина, специалиста и личности XXI в. прописаны в отечественных образовательных стандартах. Среди них большое значение придается таким характеристикам, как:

– умение работать в сотрудничестве / в команде / в условиях партнерства, умение договариваться;

– умение строить свою парадигму обучения, критически оценивать образовательные потребности для будущей самореализации;

– умение проявлять лидерские качества, принимать обоснованные решения на основе адекватной оценки ситуации;

– умение рефлексировать, анализировать приобретаемый опыт и синтезировать на этой основе новые решения и подходы и др. [1].

Согласно ФГОС, в основе обучения лежит системно-деятельностный подход, который призван обеспечивать формирование вышеуказанных качеств, рассматриваемых как готовность к саморазвитию и непрерывному образованию. В этом плане форма тандемного обучения имеет большие «достоинства», поскольку она ориентирована на учащегося, его личную постоянную активность, представляя собой самостоятельный / автономный учебный процесс двух индивидов. Важная особенность тандемного обучения заключается именно в том, что учащийся из объекта обучения становится субъектом творчества, а учебный материал (знания) из предмета усвоения – средством достижения некоей созидательной цели [2. С. 12].

Дидактический потенциал телетандема не ограничивается развитием только названных выше метапредметных компетенций. Особенно продуктивно используясь в области изучения иностранных языков, метод в первую очередь продемонстрировал значимые результаты в отношении развития иноязычной и межкультурной компетенций, являющихся базовыми компетенциями личности XXI в., согласно определению Совета Европы. Благодаря осознанию его возможностей, использование метода тандема началось еще в 70-е гг. прошлого столетия и постепенно распространилось на некоторые европейские и неевропейские страны. В 1994–1996 гг. Европейский союз осуществил проект по телетандему, в который были вовлечены 12 стран [3]. В настоящее время отдельные телетандем-проекты существуют в Европе, Азии и Америке как альтернатива или дополнение к традиционному обучению иностранным языкам [4, 5]. Однако несмотря на то, что тандем выступает одним из действенных методов обучения иностранному языку, его дидактический

и лингводидактический потенциал все еще не нашел широкого применения на практике как в России, так и за рубежом [6].

Сущность, принципы и особенности метода телетандемного обучения

Существует несколько определений тандемного обучения, но суть их сводится к тому, что это разновидность дистанционного образовательного сотрудничества через телекоммуникации, в котором два участника (отсюда название тандем), являющиеся носителями разных языков и культур, помогают друг другу в изучении языков друг друга. Однако это внешне незамысловатое определение скрывает известную глубину и сложность явления. Именно эта простота обеспечивает большую гибкость метода, возможность многочисленных вариаций и адаптации к различным условиям, что является одним из наиболее важных его преимуществ: он может использоваться независимо или интегрироваться в языковой учебный курс, с поддержкой преподавателя или без нее, на короткий или продолжительный период времени. В конце 1960-х гг., например, под тандемом понималась заключительная часть двуязычного интенсивного курса, организованного на основе аудиовизуального метода. Она включала учебные действия двух участников – носителей двух разных языков и заключалась в выполнении упражнений и устном взаимодействии по заранее подготовленному материалу (разученным диалогам). В 1970-е гг. понятие тандема в обучении начало использоваться в его настоящей интерпретации, т.е. как метода, объединяющего носителей разных языков для взаимного автономного изучения языка друг друга, под руководством преподавателя или без него. В 1980-е гг., когда метод распространился на некоторые университеты, потребовалось его теоретическое осмысление, в первую очередь, в плане концепции автономности. Наконец, в 1990-е гг. благодаря созданию Международной тандемной сети и проведенным исследованиям полученных данных, была разработана систематизация дидактических принципов метода тандема [4].

Первый принцип предполагает, что занятия по методу тандема непременно имеют две части, каждая из которых проходит исключительно на одном из изучаемых языков, которые никогда не должны смешиваться. Этот *принцип языкового паритета* [7], по мнению некоторых исследователей, явно недооценивается [4], в то время как он не только побуждает обучающегося к использованию изучаемого языка, что может вызывать известные трудности в осуществлении успешной коммуникации, но также при переходе на его родной язык помогает снять их и, в конечном итоге, достичь целей коммуникации. А это, в свою очередь, повышает мотивированность и вовлеченность обучающихся в процесс обучения.

Тандемный метод предусматривает смену ролей участников: они выступают поочередно как обучающиеся (ученики) иностранному языку и обучающие (учителя) своему родному языку. Это *принцип взаимности или обоюдности*, полного равноправия и партнерства – второй дидактический принцип метода тандема. Партнеры по тандему равно заинтересованы в участии в нем, говорят равное время на изучаемом языке, они независимы друг от друга финансово (никакой оплаты в их взаимоотношениях не предусмотрено). Это, как считают исследователи, повышает самооценку партнеров по тандему и ставит их в равные условия. Тандем, таким образом, – это взаимный свободный обмен знаниями о языке [4].

Третий принцип – *автономность* – может иметь разные интерпретации в зависимости от того, осуществляется тандем в рамках деятельности учебного заведения (институциональный тандем) или по взаимной договоренности между индивидами (независимый тандем). В первом случае будут присутствовать некий педагогический контроль, инструктаж, система оценивания и преподаватель / консультант, отвечающий за организацию и функционирование тандемного обучения, во втором – автономность будет позволять большую степень свободы в организации учебного процесса. Принцип автономности позволяет регулировать степень влияния носителя языка на обучение своего партнера. Поскольку участники тандема никогда не бывают совсем одиноки в этом процессе, каждый из них может поддерживаться и поощряться своим более опытным и знающим партнером в их совместных стараниях и стремлениях. Выбор видов деятельности в независимом тандемном обучении также делается самими участниками. Одним из наиболее распространенных и популярных является свободная беседа партнеров на любую интересующую их тему. Они также могут выполнять совместные небольшие проекты по своему выбору, способствующие лучшему усвоению изучаемых языков. Ритм обучения тоже вполне гибкий и может устанавливаться по договоренности партнеров: еженедельно, два раза в неделю или через другие временные интервалы. В промежутках между совместными занятиями партнеры могут организовывать режим самостоятельного обучения в соответствии со своими потребностями и предпочтениями. Обучение в тандеме носит личностно ориентированный характер [8] и может быть вполне индивидуализированным в том смысле, что оба партнера могут построить свою учебную программу в соответствии с собственными персональными запросами.

Исследование и результаты

Дидактический потенциал и преимущества метода тандема для развития коммуникативной иноязычной и межкультурной

компетенций. По мнению многих ученых, преподавателей и людей, имеющих опыт изучения иностранного языка, тандем относится к эффективным методам лингводидактики, позволяющим быстрее и качественнее овладеть тем или иным иностранным языком, поскольку он подразумевает непосредственное общение с его носителем. Подтверждением этому могут служить следующие наблюдения. Участники тандема отмечают, что там, где общение в Интернете происходило по электронной почте или с помощью чата, участники значительно усовершенствовали навыки и умения письменной речи, в частности, улучшили навыки написания электронных писем, умения поиска и исправления своих и чужих ошибок в тексте. Там, где общение шло в устном формате, формировались / развивались фонетические и произносительные навыки обучающихся, навыки восприятия речи на слух, умения вести диалог. И в том и другом случае отмечались обогащение словарного запаса, расширение грамматических знаний изучаемого языка. И что еще очень важно, в процессе изучения языка в тандеме происходило одновременное применение усвоенных знаний на практике. В совокупности все развиваемые и совершенствуемые умения и навыки способствовали достижению самой важной цели в изучении иностранного языка – формированию коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителем языка. Коммуникативная компетенция включает в себя не только лингвистические составляющие, но и психологические, и социальные. Телетандем, таким образом, может способствовать формированию всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, компенсаторной и социокультурной [9]. При этом тандемное обучение является одновременно причиной и следствием приобретения участниками коммуникативной компетенции: она необходима для общения на изучаемом языке, а общение на изучаемом языке расширяет и рафинирует коммуникативную компетенцию.

Совершенно неотделимо от этого процесса и также завязано на причинно-следственных отношениях формирование еще одной важнейшей компетенции, без которой невозможна коммуникация между носителями разных языков и культур – межкультурной компетенции. Ведь при тандемном обучении сталкиваются носители разных языков и культур, поэтому в процессе этого учебного взаимодействия происходит межкультурное общение. В сравнении с традиционным уроком иностранного языка происходит прямой контакт с изучаемым иностранным языком и культурой народа-носителя этого языка, «т.к. оба партнера вносят свое видение мира <…>в учебный процесс» [10. С. 47]. Поэтому для успешной коммуникации в этих условиях «необходимо понимание межкультурных различий – осознание их существования, установка на сопоставление и кон-

трастивный анализ элементов культуры, толерантный подход, а также положительная мотивация к участию в межкультурном диалоге» [11]. Цель такого процесса обучения заключается в достижении межкультурной компетенции. «Она представляет собой результат сознательного процесса, который развивается из реальной встречи и рефлексии. В ходе прямой встречи с носителями целевого языка бинациональные языковые курсы сами по себе имеют потенциал для межкультурного содержания. Совместное проживание в группе, смена перспективы между собственной культурой и культурой партнера и использование обоих языков делают такую встречу предпочтительным местом для межкультурного обучения. Как правило, данный факт воспринимается участниками сознательно и позитивно, так как эти аспекты связаны с конкретными людьми:

– партнеры из другой страны воспринимаются как представители другой культуры. Можно получить от них страноведческую информацию, завязать прочие контакты с другой страной;

– участники из другой страны воспринимаются как партнеры. В ходе обмена и совместной работы устраняются препятствия окружения иной культуры и повышается уровень самосознания, так как при этом преодолевается личная затруднительная, часто связанная с опасениями ситуация.

Обмен опытом партнеров может касаться процессов, открывающих другие культуры, избавляющие от предрассудков, развивающих терпимость и способность к критике и воздействующих на сознательное восприятие собственной культуры» [Там же].

Для формирования межкультурной компетенции в тандемном обучении применяются следующие методы: словесные (дискуссия, беседа, обсуждение – с целью получения, изучения и обсуждения информации об особенностях изучаемых культур, основных культурных характеристиках и типах взаимоотношения между культурами); объяснительно-иллюстративные (объяснение, дискуссии, во время которых происходит обсуждение культуроведческого материала с тандем-партнером и обсуждение результатов обучения в тандем-курсе); интерактивный (в ходе выполнения предложенных заданий обучающиеся взаимодействуют с тандем-партнерами); коммуникативный (обучающиеся вовлечены в процесс общения с целью выражения, обсуждения и интерпретации полученной информации, иностранный и родной языки при этом выступают основными средствами общения, представленными в равном соотношении); методы контроля (самоконтроль и взаимоконтроль в процессе обучения).

Благодаря всем этим характеристикам, метод тандема / телетандема представляет известный интерес для преподавателей иностранных языков, исследователей и экспертов. Преподавателям он дает возможность обеспечить естественный контакт своих студентов с носителями языка или людьми, владеющими этим языком профессионально, посредством лично-

го, целенаправленного и прямого взаимодействия. Исследователей в области прикладной лингвистики он обеспечивает интереснейшими наблюдениями, касающимися механизма овладения иностранным языком, а также возможностью изучать поведение студентов в естественном творческом коммуникативном контексте обучения в сотрудничестве [4].

Методология проведения телетандемного проекта на факультете иностранных языков и регионоведения. Проект по телетандемному (дистанционному) изучению иностранных языков был начат на ФИЯР на экспериментальной основе в 2014/15 учебном году с Джорджтаунским университетом (США) и проходил в виде индивидуального партнерского учебного взаимодействия через Skype. Студенты работали автономно, «дозированное» дидактическое «присутствие» преподавателя в этом пилотном проекте выражалось лишь в предложенных для обсуждения в парах тем:

– Class discussion of the meetings with American students: National stereotypes. Cultures and national habits. Mutual perception of different nations;

– Men and women in the Soviet Union and contemporary Russia. Feminism and anti-feminism in Russia and the US. Gender roles and stereotypes;

– News: politics and culture. Russian and American magazines and newspapers: their topics and style;

– Censorship and freedom in Russia and America over the twentieth – twenty first centuries;

– Fear and Laughter in Russian and American culture;

– Language: changes in modern Russian. What is happening to Russian curse words?

– Russian twentieth century history and the current moment;

– America and Russia. Historic figures, political leaders and their images in official culture, folklore and literature.

В 2015/16 учебном году был начат новый проект, с другим американским университетом – Университетом Содружества Виргинии (штат Виргиния, США), который продолжается и в настоящее время. Институциональная поддержка более ощутима, хотя принцип автономности не нарушается: студенты по-прежнему самостоятельно «встречаются» с партнерами в виртуальном пространстве через ИКТ и изучают язык друг друга. Дидактическая поддержка вузов с обеих сторон, тем не менее, разная. В Университете Содружества Виргинии телетандем с российскими студентами является расширением обучающей среды их регулярного обязательного учебного курса русского языка. На ФИЯР он включен в программу экспериментального спецкурса, который студенты выбирают добровольно. Именно поэтому продолжительность проекта составляет один семестр, чтобы вписываться в учебный ритм университетов.

Для оптимизации работы российская сторона создала сайт проекта «Teletandem-Project» на платформе wikispaces.com. Сайт содержит информационную страницу для оперативных объявлений преподавателя, справочные материалы по истории и теории метода тандемного изучения иностранных языков, а также личные странички каждого тандема для кратких регулярных «отчетов» о каждой «сессии» учебного взаимодействия. В связи с закрытием платформы wikispaces.com, сайт сейчас переносится на платформу PowerSchool Learning (Haiku).

Структура проекта более-менее стандартна. На первой «встрече» происходит знакомство всех участников проекта через систему видеоконференцсвязи. Преподаватели двух университетов-партнеров представляются обеим группам студентов и разъясняют суть проекта, а студенты кратко представляются на своем изучаемом языке (россияне – на английском, американцы – на русском), говорят о своей специализации, учебных и внеучебных интересах и т.п. Как правило, тогда же формируются тандемы и согласовываются темы, на которых будут строиться их автономная учебная работа и готовиться совместные презентации для представления и обсуждения на заключительной видеоконференции.

Темы варьируются, например, в одном из проектов обсуждались разнообразные тематические журналы (политические, спортивные, кулинарные, для женщин и т.д.), существующие параллельно в России и США. Студенты сравнивали публикации, анализировали их с точки зрения сходства и различий в оформлении журналов, содержательном наполнении и освещении определенных вопросов. В другом проекте темой были национальные / традиционные праздники, однако каждый тандем должен был заниматься одной из подтем: сезонные праздники (весенние, летние, осенние или зимние). В последнем тандем-проекте студентам была предоставлена возможность самостоятельно выбрать темы, представляющие взаимный интерес для обоих участников в тандемных парах. Выбирались темы «Музыка», «Знаковые фильмы в двух странах», «Система образования в России и США», «Мой город», «Традиции и национальные праздники» и др.

Во время автономной контактной работы в парах (через Skype приложения WhatsApp, Messenger и др.) студенты работали на языковом материале, который они находили, готовясь к презентации по своей теме: обсуждали и уточняли конкретные экстралингвистические детали и национально-культурные особенности, готовили тексты-описания на изучаемом языке и предоставляли их для комментирования своему партнеру – носителю языка, занимались собственно языковой практикой, общаясь по теме презентации, задавая вопросы с немедленным получением ответов, касающихся особенностей и трудностей языкового употребления. При этом контактное время общения было поделено поровну между двумя языками («языковой паритет»), так что каждый

партнер мог попрактиковаться в изучаемом языке и получить коррекцию и помощь своего партнера-«учителя».

На заключительной видеоконференции тандемы представляли свои презентации, причем комментируя свою часть, американские участники говорили по-русски, а российские студенты – по-английски. Студенты с обеих сторон задавали вопросы авторам презентаций, комментировали и дополняли их. Иногда это официальное мероприятие перерастало в неформальный дружеский разговор, как случилось на заключительной конференции последнего телетандема.

По окончании проекта среди участников проводится опрос с целью выяснения их отношения к проекту, получения конструктивной критики и комментариев о наиболее / наименее удачных элементах проекта и т.д.

Обсуждение результатов

Организационные и мотивационные факторы в проекте. «Отчет» о каждом занятии должен был выкладываться на соответствующей страничке сайта, что давало возможность преподавателю осуществлять мониторинг учебной деятельности студентов, не вмешиваясь в сам процесс (принцип автономности), а студентам – возвращаться в случае необходимости к записи с целью акцентирования и повторения сложных языковых явлений, а также иметь портфолио, позволяющее отслеживать прогресс в своем обучении.

Хотя первичным «шаблоном» тандема является вариант независимого тандема, когда два носителя разных языков самостоятельно договариваются обучать друг друга, в наших условиях институционального тандема инициатива исходит не от самих студентов, т.е. принцип добровольности в какой-то степени нарушается. Добровольное участие напрямую связано с мотивацией, поэтому в нашей модифицированной версии тандема мотивацию стимулирует вовлеченность партнеров не только в обоюдное обучение друг друга, но и совместное выполнение общего проекта (подготовка презентации), сотрудничество в создании «осязаемого» финального «продукта» своей учебной деятельности, который будет выноситься на публичное обсуждение. Наиболее достоверным свидетельством мотивированности студентов являются их отзывы:

Марина М.: «данный телетандем… даже заинтересовал меня в изучении культуры Америки»;

Ирина Г.: «Мы планируем продолжить наше общение за рамками проекта. Этим летом Marisa собирается приехать в Москву, и мы уже договорились встретиться!»;

Татьяна З., Василий И.: «К сожалению, программа продлилась не очень долго, но мы поддерживаем контакт с нашим новым другом и продолжаем знакомство с его культурой, как и он – с нашей»;

Анна М.: «После завершения телетандема мы с Рейчел решили при возможности выходить в Skype и дальше – тогда мы точно узнаем друг от друга еще много нового и интересного».

Успешность телетандем-проекта. Для оценки эффективности и успешности проекта по телетандемному обучению был использован параметр «Удовлетворенность студента», широко использующийся в зарубежной научной литературе. Он фокусируется на академических успехах студента и степени позитивности его оценки своего академического опыта [12. С. 74]. Отзывы студентов показали их высокую оценку и значимость проекта в личностном плане, что выразилось в благодарностях организаторам проекта. Единственным негативным моментом была большая разница во времени, который студенты смогли, тем не менее, преодолеть.

Студенты высоко оценили возможности, которые дает телетандемное обучение в отношении расширения лингвистических умений и навыков, повышения социокультурной и межкультурной компетентности:

Ирина Г.: «Для себя я узнала несколько новых слов и выражений, но самое интересное, как мне кажется, – это сленг, потому что сленговые выражения не так легко найти в учебниках или книгах, но они очень употребительны. В реальном разговоре, порой, ты теряешь даже смысл, не понимаешь какой-то шутки из-за того, что не знаешь значения сленгового слова».

Анна М.: «За небольшой промежуток времени мы успели затронуть достаточно много тем. Так, мы с Рэйчел обсуждали различные социальные и культурные темы, например студенческую жизнь в России и США, системы образования, музыкальную культуру. Особенно интересно было сравнивать, в чем культуры наших стран схожи, а также находить различия между ними.<…> для меня было ценно узнать характеристику образовательной системы в США “из первых уст”. Но особенно подробно мы остановились на музыкальной культуре России и США. Я рассказала Рейчел об отечественных музыкальных исполнителях. А Рейчел – она получает музыкальное образование – не только сделала обзор популярных в США музыкальных стилей и направлений – но и дала мне ценную информацию о заинтересовавшем меня музыкальном жанре “соул”, о котором я до этого знала не так много. Особенно приятным было для меня узнать, что Рейчел очень нравятся произведения российских классических композиторов, например П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова. По мнению Рейчел, их музыкальные шедевры выражают русский национальный характер».

Василий И.: «В ходе работы мы улучшили свои умения диалогической речи на английском языке, а наш коллега – на русском. Благодаря просмотру классических фильмов наших стран мы познакомились с культурным кодом наших народов…».

Алина З.: «Так как лингвокультурология является одной из главных областей моей научно-исследовательской деятельности, мне было особенно интересно обсудить культурно-специфические особенности жизни и общения в стране моего партнера с живым носителем этой культуры. Во время обсуждения темы “Праздники и традиции” мы с партнером открыли для себя много нового».

Юлия К.: «…самое важное, на мой взгляд, это то, что процесс телетандемного обучения готовит каждого из нас к тому, ради чего мы изучаем иностранные языки, а именно, к ЖИВОМУ ОБЩЕНИЮ. Общаясь с партнером, мы знакомимся не просто с его языком и культурой, мы начинаем глубже понимать его психологию и его менталитет. Подводя итог, я могу сказать, что благодаря учебниками мы знаем, ЧТО ГОВОРИТЬ и КАК ГОВОРИТЬ. Телетандем же учит тому, КАК ОБЩАТЬСЯ и как преодолевать языковой и культурный барьеры».

Последнее хочется подчеркнуть особо. Становится очевидным, что в отзывах студенты поднимаются к более высокой оценке телетандемного метода обучения, чем возможности развития коммуникативной и межкультурной компетентностей – его глобальной гуманистической значимости. Переводя оценку в чисто личностный план, они говорят о развитии метакомпетенций, важных для любого современного человека:

Марина М.: «Наверное, главное, что я получила в этом телетандем-проекте – это умение работать в команде, направленность на общую цель и интересный обмен опытом. Человек я не особо общительный и не привыкла работать в компании со своими сверстниками, а уж тем более – иностранцами, но именно этот проект помог мне стать более уверенной в себе и открытой, не бояться говорить с американкой на ее языке и совершать ошибки. В конце концов, все мы люди и нам свойственно ошибаться. Айанна сказала мне, что этот проект тоже придал ей уверенности в себе, и ей стало легче говорить на русском языке, несмотря на многочисленные запинки и ошибки. В общем, взаимная выгода».

Татьяна З., Василий И.: «В контексте современных российско-американских отношений, которые на данный момент, к сожалению, переживают некоторый кризис, силами студентов и преподавателей ФИЯР МГУ и университета штата Вирджиния проводится активная работа в рамках проекта “Телетандем”. И хотя речь идет в первую очередь о взаимном обучении иностранному языку (русскому и английскому), проект уникален еще и тем, что студентам обеих стран была предоставлена возможность наладить межкультурную коммуникацию на уровне т. наз. “народной дипломатии”».

Закончить обсуждение хочется следующими словами:

Юлия А., Анна Ш.: «Подводи итог, хочется сказать, что познакомившись с технологией телетандема и благодаря ей, мы познакомились с интересными людьми – нашими коллегами и сверстниками из США и в

достаточно необычной и очень интересной и мотивирующей форме смогли получить ценный жизненный опыт: общения с представителями другой культуры на их родном языке, умения позитивно взаимодействовать и договариваться, повысили свою компетентность в общении с носителями изучаемого нами языка и попробовали себя в роли преподавателя родного языка. Интересно также, что этот опыт дал возможность посмотреть как бы извне на собственный язык и культуру, увидеть их особенности в сравнении с другими языками и культурами и расширить свое представление о поликультурности современного мира».

Выводы

По результатам проекта можно сделать следующие выводы:

1. Телетандем является прогрессивным инновационным методом обучения иностранным языкам, создающим для этого благоприятные дидактические условия (равноценные субъект-субъектные отношения партнеров, мотивация, преодоление языкового барьера вследствие отсутствия страха говорить на иностранном языке и др.).

2. В телетандемном методе также используются передовые педагогические технологии, такие как автономность обучающихся, работа в команде, обучение в сотрудничестве.

3. Метод телетандема способствует развитию навыков письменной и устной рецепции и продукции речи на изучаемом языке.

4. В телетандемном методе иностранный язык изучается в контексте культуры, поскольку он является зеркалом, хранителем и инструментом культуры [13. С. 14].

5. Телетандемный проект помогает углубить взаимопонимание между носителями разных языков и культур, увидеть общие черты в разных культурных мирах, развивает межкультурную компетенцию участников.

6. Телетандемное обучение – личностно-ориентированное и гуманистичное по своей сути, оно апеллирует лично к каждому участнику.

7. Опросы, отзывы и оценки участников дают основу для усовершенствования проекта.

Литература

1. ***ФГОС ВО.*** URL: http://fgosvo.ru/440401; http://fgosvo.ru/440304 (дата обращения: 15.09.2018).
2. ***Назаренко А.Л., Зонова А.С., Косьянова Ю.С., Леонтьева В.А., Тишина М.А., Ухов С.Ю.*** Телетандемное обучение на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ: итоги первого опыта // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст. / под ред. А.Л. Назаренко. М.: Университетская книга, 2016. Вып. 7. С. 10–21.

3. ***Learning*** Each Other Language in Tandem. SEAGULL. URL: http://www.seagull-tandem.eu/ (дата обращения: 15.09.2018).
4. ***Vassallo M.L., Telles J.A.*** Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives // The ESPecialist. 2006. № 25 (1). P. 1–37.
5. ***Helm F.*** The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe // Language Learning & Technology. 2015. Vol. 19, № 2. P. 197–217.
6. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288. DOI: 10.17223/19996195/40/20
7. ***Напольских М.Р.*** Специфика и стратегии тандемного обучения // Преподаватель XXI века. 2012. Т. 1, № 2. С. 125–130.
8. ***Тамбовкина Т.Ю.*** Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 125.
9. ***Ковальчук С.С.*** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью тандем-метода // Молодой ученый. 2015. № 15.2. С. 32–33. URL: https://moluch.ru/archive/95/20735 (дата обращения: 15.09.2018).
10. ***Финаева Т.С.*** Тандемный метод изучения иностранного языка // Казанский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 45–51.
11. ***Богданова Н.В.*** Формирование межкультурной компетенции в рамках тандем-проектов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 15. DOI: 10.18721/JHSS.8118
12. ***Moore J.C.*** A Synthesis of Sloan-C Effective Practices: December 2009 // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2009. № 13 (4). P. 73–97.
13. ***Тер-Минасова С.Г.*** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000.

Сведения об авторе:
Назаренко Алла Леонидовна, профессор, доктор филологических наук, заведующая кафедрой лингвистики и ИТ Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: anazarenkoster@gmail.com

Поступила в редакцию 12 августа 2018 г.

THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE TELETANDEM METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND CROSS-CULTURAL COMPETENCES

Nazarenko A.L., Professor, Dr.Sc. (Philology), Head of Linguistics and IT Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: anazarenkoster@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/43/12

Abstract. The article is concerned with the experimental teletandem project by LMSU and American universities in which Russian and American students reciprocally taught each other their native languages and cultures via ICT. Teletandem is an innovative method of learning, involving interaction of cultures and characterized by the autonomy of learners and learner-centeredness. It is based on the students' activity approach and is the autonomous learning of two individuals, both of whom being subjects of the learning process. Due to these characteristics teletandem learning meets the requirements of the Federal State Education Standard. A brief history of the tandem method in foreign language teaching and the evolution of its interpretation is given. The flexibility of the method, allowing various modifications is emphasized. The main didactic principles of tandem learning: autonomy, language equality and reciprocity are considered in detail. Special attention is paid to the didactic potential and advantages of the tandem method for developing communicative and cross-cultural competenc-

es. An experimental teletandem project of Russian and English learning by the LMSU in cooperation with two American universities is described, including its organization, goals, content and specifics of implementation. The results obtained, involving organization and motivation factors, the evaluation of successfulness of the project by the parameter of "students' satisfaction" are discussed. The opinions of the students from the survey about the project are cited as a basis for the evaluation of its quality and successfulness.
Keywords: tandem method of learning languages; teletandem; innovative methods of teaching and learning; foreign language teaching and learning; ICT in learning languages.

References

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya [The Federal State Education Standard of Higher Education]. URL: http://fgosvo.ru/440401; http://fgosvo.ru/440304 (Accessed: 15.09.2018).
2. Nazarenko A.L. et al. (2016) Teletandemnoye obucheniye na fakultete inostrannykh jazykov i regionovedeniya MGU: itogi pervogo opyta [Teletandem learning at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of MSU: first experience] // Information and Communication Technologies in linguistics, FLT and cross-cultural communication./ Nazarenko A.(ed.). Issue 7.M. pp.10–21.
3. Learning Each Other Language in Tandem. SEAGULL. URL: http://www.seagull-tandem.eu/ (Accessed: 15.09.2018)
4. Vassallo M.L., Telles J.A. (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives// The ESPecialist. 25(1). pp. 1–37.
5. Helm F. (2015) The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe // Language Learning & Technology. 19 (2). pp. 197–217.
6. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2017) Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inojazychnym pismennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on post-graduate students' mastery in written scientific discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. DOI: 10.17223/19996195/40/20
7. Napolskikh M.R. (2012) Spetsifika i strategii tandemnogo obucheniya [The specifics and strategies of tandem learning] // Prepodavatel' XXI vek. 2.
8. Tambovkina T.Yu. (2003) Tandem-metod – odin iz putei realizatsii lichnostno- oriyentirovannogo podkhoda v jazykovom obrazovanii [The tandem method as one of the ways of student-centred approach implementation in language education] // Foreign Languages at School. 5.
9. Kovalchuk S.S. (2015) Formirovaniye inojazychnoy kommunikativnoy kompetentsii s pomoshchyu tandem-metoda [Building the foreign language communicative competence using the tandem method] // Young Scholar. 15 (2). p. 32–33. URL https://moluch.ru/archive/95/20735 (Accessed: 15.09.2018).
10. Finayeva T.S. (2005) Tandemniy metod izucheniya inostrannogo jazyka [The tandem method of foreign language learning] // Kazan Pedagogical Journal. 2. pp. 45–51.
11. Bogdanova N.V. (2017) Formirovaniye mezhkulturnoi kompetentsii v ramkakh tandem-proyektov [The formation of intercultural competence as part of the tandem projects] Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti SPbGPU. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki. Vol. 8 (1). p. 15. DOI: 10.18721/JHSS.8118
12. Moore J.C. (2009) A Synthesis of Sloan-C Effective Practices // Journal of Asynchronous Learning Networks. 13(4). pp. 73–97.
13. Ter-Minasova S.G. (2000) Jazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and cross-cultural communication]. M.: Slovo.

Received 12 August 2018

УДК 37.01
DOI: 10.17223/19996195/43/13

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

И.А. Савченко, М.А. Викулина

Аннотация. Какова степень воздействия лингвистического фактора на этнокультурные процессы? Как образование влияет на лингвокультурную динамику? В каких случаях такое воздействие имеет ценностный характер, а в каких – преимущественно инструментальный? Возможны ли ситуации, когда лингвокультурные процессы протекают автономно по отношению к культурной политике, идеологии и образовательной стратегии? Именно на эти вопросы пытаются дать ответ авторы настоящей статьи. В данной работе уточняется понятие и конкретизируются основные элементы концептосферы, такие как языковое сознание и лингвокультурная идентичность, которые, несмотря на свою противоречивость и неоднозначность, составляют ценностное ядро лингвистического фактора этнокультурной динамики и находят отражение в системах школьного и вузовского образования. Показывается, что в тех случаях, когда язык становится орудием политической борьбы и именно в этом качестве используется в образовании, для участвующих в противостоянии политических сил ценностные потенциалы языка, как правило, малозначительны. В подобных обстоятельствах преобладают инструментальные проявления лингвистического фактора в образовании и социокультурных трансформациях. Современная образовательная парадигма ориентирована на научное знание и производные от него умения и навыки, овладение которыми, увы, нередко превращается в постижение изолированных фактов. Зачастую они усваиваются поверхностно, минуя сознание и личность обучающегося. Взамен таких изолированных фактов в образовательную систему ряда сообществ внедряется целостная система представлений, правда, основанная на иллюзорных, а не реальных фактах, например об истории народа, происхождении его языка, о родственных ему этносах. В данных обстоятельствах дифференциация ценностных и инструментальных факторов этнокультурной и образовательной динамики затруднена, и такой феномен требует дальнейшего осмысления в педагогической теории. Между тем, как бы ни развивались духовные, социальные, политические процессы в обществе, язык всегда и при различных вариантах развития событий остается одним из значимых факторов этнокультурной динамики и важнейшей составляющей образовательного процесса.

Ключевые слова: язык; образовательный процесс; этнокультурная динамика; инструментальные и ценностные проявления; солидаризация и десолидаризация; концептосфера; лингвокультурная идентичность; языковое сознание; культурная политика; культурное манипулирование.

Введение

В числе социальных институтов культуры образование занимает особое место, а его назначение имеет диалектическую природу. Так, с

одной стороны, образование является проводником общественных норм, культурных ценностей и, в целом, в значительной степени обеспечивает общественную солидарность и интеграцию народа вокруг культурного ядра. С другой стороны, именно в образовании в высочайшей степени проявляют себя все социальные процессы, включая духовный рост или упадок, народную солидаризацию или раскол, интеграцию или дезинтеграцию.

В свою очередь, среди социокультурных факторов, обусловливающих социальную солидарность и единство культурной идентификации народа, традиционно указываются общность моральных императивов, образа жизни, мировосприятия и мировоззрения, согласованность коллективных привычек, традиций и ритуалов. Многие авторы, начиная с В. фон Гумбольта [1], в качестве ведущего фактора этнокультурной динамики указывают и лингвистическую общность (Н.Н. и И.А. Чебоксаровы [2], М.Н. Губогло [3], Д.С. Лихачёв [4], З.И. Кирнозе [5]). Другие ученые, например Л.Н. Гумилёв [6], напротив, не считают язык фактором этнокультурного развития общностей, третьи склонны к диалектической и неоднозначной интерпретации воздействия лингвистического фактора на динамику этнокультурных процессов (Ю.В. Арутюнян [7], И.А. Савченко [8], У. Коннор [9], Дж. Джозеф [10]). В данном контексте представляют интерес как степень влияния языка на социокультурные трансформации, так и проявление качественных характеристик такого влияния в образовательном процессе.

Авторы стремились показать, что в образовательном процессе социокультурная миссия языка объективно имеет как ценностное, так и инструментальное проявление. Однако направленность образовательного процесса приобретает деструктивный характер, когда в результате культурного манипулирования и идеологизированности лингвистического фактора инструментальная функция языка подавляет его ценностное содержание.

Постановка проблемы

На фоне сложных политических и социокультурных изменений, как в мировом масштабе, так и в диапазоне отдельных обществ, все проблемы, связанные с этнической динамикой, ростом и спадом этнической пассионарности, этнической идентичностью, этническим возрождением, этнической маргинальностью и этническим радикализмом, находят свое отражение в образовательном процессе и приобретают особую актуальность. В этом контексте понимание взаимосвязей лингвистической и этнокультурной динамики, особенно в условиях стремительной полиэтнизации обществ, ставит перед исследователями определенные вопросы, решение которых, вполне вероятно, будет востребовано современной педагогической наукой.

Анализируя влияние языка на процессы социальной солидаризации и десолидаридации, которые неизбежно находят свое отражение в образовательной динамике, мы ставим перед собой вопрос о степени такого влияния. Следует ли считать язык ядром и «энергетической силой» этноса, «объединенной духовной энергией» народа (В. фон Гумбольдт [1. С. 44]), или же язык – лишь один из элементов народного единства, выполняющий, скорее, инструментальную роль? Эти вопросы позволяют сформулировать цель статьи – установить ценностные и инструментальные параметры влияния лингвистического фактора на солидаризирующие и десолидаризирующие социокультурные тенденции, имеющие отражение в образовательном процессе.

Методология

Исследовательская работа проводилась с использованием общенаучных методов познания (анализа, аналогии и сравнения и др.) с учетом особенностей их применения в педагогической науке. В частности, авторы опирались на методологические положения и выводы, в которых динамика культуры, лингвистические трансформации и изменения в сфере образования признаются взаимозависимыми элементами целостного процесса [11]. Такое понимание потребовало применения системного подхода [12].

Рассмотрение образовательной и лингвокультурной сферы в качестве социокультурного системного единства, формирующего внутренние импульсы для своего развития, осуществлялось в рамках социокультурного подхода, восходящего к научному наследию Л.С. Выготского [13] и ставшего особо актуальным в наши дни на фоне смены образовательных парадигм [14] и одновременного стремительного роста культурной гетерогенности современных сообществ [15].

Понимание образовательного процесса в качестве дихотомной системы, которая одновременно формирует и отражает социокультурное состояние социальной системы, предопределило обращение авторов к диалектическому методу анализа общественных явлений, но, преимущественно, в том варианте, который предпочитали М. Хоркхаймер и Т. Адорно [16]. Исследование дихотомии инструментального и ценностного, сознательного и идентичностного в языке осуществлялось в рамках диалектического подхода, поскольку «язык обретает способность выразить то противоречие, что нечто является им самим и в то же время чем-то иным, нежели оно само, идентичным и неидентичным» [Там же. С. 29].

Изучая ценностные функции языка в образовательной и социокультурной динамике, авторы обращались к идеям концептосферы [4], [5], лингвистической безопасности [17], языкового сознания [18], линг-

вокультурной идентичности [8] и философии имени [19, 20]. Вопросы формирования и проявления инструментальных функций языка в различных сферах общественной жизни и, в частности, в педагогике освещались с опорой на работы У. Коннора [9], Дж. Джозефа [10], И.А. Савченко [8].

Идея концептосферы

На сегодняшний день в педагогической науке востребованным и актуальным стало понимание языка как главного условия формирования системы «национальных образов мира» [11], лингвистической безопасности, становления и сохранения «духовно-нравственного единства социумов» [17. С. 33], формирования и сохранения национальных образов мира. Такая позиция основана на системном подходе [12] и предъявляет комплексные требования к образованию как средству сохранения языковой аутентичности вовлеченных в него субъектов.

М.Н. Губогло [3], Н.Н. и И.А. Чебоксаровы [2. С. 6–7] и многие другие исследователи полагали язык наиболее значимой идентификационной силой народа. В когнитивной лингвистике глубокому осмыслению подвергнуты понятия концептосферы [4], языковой личности [21], единства языка, сознания и деятельности [22]. В теориях концептосферы показывается, как язык, формируя понятийное единство общественного бытия [5], определяет семиотическую специфику не только образования, но и всех сфер общественной жизни – экономики, политики и, наконец, обыденной жизнедеятельности людей.

Концептосфера интегрирует в себе два социолингвистических феномена: языковое сознание и лингвокультурную идентичность. Эти феномены являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, но не тождественными.

Языковое сознание и лингвокультурная идентичность

Под ***языковым сознанием*** принято понимать результаты и особенности ментальной деятельности человека (или общности людей), которые детерминируются и вербализируются лексическими, грамматическими и стилистическими средствами национального языка [18]. Мы можем говорить о языковом сознании отдельного народа лишь в том случае, когда число носителей языка ограничивается представителями этого народа. Речь в данном случае будет идти о самобытных и уникальных локальных культурах [23].

Но не всегда можно говорить, например, о языковом сознании русских [24] или англичан [25], как это делают многие авторы. Скорее следует говорить о языковом сознании тех, кто говорит на русском, ан-

глийском и т.д., понимая, безусловно, что к таковым относятся не только русские и англичане. Безусловно, языковое сознание тоже подвержено трансформациям ввиду различий в рамках одного языка, например британского и американского английского, но в данном случае речь будет идти уже об экстралигвистических факторах, влияющих на языковое сознание.

В ряде случаев именно языковое сознание играет особую социальную роль. Так, в современной Прибалтике в борьбу за русский язык вовлечены русские, украинцы, белорусы, евреи – здесь понятие «русскоязычный» приобретает значимый смысл. Несколько схожа ситуация в современной Украине, где русский язык является родным не только для русских и евреев, но и для представителей многих других народов, прежде всего, для значимой части самих украинцев. В данном случае весьма важно подчеркнуть, что в такого рода «борьбе за язык» язык не является инструментом политического противостояния – люди лишь отстаивают право (свое и своих детей) использовать его в повседневном дискурсе и учиться на языке, который считают родным. Поэтому в данном случае язык сохраняет свою ценностную функцию. Возможность получать образование на родном языке приобретает особое значение и ценность.

Концепт ***лингвокультурной идентичности*** как одной из сторон этнической идентичности при попытке глубинного понимании его природы также обнаруживает сложность и неоднозначность [8]. Индекс лингвокультурной идентичности коротко можно описать как «Я являюсь представителем данного народа, поскольку говорю на языке этого народа». Например, «я – русский, потому что говорю по-русски»…

В данном случае возникают очевидные противоречия. С одной стороны, понятие идентичности изначально субъективно. Каждый человек сам определяет как свою этническую идентичность, так и факторы, которыми она обусловлена (страна проживания, национальность родителей, религия, политические взгляды и т.д. и, наконец, язык). С другой стороны, мы можем встретить огромное количество людей, считающих, например, русский язык родным, но не считающих себя русскими, можем встретить франкофонов, идентифицирующих себя как арабов и т.д. На лингвокультурную идентичность большое влияние оказывает язык, на котором человек получает образование. Именно здесь нам помогает разграничение языкового сознания и лингвокультурной идентичности. Так, мы можем говорить не только о лингвокультурной идентичности русских, но о языковом сознании русскоязычных, о лингвокультурной идентичности англичан и о языковом сознании всех тех, кто говорит на английском и т.д.

Для современного мира весьма характерна ситуация, когда язык, на котором люди получают образование, никак не укладывается в па-

радигму архетипических образов мира, присущих определенному этносу. Такое положение вещей характерно, например, для многих африканских стран, где люди обучаются, начиная со школы, на английском, французском, португальском, но представление о своем народе ни в коей мере не связывают с английской, французской, португальской культурами, которые в понимании африканских этносов ассоциируются исключительно с колониальным прошлым.

Несколько лет назад один из авторов данной статьи провел исследование среди русских студентов и обучающихся в России иностранцевв [8], в котором выяснилось, что далеко не все народы воспринимают язык как главный этноидентификационный признак. Так, на вопрос «Что для Вас значит быть представителем своего народа?» 80% африканских и индийских студентов, 12% китайцев и чуть более 30% русских ответили, что это «говорить на родном языке».

Тогда же было сделано предположение, что крупные этносы, этносы-нации (такие, как, например, русские и китайцы), являющиеся титульными в своих государствах, в качестве ведущего маркера национального самосознания чаще указывают культуру в целом, общую историю и общее будущее народа. При этом нужно учитывать, что языки таких этносов-наций в своих отечествах и даже за их пределами часто играют роль *lingua franca.* Поэтому такие языки сложно использовать в качестве этноизолирующего и этнодифференцирующего инструмента (не быть понятым «чужими») – они понятны очень многим.

Языки же тех общностей, которые дифференцируют себя в первую очередь по лингвистическому критерию, как правило, являются менее распространенными, локальными, понятными лишь представителям небольшой этноязыковой общности. Именно такая ситуация наблюдается, например, в Индии, где сосуществуют два государственных языка (английский и хинди), 18 региональных языков, используемых в делопроизводстве, и более 500 племенных диалектов. В странах Африки линвокультурная мозаика еще более яркая – зачастую жители соседних деревень, не используя *lingua franca* (английский, французский или португальский), не смогут друг друга понять.

Наше эмпирическое наблюдение подтверждается многими примерами. «Языковой вопрос», как правило, актуализируется тогда, когда перед представителями определенной общности остро встает проблема аутодифференциации и социокультурной сохранности. Не случайно еще в советском Ташкенте по признаку языка дифференцировали себя около половины русских, в то время как, например, в Москве у русских преобладали иные этнодифференцирующие индексы [7. С. 43–44].

Наше исследование, возможно, не проливает свет на все вопросы, связанные с соотношением этнической солидарности, лингвокультурной идентичности и языкового сознания. В целом можно с относитель-

ной долей уверенности утверждать, что в локальных культурах эти концепты обнаруживают более высокую степень взаимосвязи и взаимообусловленности, нежели в культурах глобального и регионального масштаба. Такие наблюдения, на наш взгляд, не должны оставаться без внимания при работе с иностранными студентами и слушателями. Следует понимать, что у различных категорий иностранных обучающихся разное отношение к языку принимающего общества, к ценности родного языка и языку, который они используют в качестве *lingua franca.*

Весьма любопытны аргументы Л.Н. Гумилёва о том, что вовсе «не единство языка» позволяет нам раскрыть «природу зримого проявления наличия этносов», поскольку есть много «двуязычных и триязычных этносов» и, наоборот, «разных этносов, говорящих на одном языке». «Мексиканцы, перуанцы, аргентинцы говорят по-испански, но они не испанцы, – писал Л.Н. Гумилёв и, обращаясь к истории Османской империи, продолжал, – турки были этносом, но молодой солдат слушал команду по-турецки, беседовал с матерью по-польски, а с бабушкой – по-итальянски, на базаре торговался по-гречески, стихи читал персидские, а молитвы – арабские. Но он был османом, ибо вел себя, как подобало осману, храброму и набожному воину ислама» [6. С. 179].

«Этническая принадлежность, обнаруживаемая в сознании людей, не есть продукт самого сознания», – говорил Лев Гумилёв о взаимосвязях этнической идентичности и этнического самосознания [Там же. С. 23]. Если же говорить о взаимозависимостях лингвокультурной идентичности и языкового сознания, то, следуя логике ученого, можно сказать, что лингвокультурная идентичность может быть обнаружена в языковом сознании (человека или общности), но она не есть продукт языкового сознания.

Несмотря на спорность утверждений Л.Н. Гумилёва, они имеют бесспорную педагогическую ценность. В том случае, когда по тем или иным причинам образование не использует языковой фактор для обеспечения этнической самобытности, вступают в силу другие факторы (традиция, историческая память и др.). Например, в современной Абхазии этнические абхазы получают среднее и высшее образование преимущественно на русском языке, что не мешает абхазскому народу сохранять идентичность. В то же время живущие в Абхазии армяне обучаются как в русских, так и в армянских школах, что опять же не создает барьеров для ощущения культурного единства этноса.

Культурно-историческая теория [13], системный [12] и социокультурный [15] подходы к анализу изучаемых явлений помогают нам сформулировать важный тезис: до тех пор, пока мы описываем социально-солидаризирующую функцию языка в контексте концептосферы, языкового сознания и этнокультурной идентичности, несмотря на все противоречия, язык будет выступать в качестве системной ценностной катего-

рии, а не инструмента манипуляций или политической борьбы, которые, безусловно, тоже находят отражение в образовательном процессе.

Язык как инструмент политического противостояния

Язык может стать орудием национально-освободительных движений, но утратить при этом свою ценностную функцию. Так, в конце XIX в. ирландские националисты выступали под флагом сохранения и возрождения ирландского гэльского языка, борясь за право ирландских школьников обучаться на языке их предков, который к тому времени, увы, уже утратил свои позиции в ирландском обществе. После обретения Ирландией независимости язык, который был символом освободительной борьбы против англичан, лишился смыслового заряда и эмоционального содержания, и, в конечном счете, новое свободное государство стало еще более англоязычным, нежели в период нахождения под властью Лондона [9. С. 117]. Сегодня в Ирландии, где 87,4% жителей составляют этнические ирландцы [26], лишь 11% населения считают ирландский гэльский язык родным и используют его в повседневной жизни. Благодаря усилиям правительства ирланский гэльский изучается в школе, и его не постигнет в ближайшее время печальная участь других кельтских языков, в частности мэнского, однако вряд ли можно говорить, что в обозримой перспективе ирландцы в подавляющем большинстве перестанут общаться между собой по-английски: окончив школу, молодые ирландцы забывают язык своих свободолюбивых дедов.

Судьба же шотландского гэльского языка, ближайшего родственника ирландского, сложилась несколько иначе, но с аналогичными последствиями. Дж. Джозеф [10], исследуя взаимосвязи национальной идентичности и языка на примере Шотландии, показал, как в этой стране историческое параллельное функционирование двух разных шотландских языков (в том числе и в среднем образовании) – кельтского шотландского (шотландского гэльского) и германского шотландского (скотс) – препятствовало развитию консолидированной шотландской идентичности, поскольку носители каждого из двух языков сконцентрировали силы на конкуренции с амбициями друг друга, а не на борьбе с английской языковой гегемонией. Весьма примечательно, что Дж. Джозеф увидел в подобном соперничестве сдерживающий эффект, позволивший избежать открытого столкновения титульного этноса (англичан) с шотландским населением. Исследователь уверен, что многовековая борьба между гэльским языком и скотс являла собой «разумный способ» сдерживания «этнонационалистического пыла в приемлемых рамках» [10. С. 537], особенно у подростков и молодежи. Однако к началу проошлого столетия лингвистическая конкуренция между двумя шотландскими языками закончилась, и оба оппонента в ней проиг-

рали. Сегодня в Шотландии, как и в Ирландии, говорят на английском, правда, с определенными диалектическими вкраплениями. Уже в нашем веке, когда есть интенция к возрождению независимой Шотландии, самобытность которой подкрепляется титулом самой красивой страны мира [27], национальной сборной по футболу и килтом, мало кто возлагает надежды на перспективы использования двух шотландских языков в обыденном общении.

Опыт Ирландии и Шотландии, которые, пытаясь отдалиться от Англии, становились все более англофонными, весьма полезно вспомнить при анализе языковых процессов в современной Украине – там, где язык «становится апологетичным», он «уже коррумпирован», по самой сути своей «не способен он быть ни нейтральным, ни практическим» [16. С. 268]. Властвующая элита Украины возлагает надежды на то, что насаждение украинского монолигвизма, особенно в школе и вузе, позволит сформировать новую форму социальной солидарности, Пример Шотландии и Ирландии позволяет думать, что, независимо от того, как будет развиваться политический процесс в Украине, позиции русского языка в этой стране будут усиливаться.

В политическом противостоянии, в котором так или иначе задействован образовательный процесс, инструментальная функция языка, как правило, начинает преобладать над ценностной. Пропаганда создает из языка «инструмент, рычаг, машину» [Там же. С. 307], и язык как инструмент становится «идентичным лжи, как становятся идентичными между собой вещи в темноте» [Там же. С. 268]. Такой процесс деструктивен по своей природе.

История языка между правдой и вымыслом

«Правда о языке» – как правило, бесспорный аргумент, способный пошатнуть целую идеологию. Например, лингвистические изыскания немецкого евгениста Ганса Ф.К. Гюнтера в свое время заставили нацистов практически отказаться от термина «арийский». Гюнтер – расист с филологическим образованием – знал, что по признаку языка к потомкам ариев относятся многие индоевропейские народы, в том числе преследуемые нацистами цыгане и «ближайшие родственники евреев» армяне. Поэтому нацистам на закате своей империи в «воспитательном процессе», ориентированном на самое юное поколение тогдашних немцев, пришлось отказаться от понятия «арийский» и использовать для обозначения представителей «правящей мировой расы» термин «нордический».

В ряде случаев ситуация складывается таким образом, что языковой фактор в педагогическом процессе подвергается девальвации, и на место исторической правде о языке приходят фантазийные представле-

ния. Иногда в процессе обучения и воспитания в идею народной солидарности закладывается проект, связь которого с действительностью является иллюзорной. Не стоит спешить называть такой процесс фальсификацией истории, скорее – фантазией на тему истории народа и истории языка. В мире существует достаточно примеров исторических и лингвистических заблуждений, внедряемых в сознание школьников и студентов, остановимся лишь на одном.

Венгрия – государство с достаточно непродолжительной историей независимости. Венгерское королевство было самостоятельным с 1001 по 1301 г. Затем Венгрия сменяла византийских, богемских, баварских, сицилийских, польских правителей. Продолжительное время Венгрия была частью Османской и Габсбургской империй. Во второй половине XIX в. обрела относительно автономный статус в составе Австро-Венгрии, а после Первой мировой войны стала независимой. С 1938 г. Венгрия была союзником Гитлера, за что имела территориальные приобретения в Восточной Европе. На официальном уровне Венгрия сегодня, будучи членом Евросоюза, Шенгенского соглашения и Болонского процесса, конструируя систему школьного и вузовского образования, стремится, тем не менее, формировать нацию с уникальной, необычной историей и самобытной лингвистической идентичностью. В сложившихся условиях оказалась востребованной практика исторических и лингвистических иллюзий.

Так сложилось, что генетически и духовно венгры восходят к балто-славянским популяциям [28], а лингвистически – к древним угорским кочевникам. Во второй половине I тыс. н.э. часть праугорских племен мигрировала из степной зоны на север Западной Сибири и положила начало культурам ханты и манси. Другая часть племен двинулась на запад и, в итоге, осела на территории бывшей римской провинции Паннонии (нынешняя Венгрия), осуществив языковую ассимиляцию местного населения. Примечательно, что ассимиляция имела исключительно лингвистический характер и практически не коснулась других составляющих культуры и быта.

Между тем в современной Венгрии не поддерживается идея родства ни со славянами, ни с финно-уграми. Сегодня в Венгрии популярна и на государственном уровне поддерживается идея трансэтнического «Великого турана» – исторического родства тюркских народов [29]. И эта идея активно внедряется в практику образования в школах и университетах. В Венгрии ежегодно проводятся курултаи, куда приезжают представители «родственных» венграм тюркских народов: кыргызского, казахского, узбекского, уйгурского, турецкого, азербайджанского, туркменского, башкирского, татарского, гагаузского [30].

Действительно, в V в. н.э. (до прихода туда угров) Панония на какое-то время оказалась в руках гуннов (ведущих свое начало от более древних *хунну*), отсюда – и одно из названий Венгрии – *Hungary.* Дан-

ный факт дал венграм повод называть себя (из самоназвание – *мадьяры* – имеет общий корень с самоназванием *манси*) не только потомками гуннов, но и относить венгерский язык к тюрко-алтайским языкам [31]. Обращаясь к идеям «философии имени» [19, 20], мы в данном случае сталкиваемся с «антагонизмом имен»: названием государства в западноевропейских языках, восходящим к тюрко-латинскому *hunni,* с одной стороны, а с другой – названием государства на родном языке венгров (*Magyarország*) и самоназванием народа (*magyar*), имеющих угорский корень. Каждое из имен в данном случае может продуцировать свою «правду».

Ни лингвисты, ни генетики не подтверждают родственной преемственности между гуннами и венграми [28]. У гуннов есть только одни прямые лингвистические потомки – чуваши [32. С. 45]. Стоит согласиться и с тем, что, несмотря на близкое языковое родство, «между современными венграми и, например, хантами очень мало общего» [33], если не считать некоторых гастрономических традиций, в частности, описанного в книге Л.М. Минца рыбацкого супа холасле, где из рыбы не устраняют кровь, в то время как «в пищу рыбью кровь употребляют лишь ближайшие языковые родственники венгров – манси и ханты на далекой Оби!» [34. С. 47]. Бесспорно, что современные венгры являются в социально-антропологическом и духовном плане пусть весьма самобытным, но все же типичным центральноевропейским народом [35].

Не редкость, когда кто-то стремится дифференцироваться от других народов, в особенности от своих соседей, и не быть им подобным. Но так уж случилось, что венгры в истории своей страны отыскали для этого больше оснований, чем соседствующие с ними народы. Так, идея кардинального отличия венгров от их европейских соседей и родства венгров с гуннами проникла в образовательный процесс.

Здесь мы делаем неоднозначное заключение. С одной стороны, педагогика может считаться эффективной тогда, когда опирается на научные факты; педагогика исторических иллюзий не может быть продуктивна. Вместе с тем основа современной педагогики созрела в эру Просвещения, когда знание стало цениться более, чем воображение. «Программа Просвещения» была реализована в «расколдовывании мира», которое выразилось в разрушении мифов и свержении воображения посредством знания [16. С. 16]. Если было возможным расколдовывание мира, то, по всей видимости, возможно и его новое заколдовывание, которое нередко называют возвращением в «Новое Средневековье» [36, 37]. Подобно тому, как древние римляне считали себя потомками троянцев, а скифы – потомками Геракла, венгры в XXI в. идентифицируют себя как потомки Аттилы и гуннов. Эмансипация является освобождением от зависимости, прежде всего, через образование. Но означает ли она обязательное освобождение от фантазии через приоб-

ретение готовых знаний? М. Хоркхаймер и Т. Адорно настаивали на том, что в действительности «просвещению духа одновременно не сопутствовала реальная эмансипация человека», поэтому «болезнь поразила и само образование. Чем в меньшей степени удавалось социальной действительности сократить разрыв между ней и образованным сознанием, тем в большей степени становилось оно подверженным процессу овеществления. Культура полностью становится товаром, распространяемым в виде информации, не проникая в тех, кто усваивает ее. Мышление становится астматичным и ограничивается постижением изолированных фактов» [16. С. 244].

Вместо того, чтобы постигать «изолированные факты» (о недолгом тюркском владычестве, центральноевропейской антропологии, угорской языковой ассимиляции и т.д.), формируя таким образом «астматичное мышление», венгры предпочли последовательную целостную фантазию, по всем формальным признакам напоминающую систему.

Венгрия дает нам яркий пример того, как в социальной действительности и образовательном процессе научные факты (исторические, лингвистические и даже генетические) становятся вторичными по отношению к фантазии, которая оказалась экзистенциальной потребностью человека. Иллюзия может в какой-то степени наполнить образование специфическим ценностным содержанием, в которое, увы, никак не вписывается «правда о языке». Осмысление и решение обозначенной проблемы представляют сложность для научно-педагогического сообщества, поскольку в данном случае инструментальные и ценностные элементы этнокультурной и образовательной динамики смещены и имеют весьма неоднозначное проявление.

Заключение

Социальная и этнокультурная динамика, безусловно, связаны и взаимообусловлены, что неизбежно отражается в школьном и вузовском образовании, но эта взаимообусловленность имеет различные проявления [14]. Язык может выполнять ценностно-солидаризирующую функцию. В этом случае он играет значимую роль в формировании концептосферы; подобное дает основания думать, что люди, говорящие на одном языке, все же могут отличаться единством мышления и общностью смыслов и, вероятно, солидарным архетипическим пониманием морали и правосознания. В подобных условиях язык, на котором получает образование человек, играет весьма важную роль. В то же время вряд ли можно даже предположить, что в тот момент, когда советский агент Штирлиц ощутил, что «начал думать по-немецки», его чувство солидарности с русским народом сколько-нибудь ослабло. Кроме того, люди могут начать говорить на одном

языке вследствие различных процессов: ассимиляции, миграции, колонизации, глобализации, культурного манипулирования. В случаях, когда нет оснований говорить об исторически укорененном духовном единстве, язык, выполняя функцию поверхностной механической солидаризации, играет уже не ценностную, а инструментальную роль.

Смещение функций языка с ценностных к инструментальным становится наиболее заметным, когда язык как проводник образовательного процесса становится одним из элементов политической борьбы или этнического конфликта.

Между тем имеют место определенного рода парадоксы, когда стремление этноса к аутодифференциации меняет образовательную парадигму и формирует базу для фантазийных представлений об истории языка и народа в целом. В результате посредством образования формируется иллюзия социальной солидарности, часто нацеленная на некую трансэтническую или транснациональную перспективу. В подобной ситуации инструментальные и ценностные составляющие лингвокультурной динамики могут иметь весьма неожиданные проявления, которые ученым и педагогам еще предстоит осмыслить.

Вместе с тем при любых обстоятельствах язык в значимой степени воздействует на процессы социальной солидаризации и десолидаризации и везде и всегда остается фактором, без которого не может функционировать образование.

Литература

1. ***Гумбольдт В. фон.*** Язык и философия культуры: Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2001. 400 с.
2. ***Чебоксаров Н.Н., Чебоксарова И.А.*** Народы, расы, культуры. М. : Наука, 1985. 272 с.
3. ***Губогло М.Н.*** Именем языка. Очерки этнокультурной и этнополитической истории гагаузов. М. : Наука-М, 2006. 498 с.
4. ***Лихачёв Д.С.*** Концептосфера русского языка // Известия РАН. СЛЯ. 1993. № 1. С. 99–106.
5. ***Кирнозе З.И.*** О национальной концептосфере // Филология и культура. Тамбов, 2001. Ч. 2. С. 55–62.
6. ***Гумилёв Л.Н.*** Этногенез и биосфера Земли. М. : АСТ, 2010. 560 с.
7. ***Арутюнян Ю.В.*** Социально-культурное развитие и национальное самосознание // Социологические исследования. 1990. № 7. С. 42–49.
8. ***Савченко И.А.*** Лингвоидентичность и социокультурные условия развития этнообщностей // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. № 3. С. 281–296.
9. ***Коннор У.*** Соблазн экономических объяснений // Этнос и политика : хрестоматия. М. : УРАО, 2000. С. 116–118.
10. ***Джозеф Дж.*** Язык и национальная идентичность // Логос. 1991–2005. Избр. : в 2 т. М.: Территория будущего, 2006. Т. 1. С. 515–550.
11. ***Савруцка Е.П., Жигалев Б.А., Дорожкин А.М., Устинкин С.В.*** Образование. Культура. Язык / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. Н. Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ» ; СПб. : Изд-во РХГА, 2014. 232 с.
12. ***Системный*** подход в современной науке / В.Н. Садовский, А.И. Уёмов, М.С. Каган, И.К. Лисеев, В.В. Казютинский. М. : Прогресс-Традиция, 2004. 560 с.

13. ***Зашихина И.М.*** Почему культурно-историческая теория Льва Выготского актуальна сегодня? // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. С. 38–46.
14. ***Асмолов А.Г.*** Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М. : Просвещение, 2012. 447 с.
15. ***Цирульников А.М.*** Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, 2007. 288 с.
16. ***Хоркхаймер М., Адорно Т.В.*** Диалектика просвещения. Философские фрагменты / пер. с нем. М. Кузнецова. М. ; СПб. : Медиум ; Ювента, 1997. 312 с.
17. ***Жигалев Б.А., Устинкин С.В.*** Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации // Власть. 2015. № 10. С. 32–41.
18. ***Гальперин П.Я.*** Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Психология как объективная наука : избр. психол. тр. Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. С. 430–441.
19. ***Булгаков С.Н.*** Философия имени. М. : Наука, 2008. 448 с.
20. ***Лосев А.Ф.*** Философия имени. М. : Изд-во Олега Абышко, 2016. 672 с.
21. ***Караулов Ю.Н.*** Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 17–22.
22. ***Токарев Г.В.*** Проблемы лингвокультурологического описания концепта (на примере концепта «трудовая деятельность»). Тула, 2000. С. 41–49.
23. ***Мерекина Е.В.*** Культурные концепты как ядерная часть языкового сознания малочисленного народа: этнолингвокультурологическое исследование языка эвенков : дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2008. 300 с.
24. ***Полякова Т.А.*** Особенности языкового сознания русских : дис. … канд. филол. наук. М. : МГЛУ, 2009. 303 с.
25. ***Псеунова Б.Н.*** Особенности языкового сознания адыгов, русских и англичан // Вестник АдыгГУ. 2006. № 3. С. 165–167.
26. ***Население*** Ирландии. Численность населения Ирландии // Про весь мир. URL: http://www.world-globe.ru/countries/ireland/people/
27. ***Названа*** самая красивая страна в мире // Телеканал «Звезда». URL: https://tvzvezda.ru/news/vstrane_i_mire/content/201709041119-rv8a.htm
28. ***Grzybowski T. et al.*** Complex interactions of the Eastern and Western Slavic populations with other European groups as revealed by mitochondrial DNA analysis // Forensic Science International: Genetics. 2007. № 1. P. 141–147.
29. ***Семушин Д.*** Почему Венгрия предала финно-угорское единство в пользу «Великого Турана» // ИА REGNUM. URL: https://regnum.ru/news/1560422.html
30. ***Кулжанова А.*** Казахи и венгры: родственники? // Vox Populi. URL: http://www.voxpopuli.kz/main/972-kazakhi-i-vengry-rodstvenniki.html
31. ***Jobbik:*** Венгры не финно-угры, а происходят от гуннов, поэтому Венгрия должна открыться на Восток // Инфоцентр FINUGOR. URL: http://finugor.ru/en/node/18166
32. ***Исхаков Д.М., Измайлов И.Л.*** Предыстория татарского этноса. Образование основных этнических компонентов татар (VI – середина XIII века) // Татары. М. : Наука, 2001. С. 45.
33. ***Кунгуров А.А.*** Региональная идентичность как идеологическая база коррупции на примере сырьевых регионов. Доклад на научно-экспертной сессии «Проблема формирования гражданина России через инструментарий идентичности (культурная, образовательная, воспитательная, пропагандистская, информационная государственные политики)». 17 нояб. 2015 г. // Центр Сулакшина (Центр научной политической мысли и идеологии). URL: http://rusrand.ru/analytics/regionalnaja-identichnost-kak-ideologicheskaja-baza-korruptsii-na-primere-syrevyh-regionov
34. ***Минц Л.М.*** Котелок дядюшки Ляо, или Занимательная этнография. М. : Ломоносов. 2012. 256 с.
35. ***Козлов С.Я.*** С такой неевропейской речью // Независимая газета. 2012. 28 марта. С. 7–8.

36. ***Савченко И.А.*** Средневековье постсовременности и глобальные трансформации // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 5. URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/5201310/pdf_133
37. ***Бердяев Н.А.*** Новое Средневековье. М. : Т8 RUGRAM, 2018. 338 с.

Сведения об авторах:
Савченко Ирина Александровна, действительный член Академии военных наук Российской Федерации, доктор социологических наук, профессор кафедры философии, социологии и теории социальной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Н. Новгород, Россия); профессор кафедры психологии и педагогики Нижегородской академии МВД РФ (Н. Новгород, Россия). E-mail: teosmaco@rambler.ru
Викулина Мария Анатольевна, член-корреспондент академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, руководитель Центра координации научно-исследовательской деятельности, профессор Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Н. Новгород, Россия). E-mail: prof_vikulina@lunn.ru

Поступила в редакцию 21 апреля 2018 г.

LINGUOCULTURAL DYNAMICS AND EDUCATIONAL PROCESS

Savchenko I.A., Dr.Sci. (Soc.), Professor of the Department of Philosophy, Sociology and the Theory of Social Communication, Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University (N. Novgorod, Russia); Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, Nizhny Novgorod Academy of Ministry of Internal Affairs of Russia (N. Novgorod, Russia). E-mail: teosmaco@rambler.ru
Vikulina M.A., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Center of research activity, Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University (N. Novgorod, Russia). E-mail: prof_vikulina@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/13

Abstract. What is the extent of linguistic factor impact on ethnocultural processes? How does education influence linguocultural dynamics? In what cases does such influence have valuable character and in what cases this influence is mainly tool? Are there situations when linguocultural processes proceed independently in relation to cultural policy, ideology and educational strategy? Authors of the article try to give the answer on these questions. In article the category of "concepto-sphere" is specified. There are also described its basic elements such as language consciousness and linguocultural identity. Authors show that the linguistic identity is a cultural identity organic part connected with the historical past of people (Russian, English, Spanish, etc.) with which history the language is inseparably connected. The language consciousness category has a bit different context and belongs not only and not just to certain people but to all people speaking this or that language. Thus, it is possible to speak about language consciousness of Russian-speaking, English-speaking, Spanish-speaking. In a quantitative sense, as a rule, language consciousness covers much bigger people (for example, Spanish is spoken not only by Spaniards, but by the most part of Latin America) than linguocultural identity. The situation when the ethnocultural identity and language consciousness practically do not find a common ground characterizes many African and Latin American countries and represents complexity for scientific and pedagogical community. Language consciousness and linguocultural identity, despite the discrepancy and neounambiguity, are the valuable center of a ethnocultural dynamics linguistic factor. The language consciousness and linguocultural identity are concretized and finds the reflection in course of school and high school education. It is shown that when language becomes the tool of political struggle

and in this quality it is used in education, the valuable potentials of language, as a rule, are insignificant for the political forces participating in opposition to each other. In similar circumstances the tool manifestations of ethnocultural processes linguistic factor are prevailing. The modern educational paradigm is focused on scientific knowledge and skills, derivative of it. Mastering this knowledge and abilities, alas, quite often turns into comprehension of solitary cases which are often acquired superficially, passing consciousness and the identity of student. Instead of such solitary cases the complete system of representations takes root into the educational system some communities. However this complete system is based on illusory, but not real facts, for example, about people history, origin of its language, about ethnoses related to it. In these circumstances differentiation of valuable and tool factors of ethnocultural and educational dynamics is complicated. And such phenomenon demands further judgment in pedagogical theory. Meanwhile at any tendencies of spiritual, social, political processes in society language always remains one the significant factors of ethnocultural dynamics and the most important component of educational process.
Keywords: language; educational process; ethnocultural dynamics; tool and valuable manifestations; solidarization and desolidarization; sphere of concepts; linguocultural identity; language consciousness; cultural policy; kulturny manipulation.

References

1. Gumbol'dt V. fon. (2001) Jazyk i filosofija kul'tury [Language and philosophy of culture]. Izbr. tr. po jazykoznaniju. M.: Progress.
2. Cheboksarov N.N., Cheboksarova I.A. (1985) Narody, rasy, kul'tury [Peoples, races, cultures]. M.: Nauka.
3. Guboglo M.N. (2006) Imenem jazyka. Ocherki etnokul'turnoj i etnopoliticheskoj istorii gagauzov [The name of the language. Essays on the ethnocultural and ethnopolitical history of the Gagauz]. M.: Nauka-M.
4. Likhachev D.S. (1993) Konceptosfera russkogo jazyka [Conceptual sphere of the Russian language] // Izv. RAN. SLJa. 1. pp. 99–106.
5. Kirnoze Z.I. (2001) O nacional'noj konceptosfere [On the national concept sphere] // Filologija i kul'tura. Part 2. Tambov. pp. 55–62.
6. Gumilev L.N. (2010) Etnogenez i biosfera Zemli [Ethnogenesis and the biosphere of the Earth]. M.: AST.
7. Arutjunjan Yu.V. (1990) Social'no-kul'turnoe razvitie i nacional'noe samosoznanie [Social and cultural development and national self-consciousness] // Sociologicheskie issledovanija. 7. pp. 42–49.
8. Savchenko I.A. (2010) Lingvoidentichnost' i sociokul'turnye uslovija razvitija etnoobshhnostej [Language identity and socio-cultural conditions for the development of ethnic communities] // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. 3. pp. 281–296.
9. Connor U. (2000) Soblazn ekonomicheskih objasnenij [The lure of economic explanations] // Etnos i politika: hrestom. M.: URAO. pp. 116–118.
10. Joseph J. (2006) Jazyk i nacional'naja identichnost' [Language and national identity] // Vol. 1. M.: Territorija buduschego. pp. 515–550.
11. Savrutskaja E.P., Zhigalev B.A., Dorozhkin A.M., Ustinkin S.V. (2014) Obrazovanie. Kul'tura. Jazyk: monogr. [Education. Culture. Language: monograph] / Pod obshh. red. d-ra filos. n., prof. E.P. Savrutskoi. N. Novgorod: FGBOU VPO «NGLU»; SPB.: Izd-vo RHGA.
12. Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke [System approach in modern science] (2004) / V.N. Sadovskij, A.I. Ujomov, M.S. Kagan, I.K. Liseev, V.V. Kazjutinskij / M.: Progress-Tradicija.
13. Zashikhina I.M. (2014) Pochemu kul'turno-istoricheskaja teorija L'va Vygotskogo aktual'na segodnja? [Why is the cultural and historical theory of Lev Vygotsky relevant to-

day?] // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i socia'nye nauki. 5. pp. 38–46.
14. Asmolov A.G. (2012) Optika prosveshhenija: sociokul'turnye perspektivy [Education optics: socio-cultural prospects]. M.: Prosveshhenie.
15. Cirul'nikov A.M. (2007) Sistema obrazovanija v etnoregional'nom i sociokul'turnom izmerenijakh [Education system in ethnoregional and socio-cultural dimensions]. Spb.: Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva.
16. Horkhajmer M., Adorno T.V. (1997) Dialektika prosveshhenija. Filosofskie fragmenty [Dialectic of enlightenment. Philosophical fragments]. Per. s nem. M. Kuznetsova. M. - SPb.: Medium, Yuventa.
17. Zhigalev B.A., Ustinkin S.V. (2015) Lingvisticheskaja bezopasnost' kak faktor obespechenija ustojchivogo razvitija Rossijskoj Federacii [Linguistic security as a factor in ensuring sustainable development of the Russian Federation] // Vlast'. 10. pp. 32–41.
18. Gal'perin P.Ya. (1998) Jazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnoshenija jazyka i myshlenija [Language consciousness and some issues of the relationship of language and cognition] // Psihologija kak objektivnaja nauka: izbrannye psihologicheskie trudy / P.Ya. Gal'perin; red. A.I. Podol'skij. Voronezh : MODJeK ; M.: Institut prakticheskoj psihologii. pp. 430–441.
19. Bulgakov S.N. (2008) Filosofija imeni [Philosophy of a name]. M.: Nauka.
20. Losev A.F. (2016) Filosofija imeni [Philosophy of a name]. M.: Izd-vo Olega Abyshko.
21. Karaulov Yu.N. (1987) Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [The Russian language and language personality]. M. pp. 17–22.
22. Tokarev G.V. (2000) Problemy lingvokul'turologicheskogo opisanija koncepta (na primere koncepta "trudovaja dejatel'nost") [Problems of linguocultural description of the concept (on examples of the concept of "labour activity")]. Tula. pp. 41–49.
23. Merekina E.V. (2008) Kul'turnye koncepty kak jadernaja chast' jazykovogo soznanija malochislennogo naroda: etnolingvokul'turologicheskoe issledovanie jazyka evenkov [Culture concepts as a nuclear part of the linguistic consciousness of a small nation: an ethnolinguistic and cultural study of the Evenk language]. Philology cand. diss. Barnaul.
24. Poljakova T.A. (2009) Osobennosti jazykovogo soznanija russkikh [Features of language consciousness of the Russians].Philology cand. diss. M.: MGLU.
25. Pseunova B.N. (2006) Osobennosti jazykovogo soznanija adygov, russkih i anglichan [Features of the language consciousness of the Adygeis, Russians, and English] // Vestnik AdygGU. 3. pp. 165–167.
26. Naselenie Irlandii. Chislennost' naselenija Irlandii [Population of Ireland. The number of Ireland's population] // Pro ves' mir. URL: http://www.world-globe.ru/countries/ireland/people/
27. Nazvana samaja krasivaja strana v mire [The most beautiful contry in the world has been announced] // Telekanal «Zvezda». URL: https://tvzvezda.ru/news/vstrane_i_mire/content/201709041119-rv8a.htm
28. Grzybowski T. et al. (2007) Complex interactions of the Eastern and Western Slavic populations with other European groups as revealed by mitochondrial DNA analysis // Forensic Science International: Genetics. 1. pp. 141–147.
29. Semushin D. Pochemu Vengrija predala finno-ugorskoe edinstvo v pol'zu "Velikogo Turana" [Why Hungary betrayed Finno-Ugric unity in favour of the "Great Turan"] // IA REGNUM URL: https://regnum.ru/news/1560422.html
30. Kulzhanova A. Kazakhi i vengry: rodstvenniki? [Are the Kazakhs and the Hungarians relatives?] // Vox Populi URL: http://www.voxpopuli.kz/main/972-kazakhi-i-vengry-rodstvenniki.html
31. Jobbik: Vengry ne finno-ugry, a proishodjat ot gunnov, pojetomu Vengrija dolzhna otkryt'sja na Vostok // Infocentr FINUGOR. URL: http://finugor.ru/en/node/18166
32. Iskhakov D.M., Izmajlov I.L. (2001) Predystorija tatarskogo jetnosa. Obrazovanie osnovnyh etnicheskih komponentov tatar (VI – seredina XIII veka) [Prehistory of the Tatar eth-

nic group. Formation of the main ethnic components of the Tatars (from the 6th to the middle of the 13th century)] // Tatary. M.: Nauka. p. 45.
33. Kungurov A.A. (2015) Regional'naja identichnost' kak ideologicheskaja baza korrupcii na primere syr'evykh regionov [Regional identity as the ideological base of corruption on the example of extractive regions]. Doklad na nauchno-ekspertnoj sessii "Problema formirovanija grazhdanina Rossii cherez instrumentarij identichnosti (kul'turnaja, obrazovatel'naja, vospitatel'naja, propagandistskaja, informacionnaja gosudarstvennye politiki)". // Centr Sulakshina (Centr nauchnoj politicheskoj mysli i ideologii) URL: http://rusrand.ru/analytics/regionalnaja-identichnost-kak-ideologicheskaja-baza-korruptsii-na-primere-syrevyh-regionov
34. Minc L.M. (2012) Kotelok djadjushki Ljao, ili zanimatel'naja etnografija [Uncle Lao's cauldron or interesting ethnography]. M.: Lomonosov.
35. Kozlov S.Ya. (2012) S takoj neevropejskoj rech'ju [With such a non-European speech] // Nezavisimaja gazeta. pp. 7–8.
36. Savchenko I.A. (2013) Srednevekov'e postsovremennosti i global'nye transformacii [Post-modern middle ages and global transformations] // Sovremennye issledovanija social'nykh problem. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 5. URL: http://journals.org/index.php/sisp/article/view/5201310/pdf_133
37. Berdjaev N.A. (2018) Novoe srednevekov'e [New middle ages]. M.: T8 RUGRAM.

Received 21 April 2018

УДК 378.147
DOI: 10.17223/19996195/43/14

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Н.Н. Сергеева, Г.М. Парникова

Аннотация. Учебная самостоятельность студентов выступает фактором повышения эффективности самообразования в последующей профессиональной деятельности. Перспективность обучения иностранному языку в регионально-этническом контексте раскрывается на основе разработанного регионально-этнического подхода через максимальное отражение специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза. Выделены принципы развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте: I группа принципов, отображающая соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу региона: ориентация иноязычного образования на развитие конкурентоспособной и самостоятельно мыслящей личности; учет регионализации в выборе профиля обучения и дисциплин специализации; отбор учебного материала с позиций потребностей региона; II группа принципов, учитывающая культурно-историческое наследие и черты национального характера обучающихся: групповая форма организации самостоятельной учебной деятельности; детерминирование личной активности и инициативы будущих профессионалов; актуализация развития творческих способностей студентов; стимулирование самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов; практическая направленность результата самостоятельной учебной деятельности; создание благоприятной среды для адекватной самооценки личностных возможностей, самоконтроля и саморегуляции поведения обучающихся; III группа принципов, раскрывающая возможности многоязычия в поликультурном регионе: ретрансляция этнокультурных и этнолингвистических традиций, сложившихся в регионе; учет активного межъязыкового взаимодействия в полиэтническом обществе; аккумулирование опыта сформировавшегося билингвизма; опора на родной язык студентов, принадлежащих к различным лингвосоциумам. Основной контингент обучающихся представлен коренными народами региона: якуты, эвены, эвенки, долганы, юкагиры, чукчи. Подавляющее количество студентов – это национально-русские билингвы, чей ведущий язык коммуникации – якутский. Исследуемая категория студентов характеризуется определенной спецификой при обучении иностранного языка в неязыковом вузе. Для проверки на практике авторской концепции, модели и методики развития исследуемого качества личности в регионально-этническом контексте была создана иноязычная среда, которая включала в себя помимо основного курса иностранного языка в бакалавриате и магистратуре ва-

риативные дисциплины, связанные с изучением иностранного языка, ведение факультативных курсов, организацию студенческого кружка и открытие магистерской программы в Институте зарубежной филологии и регионоведения СВФУ. Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте представлена совокупностью: знаний, необходимых для выполнения самостоятельных учебных действий иноязычного чтения, говорения, письма и аудирования; многократного применения и доведения действий до навыкового уровня; самостоятельных учебных действий и деятельности иноязычного чтения, говорения, письма и аудирования; отобранных текстовых материалов как объектов учебных самостоятельных действий и деятельности; ситуаций; упражнений как средств развития учебной самостоятельности.
Ключевые слова: учебная самостоятельность; студенты; иностранный язык; неязыковой вуз; коренные народы Якутии; методика развития.

Введение

Модернизация иноязычного образования актуализирует проблему развития личности студента средствами изучаемой дисциплины. В этой связи выделим изменение соотношения аудиторной и внеаудиторной форм организации занятий, поскольку результативность самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе влияет на весь процесс подготовки будущего профессионала. Учебная самостоятельность студентов выступает фактором повышения эффективности самообразования в последующей профессиональной деятельности: life-long learning (образование через всю жизнь) – одно из актуальных направлений отечественной системы образования. Актуальность исследования подтверждается потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов развития России и обусловлена социальным заказом общества на овладение иноязычной компетенцией выпускником неязыкового вуза вследствие процессов глобализации; необходимостью обновления методической науки и поиска ее резервных возможностей в условиях интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство; потенциалом иностранного языка для развития востребованных в обществе качеств личности; усилением акцента на самостоятельную работу студента при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Сегодня в России насчитывается 85 территориальных субъектов, различающихся по типу административного деления, населению, основным видам экономической деятельности, истории, родному языку и культуре. Многонациональные субъекты Российской Федерации – особенность нашей страны, когда происходит постоянный поиск путей сосуществования представителей различных национальностей. В пси-

холого-педагогических источниках отмечается важность учета этноса обучающихся. Однако их немногочисленность в области методики преподавания иностранных языков актуализирует поиск стратегий и тактик педагогической деятельности, позволяющих объединить теоретические исследования и образовательную практику для развития учебной самостоятельности студентов с учетом специфики, присущей различным регионам нашей страны и коренным народам, проживающим на их территории.

Основатель научной школы контекстного образования А.А. Вербицкий [1] подчеркивает, что сегодня профессиональное становление будущего специалиста должно происходить в качественно иной учебной деятельности с вектором на осмысление изменений, произошедших в образовательной системе за последние годы. Следуя его логике о внешних и внутренних условиях жизнедеятельности индивида, которые влияют как на процесс, так и результаты восприятия и преобразования существующей действительности, мы предлагаем рассматривать развитие учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте. К внешнему контексту отнесем социально-экономическую, культурно-историческую, этнолингвистическую специфику северного региона, а также психолого-физиологические, социально-педагогические, лингводидактические особенности контингента обучающихся и специфические особенности, возникающие у студентов-северян при изучении иностранного языка, к внутреннему – содержание изучаемой учебной дисциплины, профессионально-ориентированную направленность иноязычного образования в неязыковом вузе путем последовательного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Введение в научный оборот понятия «регионально-этнический подход к иноязычному образованию» имеет своей целью поиск новых резервов педагогической деятельности в современных условиях развития методической науки. Регионально-этнический подход к иноязычному образованию – это овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения. Данный подход сложился под влиянием внешних и внутренних факторов, к которым мы относим: глобализацию образования; обновление содержания высшей школы; конкуренцию на рынке труда; социальный заказ страны и регионов на компетентных специалистов, владеющих иноязычной компетенцией; специфические особенности, характерные для определенного этноса обучающихся при изучении иностранного языка.

Для развития учебной самостоятельности исследуемой категории студентов в регионально-этническом контексте были выделены следующие принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: I группа принципов, отображающая соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу региона: ориентация иноязычного образования на развитие конкурентоспособной и самостоятельно мыслящей личности; учет регионализации в выборе профиля обучения и дисциплин специализации; отбор учебного материала с позиций потребностей региона; II группа принципов, учитывающая культурно-историческое наследие и черты национального характера обучающихся: групповая форма организации самостоятельной учебной деятельности; детерминирование личной активности и инициативы будущих профессионалов; актуализация развития творческих способностей студентов; стимулирование самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов; практическая направленность результата самостоятельной учебной деятельности; создание благоприятной среды для адекватной самооценки личностных возможностей, самоконтроля и саморегуляции поведения обучающихся; III группа принципов, раскрывающая возможности многоязычия в поликультурном регионе: ретрансляция этнокультурных и этнолингвистических традиций, сложившихся в регионе; учет активного межъязыкового взаимодействия в полиэтническом обществе; аккумулирование опыта сформировавшегося билингвизма; опора на родной язык студентов, принадлежащих к различным лингвосоциумам.

Методы исследования

В нашем исследовании приняли участие 1 809 студентов бакалавриата и магистратуры неязыковых специальностей Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (СВФУ) и Якутской государственной сельскохозяйственной академии (ЯГСХА), расположенных в Республике Саха (Якутия). Основной контингент обучающихся представлен коренными народами региона: якутами, эвенами, эвенками, долганами, юкагирами, чукчами. Подавляющее количество студентов – это национально-русские билингвы, чей ведущий язык коммуникации – якутский. Исследуемая категория студентов характеризуется определенной спецификой при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [2].

В целях изучения оценки развития учебной самостоятельности студентов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование, которому предшествовало исследование публикаций по данной проблематике (С.И. Архангельский [3], Н.Ф. Коряковцева [4], П.И. Пидкасистый [5], М.А. Федорова [6],

Г.А. Цукерман [7], К.Г. Чикнаверова [8] и др.). Анализ исследований показал, что в целом способность студентов к учебной самостоятельности характеризуется: мотивацией и отношением к проявлению самостоятельности; наличием системы знаний, умений и навыков самостоятельной учебной деятельности и способах ее реализации, а также владением действиями по отбору ее содержания; уровнем саморегуляции; способностью выбора адекватных видов контроля.

На основе исследований и методик в области диагностического тестирования (Т.Д. Дубовицкая [9], Р.С. Немов [10], С.А. Пакулина [11], А.А. Реан [12], П.И. Третьяков [13], Е.Е. Туник [14], В.А. Якунин [15] и др.) были составлены анкеты для разных категорий частников образовательного процесса: 1-й блок вопросов был предназначен для студентов неязыковых специальностей СВФУ и ЯГСХА; 2-й блок – для преподавателей иностранных языков неязыковых кафедр СВФУ; 3-й – для учителей иностранных языков городских и сельских средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий республики; 4-й – для родителей старшеклассников г. Якутска.

Итоги эксперимента свидетельствовали, что со стороны преподавателей неязыковых вузов и учителей-предметников школ, гимназий и лицеев республики отсутствует единое мнение в выборе стратегии и траектории организации образовательного процесса по иностранному языку. Поразному относятся к самостоятельной работе студента (СРС) субъекты учебной деятельности высшей школы: преподаватели и студенты разошлись в оценке ее значимости, отношении и подходам к ее организации. Родители старшеклассников школ г. Якутска как заказчики образовательных услуг характеризуются положительным отношением к самостоятельности как личностной характеристике, желанием видеть своего ребенка самостоятельным при одновременной гиперопеке ученика старшего звена школы и отсутствием достаточного доверия к подростку.

Анализ итогов анкетирования, наличие противоречий в теории и практике иноязычного образования национального субъекта РФ потребовали от нас организации опытно-экспери-ментальной работы на основе предложенной концепции, модели, методики развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе с опорой на регионально-этнический подход [16]. Знание уровней, критериев и показателей развития учебной самостоятельности студентов позволит нам более целенаправленно осуществлять педагогический процесс [17].

В течение всей опытно-экспериментальной работы (ОЭР) мы использовали накопленный опыт региональных неязыковых вузов в выполнении образовательного заказа республики на подготовку конкурентоспособных специалистов из числа местных трудовых ресурсов, что подразумевало:

– осмысление общих подходов к организации иноязычного обучения в неязыковых вузах Республики Саха (Якутия);

– анализ и обсуждение тенденций в сфере иноязычного образования и их преломление в неязыковых вузах республики;

– анализ и учет продуктов учебной деятельности вузов региона;

– участие в разработке и внедрению нормативных документов, касающихся образовательных дисциплин, связанных с изучением иностранного языка в местных условиях;

– обмен и учет практического опыта с методистами-предметниками;

– совместную научную работу с профессорско-педагогическим составом неязыковых вузов региона.

Для проверки на практике авторской концепции, модели и методики развития исследуемого качества личности в регионально-этническом контексте нами была создана иноязычная среда, которая включала в себя помимо основного курса иностранного языка в бакалавриате и магистратуре, вариативные дисциплины, связанные с изучением иностранного языка, ведение факультативных курсов, организацию студенческого кружка и открытие магистерской программы в Институте зарубежной филологии и регионоведения СВФУ, рассмотренных далее.

В соответствии с нормативными требованиями, студенты-бакалавры 1–2-х курсов неязыковых вузов изучают иностранный язык в количестве: 432 учебных часа в Северо-Восточном федеральном университете и 278 – Якутской государственной сельскохозяйственной академии. Требования к промежуточным зачетам и итоговому экзамену примерно одинаковы на всех неязыковых специальностях. В бакалавриате наличие вступительного экзамена по иностранному языку зафиксировано только в двух учебных подразделениях – финансово-экономическом институте и юридическом факультете СВФУ.

Обучение иностранному языку мы условно делим на три блока: вводно-коррективный, базовый (основной) и специализированный. Наличие вводно-коррективного блока объясняем необходимостью восполнения пробелов студентов первого курса, их неоднородности. Базовый блок имел примерно одинаковое содержание в плане иноязычного обучения у студентов всех неязыковых специальностей. Специализированный блок предполагал обучение иноязычному чтению, говорению, аудированию и письму с позиций будущей профессии (профиля).

В отношении магистратуры иностранный язык не всегда является обязательным для изучения (ЯГСХА). На данной ступени образования предусмотрены профилизация, углубление языкового материала, компетенций, сформированных на уровне бакалавриата. Обучение вариативной дисциплине в течение одного семестра отмечалось почти на

всех подразделениях СВФУ. Исключение составили финансово-экономический институт и институт естественных наук федерального университета (два семестра). В магистратуре наличие вступительного экзамена по иностранному языку отмечалось только в финансово-экономическом институте. В целом в рамках ОЭР были разработаны, апробированы и внедрены в учебный процесс учебные программы по дисциплинам «Иностранный язык», «Коммуникативный иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык профессионального общения», «Иностранный язык в научной сфере», «Научно-технический перевод», «Иностранный язык по отраслям».

В рамках ОЭР мы оптимизировали самостоятельную работу студентов. Ее практико-ориентированная направленность, включение в содержание материалов прикладного характера, применение активных и интерактивных методов обучения иностранному языку строились исходя из особенностей исследуемой категории обучающихся.

В ходе опытно-экспериментальной работы происходило насыщение курса иностранного языка дополнительным материалом, направленным на развитие учебной самостоятельности. Реализация нашей методики предполагала 10% времени от всего учебного курса по иностранному языку на репродуктивном этапе ОЭР, включая аудиторную и внеаудиторную самостоятельную учебную деятельность; 20% – на продуктивном и 40% – на продуктивно-творческом. Далее мы представим характеристику самостоятельной учебной деятельности для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Якутии в регионально-этническом контексте.

Первый этап реализации методики.

Задачи самостоятельной учебной деятельности на данном этапе:

– приобретение теоретических знаний о самостоятельной учебной деятельности (СУД) при обучении иностранному языку в неязыковом вузе;

– стимулирование интереса студента к СУД при обучении иностранному языку в неязыковом вузе;

– поощрение активности, инициативы студентов;

– развитие наблюдательности, внимания, различных видов мышления, памяти;

– создание благоприятной, доброжелательной среды.

Стратегия: обращение за помощью и поддержкой к окружающему социуму.

Тактики: переключение языковых кодов; стимулирование иноязычной коммуникации; поощрение активности / инициативы в овладении студентом способами / видами самостоятельной учебной деятельности средствами иностранного языка; объективная оценка достигнутых результатов СУД.

Преимущественная форма работы со студентами: коллективная.

Актуализация ИРД: аудирование, говорение, письмо.

Вид организации СУД: аудиторный / внеаудиторный.

Метод / прием / средство обучения: мозговой штурм, метод ПОПС-формулы, silent way (молчаливый метод), community language learning (обучающее сообщество), решение кроссвордов, крипто- и анаграмм, выполнение домашних заданий посредством электронной почты и социальных сетей.

Результат: выполнение заданий репродуктивного характера; усвоение первичных теоретических знаний; превалирование внешней мотивации к СУД; формирующийся интерес к получению новых знаний, умений и навыков; наличие волевых усилий в ознакомлении с ее содержанием; формирующиеся понятия о способах и видах СУД, учебных действий под руководством преподавателя; общие представления о действиях по отбору содержания СУД; выполнение заданий под руководством педагога.

Второй этап реализации методики.

Задачи самостоятельной учебной деятельности на данном этапе:

– стимулирование самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов;

– формирование способности выполнения несложных учебных действий, владение всем комплексом умений и навыков СРС в привычных условиях;

– поощрение практического применения умений и навыков СУД;

– развитие способности выстраивать алгоритм собственных учебных действий на иностранном языке;

– развитие самостоятельности, лидерства, коммуникабельности;

– развитие умений работы в команде, анализа, сравнения.

Стратегия: опора на личностные ресурсы студента для поиска возможных способов результативного решения возникающих у него проблем.

Тактики: осознание и признание реальности существующей ситуации; формирование отношения к возникающей ситуации как к одному из большого множества эпизодов жизненного пути; предупреждение / профилактика ошибок; визуализация теоретических знаний СРС; переключение языковых кодов.

Преимущественная форма работы со студентами: групповая.

Актуализация ИРД: чтение, письмо, говорение.

Вид организации СУД: аудиторный / внеаудиторный.

Метод / средство обучения: аудиовизуальный метод, ролевая / деловая игра, тренинги, выполнение проектов, участие в неделе иностранных языков, олимпиадах на знание иностранного языка.

Результат: выполнение заданий продуктивного характера; демонстрация внешней и эпизодично внутренней мотивации к СУД;

кратковременная активность; типовые умения и навыки СУД формируются на основе выполнения заданных преподавателем по образцу; овладение алгоритмами осуществления самостоятельных действий на практике; выполнение операций, требующих сложных умственных действий с помощью преподавателя или учебной группы; зависимость от внешних оценок окружающих.

Третий этап реализации методики.

Задачи самостоятельной учебной деятельности на данном этапе:

– развитие сложных самостоятельных учебных действий;

– формирование способности владеть всем комплексом умений и навыков СРС в условиях новой / нестандартной / творческой ситуации;

– формирование способности выбрать адекватные формы и методы оценки и самооценки СУД;

– формировать способность соотносить результаты СУД в последующей профессиональной деятельности;

– развитие конкурентоспособности, творчества;

– развитие критичности, независимости от внешних оценок.

Стратегия: опора на личностные ресурсы студента для поиска возможных способов результативного решения возникающих у него проблем.

Тактики: эмоциональное стимулирование; моделирование ситуации успеха; здоровая конкуренция; педагогическая поддержка в контролируемых ситуациях; алгоритмизация самостоятельных действий в отношении сложившейся ситуации; прогнозирование практического результата самостоятельной учебной деятельности.

Преимущественная форма работы со студентами: индивидуальная.

Актуализация ИРД: говорение, письмо.

Вид организации СУД: аудиторный / внеаудиторный.

Метод / прием / средство обучения: case-study, дискуссия, круглый стол, участие в региональных и общероссийских конференциях, международных конкурсах академической мобильности.

Результат: выполнение заданий продуктивно-творческого характера; длительное устойчивое положительное отношение к выполнению СУД, наличие глубокой внутренней мотивации к СУД; стремление к собственному росту, творческая самореализация; самостоятельное выполнение сложных учебных действий; развитая способность использовать теоретические знания на практике; самостоятельные действия по отбору содержания учебной деятельности, определение ее способов и видов без помощи преподавателя; независимость от внешних оценок окружающих.

Факультатив не является обязательным курсом для изучения у студентов неязыкового профиля, это дополнение к основному курсу по

иностранному языку. Факультативы были открыты на инженерно-техническом, физико-техническом, финансово-экономическом институтах, а также в институте естественных наук для инженеров, физиков, экономистов и химиков соответственно. Содержание языкового материала отличалось профессиональной направленностью. В рамках работы факультативов мы уделяли особое внимание активизации *эмоционально-волевого и содержательного компонентов* учебной самостоятельности при обучении иностранному языку. Продуманность изучаемых тем способствовала выработке положительного отношения к иностранному языку. Профессионально-ориентированные ситуации общения были направлены на преодоление речевой пассивности, скованности и боязни самовыражения средствами иностранного языка и были ориентированы на развитие умений: начинать / вести / поддерживать / заканчивать диалог; рассказывать монолог-описание / повествование / рассуждение; задавать вопросы собеседнику / отвечать на вопросы; выражать личное мнение/просьбу.

Внутренняя положительная мотивация к овладению способами самостоятельной учебной деятельности содействовала качеству иноязычного обучения. Отсутствие оценок, влияющих на итоговый балл в семестре, также имело благотворное влияние на эмоциональное состояние и общий настрой обучающихся.

В рамках продолжения внеаудиторной работы по иностранному языку для преодоления трудностей у студентов из числа коренных народов Якутии в плане инертности психической деятельности и пассивности была организована работа творческого студенческого кружка «Английский для академических целей», инициированный в 2011 г., цель которого – активизация студенческой международной мобильности. За время работы кружка 49 студентов прошли обучение на английском языке в рамках обменных студенческих грантов в таких странах, как Швеция, Норвегия, Финляндия, Нидерланды, Канада, Испания, Литва, Южная Корея, Япония, Китай.

В рамках работы студенческого кружка чтение и аудирование аутентичного материала текстов были ориентированы на развитие умений понимать, воспринимать, выделять главную, основную, интересующую, значимую, запрашиваемую информацию. Осознание важности и ответственности (*когнитивный и содержательный компоненты*) за самостоятельные учебные действия и прогнозирование влияния ее результатов на дальнейшие жизненные планы студентов (*оценочно-рефлексивный компонент*) способствовали развитию учебной самостоятельности средствами иностранного языка.

Приглашение носителей английского языка из числа студентов и преподавателей СВФУ имело своей задачей создание благоприятной, комфортной атмосферы внутри студенческого кружка (*эмоционально-*

волевой компонент). Для преодоления интровертности, связанной со сложным адаптационным периодом у студентов из числа коренных жителей Якутии, студенческий кружок представлял собой смешанный тип по гендерному / национальному / ведущему языку коммуникации / улусному признаку. Такого рода состав студентов преследовал задачу становления тесных, устойчивых связей между обучающимися, представляющих различные институты и факультеты. Студенты неязыковых специальностей были поставлены в ситуацию необходимости объединять совместные усилия: готовиться к прохождению собеседований в Управлении международных связей СВФУ и с представителями зарубежных вузов (устная коммуникация), заполнять различного рода формуляры (письменная коммуникация), делиться имеющейся информацией и практическим опытом. Осознание важности и оценка последствий результатов собственных самостоятельных действий (*содержательный и оценочно-результативный компоненты*) способствовали и смещению акцента с чисто языкового аспекта на личностно значимый.

Считая, что сегодня содержание иноязычного обучения в неязыковых вузах региона в недостаточной степени соответствует практическим потребностям региона, в 2016 г. мы начали работу над открытием прикладной магистерской программы «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика. Предпосылки создания указанной программы магистратуры – объективная действительность, когда наиболее востребованными на рынке труда в регионе являются выпускники неязыковых специальностей (инженер, энергетик, строитель, программист, технолог-огранщик и др.) со знанием английского и китайских языков. Программа нацелена на подготовку специалистов, способных вести коммуникацию профессиональной направленности в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач в своей практической деятельности: строительстве, энергетике, промышленности, туризме, сфере информационных технологий, образовании и др.

Опыт реализации крупных проектов с привлечением иностранных инвесторов на территории республики показал, что в настоящее время в Якутии сложилась ситуация дефицита конкурентоспособных специалистов со знанием иностранного языка из числа местных трудовых кадров. В этой связи была проведена большая совместная работа со следующими работодателями: Министерством архитектуры и строительства Республики Саха (Якутия), Управлением автодорог Республики Саха (Якутия), ОАО Якутскэнерго, ООО Консалтинг и аудит; авиакомпанией «Якутия», алмазогранильными предприятиями (заводом Саха Даймонд, гранильным заводом и ювелирной сетью ЭПЛ Даймонд, ООО Адамантис); LG центром, ООО Прогноз, ОАО Спецтехника Восток и др.

Все заявленные предприятия выразили согласие на обучение своих сотрудников в рамках магистерской программы «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», т.е. набор абитуриентов планировался осуществлять из уже работающих специалистов заинтересованных предприятий и компаний. Целью вступительного испытания в магистратуру является определение готовности, способности и потребности абитуриента освоить магистерскую программу «Иностранный язык в профессиональной коммуникации». Оно проводится в устной форме. Собеседование представляет собой обсуждение целей обучения поступающего и его прикладных интересов. Тематика собеседования предполагает также выявление уровня владения английским языком. Впервые была предложена очно-заочная форма обучения без отрыва от производства. Новая магистерская программа не имеет аналогов в регионе. Предусмотрены дистанционное on-line чтение лекционного материла, а также активное использование ресурсов, размещенных на платформе Moodle (http://yagu.s-vfu.ru). В рамках реализации данной программы заявлены следующие учебные дисциплины, носящие выраженный прикладной характер: основной иностранный язык (английский), деловой иностранный язык, коммуникативный иностранный язык, коммерческая корреспонденция на иностранном языке, второй иностранный язык (китайский), устный синхронный перевод, иностранный язык по отраслям и др.

Реализация средств методического обеспечения развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-этнического подхода предполагала учет сложившегося естественного национально-русского билингвизма в поликультурном регионе. В целом наибольшую трудность при развитии искомого качества личности представлял языковой барьер обучающихся-северян. В рамках ОЭР мы снимали ее, опираясь на лингводидактические особенности студентов, а именно на изначальную межэтническую толерантность и множественность языковой идентичности. Уважительное отношение студентов к другому языку и культуре служит отправным моментом обучения иностранному языку.

Отметим, что студенты-билингвы из числа коренных народов Якутии имеют определенный личностный опыт сравнения и сопоставления структуры и реалий языков, не отличающихся близко родственностью (русский и якутский). Подавляющее большинство обучающихся свободно владеют обоими языками, но превалирование употребления якутского языка в сфере семейно-бытового общения является очевидным. На начальном этапе обучения иностранному языку объяснение наиболее сложного иноязычного материала проходило с комментариями на родном для студентов языке. Например, английскому и якутскому языкам присущи дифтонги. Опираясь на имеющийся опыт в регио-

нальной системе высшего образования, мы предложили задания на чтение текста с опорой на визуализацию транскрипции прочитанного.

Дальнейшая работа предполагала поиск и нахождение аналогов / параллелей в английском и якутских языках для адекватного понимания иностранного языка. Наблюдение и критический анализ иноязычного текстового материала доказали свою эффективность к развитию учебной самостоятельности средствами иностранного языка (*оценочно-рефлексивный компонент*). На формирующем этапе ОЭР мы также использовали такую особенность обучающихся, как стремление к этнической самоидентификации, чтобы избежать интерферирующего влияния родного языка. Положительная мотивация к изучаемой дисциплине и содержанию самостоятельной учебной деятельности способствовала развитию речевой деятельности (*эмоционально-волевой компонент*).

Мы рассматриваем развитие учебной самостоятельности студентов как совокупность всех компонентов по выделенным критериям. Применение критериев и показателей оценки уровней развития учебной самостоятельности и анализ результатов всего комплекса проведенной работы позволили нам отметить динамику и позитивные тенденции изменений в структуре исследуемого качества личности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте, представленные далее по критериям и показателям, соответствующим отдельному компоненту учебной самостоятельности и на примере конкретного метода / средства обучения. Изменения в динамике эмоционально-волевого компонента студента мы оценивали по уровню активности, мотивации, работоспособности и наличию усилий для преодоления трудностей (табл. 1).

Таблица 1

Применение ролевой игры для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте

Вид иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Ознакомительное / поисковое чтение иноязычного текста: для понимания задания и его выполнения, распределение ролей согласно ситуации
Говорение	Монологическая и диалогическая иноязычная речь: вхождение и выход из ситуации, выяснение информации и ответы на вопросы, диспутирование, аргументирование
Аудирование	Аудирование иноязычной речи других участников ролевой игры
Письмо	Ведение записей, пометок, выписка незнакомых слов, их перевод с иностранного языка на русский

Следующим критерием оценки учебной самостоятельности была мотивация, и показателями ее развития мы определили наличие внеш-

ней / внутренней мотивации (табл. 2) и уровень работоспособности (*эмоционально-волевой компонент*).

Таблица 2

Применение мозгового штурма для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте

Вид иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Чтение записей педагога / чертеж / рисунок / график на доске, выполнение предтекстовых / послетекстовых упражнений
Говорение	Монологическая речь: аргументирование и приведение контрагументов, полемика
Аудирование	Аудирование иноязычной речи педагога и одногруппников
Письмо	Фиксация положительных и отрицательных моментов, ведение записей, работа со словарем, справочниками

Актуализация *когнитивного компонента* исследуемого качества личности проходила в ходе применения различных методов обучения иностранному языку, но наиболее эффективно зарекомендовала себя подготовка к участию в конкурсе зарубежного вуза на получение гранта для прохождения стажировки. Мы оценивали применение теоретических знаний, умений и навыков СРС на практике посредством иностранного языка (табл. 3).

Таблица 3

Участие в грантовых обменных программах студентов неязыкового вуза для развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте

Вид иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Ознакомительное / поисковое / информативное чтение сайтов зарубежных университетов, условий получения гранта на обучение, требований к конкурсантам
Говорение	Монологическая и диалогическая речь: собеседование очно со специалистами международного отдела СВФУ и по Skype с носителями языка – представителями вузов
Аудирование	Аудирование аутентичной иноязычной информации, необходимой для прохождения конкурса: аудио и видео с сайтов университетов, дополнительных курсов по изучению английского языка, YouTube, видеоблогов
Письмо	Составление плана действий на краткосрочную / среднесрочную / дальнесрочную перспективу; написание Letter of Intent, перевод зачетной книжки и рекомендаций преподавателей

Увеличение уровня самостоятельности студентов, их способности определять без помощи педагогов виды и способы СУД, владения

ее действиями при работе с образовательным ресурсом на платформе Moodle, указывало на положительные изменения *содержательного компонента* учебной самостоятельности (табл. 4).

Таблица 4

Работа с образовательным ресурсом на платформе Moodle для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте

Вид иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Чтение иноязычного текстового материала, представленного в различных видах: презентации в формате PowerPoint, тесты, упражнения
Говорение	On-line чат с педагогом и одногруппниками, запись своей монологической речи
Аудирование	Однократное / многократное прослушивание и просмотр заданий на иностранном языке
Письмо	Выполнение тестов, упражнений, переписка в чате

Положительная динамика способности студентов к рефлексии/самоанализу по отношению к проявлению ими самостоятельности, результатам самостоятельной учебной деятельности мы наблюдали при анализе аутентичного иноязычного текста по специальности (*оценочно-рефлексивный компонент*). Объем текста варьировался от 1 до 3 000 печатных знаков в зависимости от семестра обучения (табл. 5).

Таблица 5

Анализ иноязычного текста по специальности студентов неязыкового вуза для развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте

Вид иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Информативное чтение иноязычного текста
Говорение	Монологическая и диалогическая речь: пересказ прочитанного, ответы на вопросы педагога, выражение собственного мнения к прочитанному
Аудирование	Аудирование речи педагога
Письмо	Перевод незнакомых слов, важной / актуальной информации, составление плана пересказа по шаблону

Студенты с низким уровнем развития учебной самостоятельности демонстрировали неустойчивое эмоциональное отношение и значительное превалирование внешней мотивации к изучению иностранного языка, проявлению самостоятельности, самостоятельной работе студентов при почти полном отсутствии активности. Интерес обучающихся данной группы был слабо выражен и лишь частичен к получению новых знаний, умений и навыков. Кроме это, студенты отличались от

других групп наличием волевых усилий в ознакомлении с содержанием самостоятельной учебной деятельности. И бакалавры, и магистранты не стремились к личностному росту, и желание самосовершенствоваться у них практически отсутствовало. Формирующиеся понятия о способах и видах СУД, слабые и нечастые попытки студентов ознакомиться с ее содержанием приводили к тому, что выполнение всех учебных действий осуществлялось под руководством преподавателя, за исключением элементарных. Студенты не могли использовать теоретические знания на практике, выстраивать логику собственных самостоятельных учебных действий на иностранном языке. В конечном итоге они сильно зависели от оценок одногруппников и / или педагога и негативно воспринимали критику с их стороны. Они также не могли выбрать адекватные формы и методы самооценки собственных действий и неспособны были соотносить результаты самостоятельной учебной деятельности при обучении иностранному языку с последующими планами своего жизненного пути.

Студенты, показавшие средний уровень развития искомого качества личности, демонстрировали интерес и положительное отношение к СУД, но без устойчивости, другие виды и формы деятельности могли их отвлечь. На данном уровне обучающиеся демонстрируют внешнюю и иногда внутреннюю мотивацию к проявлению самостоятельности, СРС. Но их активность характеризуется кратковременностью и средним уровнем интереса к получению новых знаний, умений и навыков. Заметно появление волевых усилий студентов в ознакомлении с содержанием самостоятельной учебной деятельности. Присутствует стремление к собственному росту и самосовершенствованию. При практическом применении теоретических знаний заметны затруднения, поэтому операции, требующие сложных умственных действий, происходят с помощью преподавателя. Присутствует способность выстраивать алгоритм собственных учебных действий на иностранном языке, хотя полнотой и качеством выполнения она не отличается. Зависимость от внешних оценок окружающих остается, но критика по отношению к своим самостоятельным действиям со стороны окружающих воспринимается достаточно адекватно. Анализ собственных психолого-индивидуальных особенностей носит несистематический характер.

Студенты, принадлежащие к третьему уровню развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-этнического подхода, демонстрируют сильную динамику по сравнению с двумя предыдущими группами. У них наблюдается длительное устойчивое положительное отношение к выполнению СУД при сопутствующей глубокой внутренней мотивации к проявлению самостоятельности и СРС. Их отличают познавательная активность и глубокий интерес к получению новых знаний.

У них также отсутствуют или практически отсутствуют волевые усилия при ознакомлении с содержанием самостоятельной учебной деятельностьи. Стремление к собственному росту студентов данной группы отличается постоянством.

Обучающиеся высокого уровня развития учебной самостоятельности выгодно выделяются глубокими познаниями о способах и приемах СУД, способностью применять их на практике при обучении иностранному языку. Студенты способны самостоятельно выполнять сложные учебные действия, эффективно решать разносторонние задачи в сфере устной и письменной профессиональной коммуникации. Группа студентов, принадлежащих к творческо-продуктивному уровню, не зависит от оценок других студентов и преподавателя, умеет адекватно анализировать свои психолого-индивидуальные особенности, осуществляет самоконтроль и саморегуляцию поведения в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку.

Заключение

Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте представлена совокупностью: знаний, необходимых для выполнения самостоятельных учебных действий иноязычного чтения, говорения, письма и аудирования; многократного применения и доведения действий до навыкового уровня; самостоятельных учебных действий и деятельности иноязычного чтения, говорения, письма и аудирования; отобранных текстовых материалов как объектов учебных самостоятельных действий и деятельности; ситуаций; упражнений как средств развития учебной самостоятельности.

Усвоение иностранного языка по направлениям подготовки студентов неязыкового вуза в регионально-этическом контексте имеет своей целью поиск новых возможностей методической науки. Реализация *регионально-этнического подхода к иноязычному образованию* (овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения) позволяет органично внедрить в образовательную практику осмысление мировых, общероссийских, региональных тенденций в сфере высшего образования; идентифицировать специфику и социальный заказ региона для подготовки конкурентоспособных выпускников высшей школы со знанием иностранного языка; соотнести методику обучения иностранному языку в неязыковом вузе с особенностями этноса обучающихся для нейтрализации присущих им трудностей.

Литература

1. ***Вербицкий А.А.*** Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 3–9.
2. ***Парникова Г.М.*** Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера в неязыковом вузе // Педагогическое образование сегодня. 2016. № 1. С. 197–203.
3. ***Архангельский С.И.*** Самостоятельная работа учащихся вузов. М. : Педагогика, 1984. 60 с.
4. ***Коряковцева Н.Ф.*** Современная методика организации самостоятельной работы учащихся, изучающих иностранный язык. М. : АРКТИ, 2002. 176 с.
5. ***Пидкасистый П.И.*** Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. М. : Пед. общество России, 2006. 608 с.
6. ***Федорова М.А.*** Теоретическое и методическое обеспечение самостоятельной учебной деятельности студентов вузе : дис. … д-ра пед. наук. Орел, 2011. 457 с.
7. ***Цукерман Г.А.*** Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
8. ***Чикнаверова К.Г.*** Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. 355 с.
9. ***Дубовицкая Т.Д.*** Методика диагностики направленности учебной мотивации / Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
10. ***Немов Р.С.*** Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : ВЛАДОС, 2001. 640 с.
11. ***Пакулина С.А.*** Методика диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе // Психология обучения. 2009. № 1. С. 102–114.
12. ***Реан А.А.*** Психология личности : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
13. ***Третьяков П.И., Сенновский И.Б.*** Технология модульного обучения в школе. М. : Новая школа, 2001. 352 с.
14. ***Туник Е.Е.*** Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб. : Диагностика плюс, 2002. 45 с.
15. ***Якунин В.А.*** Психология учебной деятельности студентов. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1994. 216 с.
16. ***Парникова Г.М.*** Концепция развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-этнического подхода // Казанский педагогический журнал. 2018. № 3 (67). С. 136–138.
17. ***Парникова Г.М.*** Учебная самостоятельность студента неязыкового вуза: сущность и структура понятия // Педагогическое образование сегодня. 2016. № 5. С. 6–11.

Сведения об авторах:
Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru
Парникова Галина Михайловна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки по техническим и естественным специальностям» Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (Якутск, Россия). E-mail: allerigor@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 сентября 2018 г.

TECHNIQUE OF DEVELOPMENT OF LEARNING INDEPENDENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION WHILE LEARNING FOREIGN LANGUAGE IN REGIONAL AND ETHNICAL CONTEXT

Sergeeva N.N., Professor, Dr.Sc. (Education), Head of professionally-oriented language education – Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Parnikova G.M., Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor at the Department "Foreign languages on natural and technical specialties – North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia). E-mail: allerigor@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/14

Abstract. The learning independence of students acts as a factor of increase in efficiency of self-education in the follow-up professional activity. The perspective of foreign language teaching in the regional-ethnic context is revealed on the basis of the developed regional-ethnic approach through the maximum reflection of the specifics of the region, culture and spiritual values of the ethnic group of students in the content, forms, methods of training for the development of learning independence of students of non-linguistic university. The principles of development of learning independence of students of non-linguistic university from indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) in teaching a foreign language in the regional and ethnic context are highlighted: I group of principles, reflecting the correspondence of the system of training in a foreign language in a non-linguistic university to the social demand of the region: orientation of foreign language education to the development of a competitive and independent-minded person; consideration of regionalization in the choice of the profile and disciplines of specialization; selection of learning material from the position of the needs of the region; II group of principles, taking into account the cultural and historical heritage and features of the national character of students: group form of the organization of independent learning activity; determination of personal activity and initiatives of future professionals; actualization of development of creative abilities of students; stimulation of independent actions on selection of the content of learning activity, determination of its ways and types; practical orientation of results of independent learning activity; creating a favorable environment for adequate self-assessment of personal opportunities, self-control and self-regulation of students' behavior; III group of principles, revealing the possibilities of multilingualism in a multicultural region: retransmission of ethno-cultural and ethno-linguistic traditions that have been developed in the region; taking into account active inter-language interaction in a multi-ethnic society; accumulation of experience of bilingualism; reliance on the native language of students belonging to different linguistic communities. The main contingent of students is presented by indigenous people of the region: Yakuts, Evens, Evenks, Dolgans, Yukaghirs, Chukchis. The overwhelming number of students is the national-Russian bilinguals, whose leading language of communication is Yakut. The studied category of students is characterized by certain specifics when training a foreign language in non-linguistic higher educational institution. To test in practice the author's concept, model and methodology of the development of the studied quality of personality in the regional and ethnic context, we have created a foreign language environment, which included a basic course of a foreign language in the bachelor's and master's courses, variable disciplines related to the study of a foreign language, optional courses, organization of a students' club and opening of a master's program at the Institute of foreign philology and regional studies of NEFU. The technique of development of learning independence of students of non-linguistic University from the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) in teaching a foreign language in a regional and ethnic context is represented by knowledge necessary to perform independent learning activities of reading, speaking, writing and listening in foreign language; multiple use and bringing actions to the skill level; independent learning actions and activities of reading, speaking, writing and listening in foreign language; selected text materials as objects of inde-

pendent actions in activity, situations; exercises as means of learning independence development.

Keywords: learning independence; students; foreign language; non-linguistic higher educational institution; indigenous people of Yakutia; technique of development.

References

1. Verbitskiy A.A. (2014) Kontekstniy podkhod k inojazychnoi podgotovke studentov [Context approach to students' training in a foreign language] // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 10. pp. 3–9.
2. Parnikova G.M. (2016) Principi obuchenia inostrannomu jazyku studentov iz chisla predstavitelei korennyh narodov Severa v nejazykovykh vuzakh [The principles of students' training in a foreign language from among the representatives of indigenous people of the North in non-linguistic universities] // Pedagogicheskoye obrazovaniye segodnya. 1. pp. 197–203.
3. Arkhangelskii S.I. (1984) Samostojatelnaya rabota uchaschikhsya vuzov [Independent work of university students]. M.: Pedagogics.
4. Koryakovtseva N.F. (2002) Sovremennaya metodika organizatsii samostojatelnoi raboty uchaschikhsya vuzov izuchauschikh inostranniy jazyk [A modern methodology for independent work organization of the students learning a foreign language]. M.: ARKTI.
5. Pidkasisty P.I. (2006) Pedagogika: uchebnik dlya studentov ped. vuzov i ped. colledzhei [Pedagogics: textbook for students of pedagogical universities and colleges]. M.: Ped. obshchestvo Rossii.
6. Fedorova M.A. (2011) Teoreticheskoe i metodicheskoe obespechenie samostojatelnoi uchebnoi deyatelnosti studentov [Theoretical and methodological support of independent educational work of university students']. Pedagogics doc. diss. Orel.
7. Zuckerman G.A. (2010) Razvitie uchebnoi samostojatelnosti sredstvami shkolnogo obrazovaniya [Development of educational independence by means of school education] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 4. pp. 77–90.
8. Chiknaverova K.G. (2016) Konseptsia i metodika razvitia inojazuchnoi kompetentsii studentov vuza na osnove aktivizatscii ikh samostoyatelnosti [The concept and methodology of development of university students' foreign-language competence based on activization of their independence]. Pedagogics doc. diss. N. Novgorod.
9. Dubovitskaya T.D. (2002) Metodika diagnostiki napravlennosti uchebnoi motivatsii [Methodology of diagnostics of orientation of educational motivation] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 2. pp 42–45.
10. Nemov R.S. (2001) Psikhologia: uchebnik dlya studentov vuzov [Psychology: textbook for university students]. M.: VLADOS.
11. Pakulina S.A. (2009) Metodika diagnostiki motivatsii dostizhenia uspekha studentov v vuze [Methodology of diagnostics of motivation of success achievement in university students] // Psikhologiya obucheniya. 1. pp. 102–114.
12. Rean A.A. (2013) Psikhologia lichnosti [Psychology of the personality]. SPb.: Piter.
13. Tretyakov P.I. (2001) Tekhnologia modulnogo obuchenia v shkole: practikooerientirovannaya monografia [Technology of modular training at school: practice-oriented monograph]. M.: New school.
14. Tunik E.E. (2002) Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshlenia. Creativnye testy [Pshycodiagnostics of creative thinking. Creative tests]. SPb.: Diagnostics plus.
15. Yakunin V.A. (1994) Psikhologia uchebnoi deaytelnosti studentov [Psychology of educational activity of students]. SPb. : Izd-vo SPbGU.
16. Parnikova G.M. (2018) Konseptsia razvitia uchebnoi samostoayatelnosti studentov pri obuchenii inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze na osnove regionalno-etnicheskogo podkhoda [The concept of development of educational independence of students when

teaching a foreign language in non-linguistic university based on regional and ethnic approach] // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 3 (67). pp. 136–138.
17. Parnikova G.M. (2016) Uchebnaya samostojatelnost studenta nejazykovogo vuza: suchnost i struktura ponjatia [Educational independence of a non-linguistic university student: essence and structure of the concept] // Pedagogicheskoye obrazovaniye segodnya. 5. pp. 6–11.

Received 21 September 2018

УДК 81’253
DOI: 10.17223/19996195/43/15

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФИКСАЦИИ МЫСЛЕЙ ИСХОДНОГО ТЕКСТА КАК ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ИХ ФОРМУЛИРОВАНИЯ В ПОРОЖДАЕМОМ ТЕКСТЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Т.С. Серова

Аннотация. Рассматриваются разные способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода. Доказывается необходимость рассматривать письменный перевод как сложный по структуре, комплексный, билингвальный вторичный вид речевой деятельности. Подробно раскрываются методологические основы формирования мыслей исходного текста, функции и роль интеллекта и его взаимосвязь с сенсорикой. Описывается процесс взаимодействия, корреляции единиц языка, речи и мышления в условиях переработки информации, выявления, осмысления, понимания и записи мыслей. Особое внимание уделяется лексике как движущей силе в развитии смыслового содержания любого текста или его фрагмента, становящихся объектом письменного перевода, способности ряда объединенных по смыслу слов отражать предметы, процессы, явления реальной действительности. Подробно проанализированы и раскрыты концепция внутренней речи, образования образов действительности, представленных денотатами, и их кодирование посредством универсального предметного кода. Рассматривается вопрос о способах формирования и вербализованной фиксации мыслей, выраженных лексическими средствами в исходном тексте, к которым отнесены семь способов выделения и объединения в ряды лексических единиц как смыслового единства. Подробно проанализирован каждый способ, предлагаются убедительные примеры их осуществления на предпереводческом этапе в процессе чтения и переработки переводчиком смыслового содержания исходного текста. При описании специфики каждого способа выявления, понимания и фиксации информационных единиц подробно раскрываются функции и виды ключевых лексических единиц, особенности умозаключающей деятельности на всех уровнях смысловой обработки информации исходного текста, осуществления свертывания смысла, взаимопроникновения понятийного денотатного плана в осмыслении.

Ключевые слова: письменный перевод; исходный текст; мысль; смысловое содержание; речевая деятельность; внутренняя речь; интеллект; мышление; лексема; денотат; способы формирования мыслей; темаремматическое единство; линейная лексическая матрица; структурирование; умозаключающая деятельность.

Введение

Письменный технический перевод, осуществляемый в различных ситуациях письменного речевого вербального общения как взаимодей-

ствия говорящих на разных языках людей с целью обмена информацией, знаниями, мыслями, предметами посредством таких видов речевой деятельности, как чтение, думание, письмо, становится сложным по структуре, комплексным, билингвальным и вторичным видом речевой деятельности (И.А. Зимняя, В.Н. Комиссаров, Б.А. Бенедиктов, Н.В. Голубкова, А.Ф. Ширяев, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.).

В связи со специфическим характером этого вида перевода необходимо, учитывая участие в его процессе нескольких видов и форм речевой деятельности, принимать в качестве речедеятельностной единицы двухкомпонентное образование, состоящее из смыслового вербального интеллектуального решения на основе умозаключающей деятельности в процессе осмысления, понимания и фиксации информации, мыслей исходного текста и коммуникативного речевого поступка с порождением текста-перевода, которые реализуются и регулируются в конкретной коммуникативно-речевой ситуации письменного технического перевода [1. С. 106–107].

Специфическая структура речедеятельностной единицы письменного технического перевода обусловливает высокий уровень интеллектуальной речемыслительной активности письменного переводчика при обращении его к техническому тексту, когда он осуществляет переводческое информативное чтение, основывающееся на связи и взаимодействии языка, речи и мышления, что тесно связано с развитием внутренней речи наряду с внешней письменной [2. С. 209–211].

Следуя концепции речевой деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, нужно подчеркнуть, что письменный перевод, начинающийся с чтения исходного текста, предполагает внутренний способ воссоздания сформированной и сформулированной чужой авторской мысли посредством исходного языка и обязательного вторичного формирования и формулирования переводчиком выявленной и зафиксированной мысли посредством языка перевода. Более того, переводчику, овладевая внутренним способом формирования и формулирования мыслей, заданных в исходном техническом тексте, нужно научиться быстро и гибко читать текст и его фрагменты, чтобы выявить, понять и зафиксировать мысли как программу смыслового содержания в свернутом виде, опираясь на которую, развернуть полученные смыслокомплексы посредством языка перевода, сформулировать мысли и создать вторичный текст.

Понимая справедливость высказывания Н.И. Жинкина о том, что переводятся не слова, не словосочетания и даже не предложения, а мысли о действительности [3. С. 113], и признавая необходимость предпереводческого осмысления и полного понимания смыслового содержания исходного текста [4. С. 241–242] в любом виде технического перевода, можно отметить, что до сегодняшнего дня недостаточно полно исследу-

ются вопросы о том, каким способом формирования и фиксации мыслей исходного текста как программы смыслового содержания необходимо обучить будущего переводчика, на основе каких типов упражнений в полном письменном техническом переводе, а также какие способы формулирования выявленных мыслей и порождения текста перевода с использованием лексических и лексико-грамматических средств языка перевода следует развивать в рамках специальных комплексов переводческих упражнений и проблемных переводческих задач.

Методологические основы формирования мыслей исходного текста как вербализованной программы смыслового содержания для порождения текста перевода

Осмысленность высказывания как речи всегда обусловлена наличием в нем конкретной мысли, смысла как результата работы интеллекта, понимаемого в данной работе вслед за Н.И. Жинкиным как мозговое устройство, которое накапливает и применяет в процессе любой деятельности, общения, научения ***образы действительности*** и условные (правильные) ***связи*** как адекватные ответы на внешние воздействия предметов, вещей и их связей, обеспечивающих организму в целом ***ориентировку в окружающей действительности*** [3. С. 186].

При этом следует особо подчеркнуть, что ничто не попадает в интеллект, не пройдя сенсорику, а именно слух, зрение, речедвижения, моторику, осязание, и именно совместная работа сенсорики и интеллекта, по Ж. Пиаже сенсомоторного интеллекта, находится у истоков мышления в течение всей жизни человека [4. С. 174–175], поскольку от сенсорики начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми [3. С. 116].

Очень важно то, что у человека, который услышал или прочитал определенное сочетание слов, сразу возникают образ действительности, ее фрагмент, так как значение этого ряда слов сформировалось как предметное отражение определенной мысли, которая являлась компетенцией интеллекта, вырабатывающего понятия, связанные с данным набором лексем; суждения, выстраивание их в умозаключения, чтобы отобразить действительность единицами языка и речи [5].

Понимание отражаемой в тексте / речи реальной действительности, выражаемой совокупностью лексем, обусловливает необходимость рассматривать лексику главной силой в системе языка и речи, поскольку она несет ***смысловые связи***, проникающие в ***структуру*** каждого предложения и связывающие все предложения между собой, в результате чего происходит смысловая интеграция последовательности, порядка предложений в речи [Там же. С. 71].

Поскольку человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а говорит одним задуманным текстом, то на уровне каждого предложения как нижнего яруса речи (Н.И. Жинкин, Г.В. Колшанский, О.И. Москальская), которым всегда управляет текст, на грамматическую структуру должна наложиться лексика, чтобы предложение стало осмысленным [3. С. 98].

Поскольку смысловой ряд лексем в тексте является результатом переработки информации интеллектом в процессе осуществления субъектом информативного чтения и думания, то минимальная единица смысла может быть перекодирована и представлена в двух-четырех словах, про которые говорят, что они связаны по смыслу целого фрагмента текста и именно они должны фиксироваться будущим переводчиком.

Например, если обратиться к фрагменту текста о штате Вашингтон, о фирме Boeing [6. С. 47], «*Niemand hat die Gegend von Seattle mehr bereichert als William Edward Boeing Sr., der sich 1908 im Staat Washington niederließ. Sein in Deutschland geborener Vater war in der Holzindustrie in Minnesota reich geworden. W. E. Boeing fuhr nach dem Westen, um Holz einzukaufen, und lernte dort das Segelfliegen. Von einem seiner Freunde unterstützt, baute er einige Jahre später (1916) zwei Wasserflieger: das war der Anfang der Firma Boeing. In der armen Zeit nach dem Ersten Weltkrieg stellte Boeing Möbel her*», то выделение таких групп слов, как *Seattle, bereichern, W.E. Boeing, Staat Washington, niederlassen*, объединенных по смыслу, позволяет построить несколько осмысленных предложений:

– W.E. Boeing lebte in Seattle.
– Die Gegend Seattle befindet sich im Staat Washington.
– W.E. Boeing bereicherte die Gegend Seattle.
– W.E. Boeing ließ sich Staate Washington nieder.
– Er ließ sich diesen Staat 1908 nieder.

Чтобы выразить возникающий образ действительности, кодировать его, Н.И. Жинкин вводит понятие универсального предметного кода (УПК) как некоего стыка речи и интеллекта, который формируется только в опыте речевого общения, становится мостом между мыслимым содержанием, переводимым в знаки и единицы речи, и наоборот [3. С. 49].

Денотаты как отраженные в сознании и выраженные в любом конкретном тексте единицами языка и знаковыми средствами, воссоздавая фрагменты реальной действительности, могут быть выявлены в тексте как внешней речи только в процессе размышления, думания посредством внутреннего предметного схемного кода (И.А. Зимняя), универсального предметного кода (Н.И. Жинкин) во внутренней речи как «механизме смыслового комплексирования» [7. С. 99].

Очень важно учитывать то, что входящий в конкретный денотат смысловой ряд слов как результат переработки информации интеллек-

том основывается на осуществлении операций двоякого плана, а именно операций семантических относительно взаимодействия значения и смысла и связей объединяемых слов / лексем внутри денотата, и собственно интеллектуальных мыслительных операций выявления, распознавания, осмысления, понимания, абстрагирования, интеграции и других, которые отражают отношения между предметами, явлениями, процессами в реальной действительности [3. С. 178].

Семантические правила, обусловленные первым типом операций, определяют сочетаемость слов по их значениям. Необходимы всегда наборы тождественных по значению вариантов.

Логические правила, основывающиеся на втором типе операций, определяют субъектно-предикатные связи слов и словосочетаний. Важно то, что относительно субъекта, темы сообщения может быть высказано множество суждений, в которых значим истинный предикат.

Оба типа операций позволяют осуществлять процессы структурирования денотатов любого текста и его фрагментов, тема-рематического развития смыслового содержания, структурирования смыслокомплексов при восприятии, осмыслении, понимании и фиксации переводчиком смысла исходного текста и, опираясь на такие структуры смыслового содержания как программу, развертывать его и создавать вторичный текст перевода.

Учитывая рассмотренные вопросы методологических основ формирования мыслей исходного текста как вербализованной программы, интеллектуальной обусловленности процессов выявления, понимания и фиксации информации о действительности, необходимо обратиться к выявлению и характеристике дидактически обусловленных способов формирования смыслового содержания исходных текстов как объектов письменного технического перевода.

Исследования и результаты

Способы формирования и вербализованной фиксации мыслей, выраженных лексическими средствами в исходном тексте в письменном техническом переводе

Основываясь на исследованиях процессов выявления и формирования мыслей во внутренней речи (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, О.И. Москальская и др.) посредством универсального предметного кода (Н.И. Жинкин), можно с уверенностью утверждать, что в первом компоненте речедеятельностной единицы полного письменного перевода в условиях письменной рецептивной речевой деятельности чтения в результате осуществления вербальных смысловых решений происходят смысловое вербальное восприятие, осмысление,

выявление, понимание и фиксация ряда слов, лексем, связанных по смыслу, отражающих фрагменты реальной действительности. На этом этапе в деятельности переводчика основной силой становится только лексика / лексемы как единицы исходного языка, родного или любого иностранного, в конкретном варианте их смыслового единства, представляющим свернутое смысловое содержание.

К таким вариантами формирования мыслей посредством ряда лексем в их смысловом единстве нами были отнесены следующию способы:

1) матричная группа единых по смыслу лексем каждого предложения, ряда предложений или всего фрагмента исходного текста;

2) вертикальный последовательный ряд лексем как тема-рематических единств исходного текста;

3) вертикальный последовательный ряд связанных по смыслу лексем как денотатов, отражающих фрагмент действительности;

4) структурирование тема-рематического развития смыслокомплекса фрагмента исходного текста посредством выявления ряда лексем, выражающих ремы к теме и каждой подтеме;

5) структурирование тема-рематического развития в целом всего исходного текста как программы его содержания;

6) создание денотатной структуры всего исходного текста как программы его смыслового содержания;

7) создание вертикального ряда осмысленных простых элементарных предложений, выражающих его полное смысловое содержание, как результат нормализации (канонизации) исходного текста.

Для деятельности переводчика с исходным текстом на любом языке важным является то, что его речевой переводческий опыт появится только после многократного и постоянного выявления и фиксирования смысловой структуры различными способами многих и различных текстов оптимально точно, полно и быстро, осуществляя смысловые вербальные решения в рамках первого компонента речедеятельностной единицы письменного перевода.

Вопрос о том, с каких единиц ***языка*** внешней структуры предметного содержания текста / ***речи*** нужно начинать осмысление и вход в глубинную внутреннюю структуру и последующее формирование единиц ***мышления*** в их связях и отношениях, приобретает особое значение. Решение этого вопроса возможно, как мы указывали ранее, только на основе выделения лексем, лексических единиц, их объединения в ряды или группы как именования явлений, процессов, предметов на основе конкретных типов отношений между ними, создания, формирования смыслового единства как минимальной информационную единицу [4. С. 244].

Наиболее простым и доступным способом формирования и фиксации мыслей посредством ряда лексем является выделение матричной

группы объединенных по смыслу лексем, представляющих одну смысловую единицу, к каждому предложению, к группе предложений или ко всему исходному тексту.

> ***Algebra*** *mit Elementen der* ***Geometrie*** *zu vereinen, ist ein Grundzug seines Werkes. Maxwell zeigte, daß* ***elektrische*** *und* ***magnetische Kräfte*** *zwei sich ergänzende Erscheinungen des* ***Elektromagnetismus*** *sind. Er zeigte auch, daß sich* ***elektrische*** *und* ***magnetische Wellen*** *mit einer Konstanten* ***Geschwindigkeit*** *von* $3 \cdot 10^8$ *m/s durch den Raum bewegen können, was genau der* ***Lichtgeschwindigkeit*** *entspricht. Er postulierte, daß das Licht eine Form von* ***elektromagnetischer Strahlung sei***

На примере исходного текста на немецком языке о Джеймсе Максвелле можно показать составленную матричную линейную группу объединенных по смыслу лексем к каждому предложению:

Algebra → Geometrie → vereinen → Grundzugwerk;

elektrische → magnetische Kräfte → Erscheinungen → Elektromagnetismus;

elektrische → magnetische Felder → Form → elektromagnetische Wellen → konstante Geschwindigkeit;

Lichtgeschwindigkeit → entsprechen;

Licht → Form → elektromagnetische Strahlung.

Такая лексико-семантическая сеть на протяжении всего фрагмента текста соотносит нас с одним и тем же явлением реальной области знания, электромагнетизмом в физике, которое исследует известный физик Д. Максвелл.

Чаще всего составляется такая матричная линейная группа слов и словосочетаний, завершенных по смыслу и небольших по объему, к целому тексту или его фрагменту, например к тексту “*Etwa gegen 1912 erbrachten Turbinen in Kraftwerken mehr Leistung als Dampfmaschinen. Zudem verwendete man immer häufiger Turbogeneratoren anstelle der bis dahin üblichen völlig getrennten Generatoren und Turbinen. Der Turbogenerator ist eine Maschineneinheit, die aus der Turbine, einem Generator und der Erregermaschine besteht. Einer der großen Vorteile dieses Turbogenerators war seine kompakte, Platz sparende Bauweise*”. В результате осуществления его информативного чтения, выявления в нем, осмысления и понимания группы лексем, выражающих смысловое содержание, была зафиксирована единая линейная матрица:

Turbinen → erbringen → mehr Leistung → Kraftwerke → verwenden → Turbogeneratoren → Maschineneinheit → anstelle → die getrennten → Generatoren → Turbinen → Vorteile → Bauweise → kompakt → Platzsparend.

В любом варианте выстраивания матричной группы лексических единиц всегда есть ведущее ключевое слово или словосочетание, а именно в первом примере *Elektromagnetismus*, во втором – *Turbogeneratoren in Kraftwerken*.

Наиболее часто используемым способом выявления, осмысления, понимания мыслей как минимальных информационных единиц в их абсолютном количестве в полном письменном переводе является фиксация вертикального последовательного ряда лексем исходного текста как тема-рематических единств, который был более подробно исследован, проверен экспериментально опытным путем и внедрен в учебные пособия по обучению всем видам письменного и устного перевода и информативному иноязычному чтению (Т.С. Серова, Е.В. Аликина, М.П. Коваленко, А.Ю. Наугольных, Е.А. Руцкая, Т.А. Ковалева, Е.Л. Пипченко, Ю.Ю. Червенко и др.). Такое тема-тематическое или субъектно-предикатное единство рассматривается как двухкомпонентное образование из «данного, известного» и из «нового, неизвестного» на основе двухкомпонентности мысли как предиката речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.Д. Апухтин, Г.В. Колшанский и др.). Так, например, в процессе анализа информации фрагмента текста «San Francisco» были выявлены и зафиксированы следующие тема-рематические единства:

San Francisco

Bridge: Die Golden Gate Bridge wird schon von jeher als Wunder betrachtet, wenn man bedenkt, wie feindselig die Naturelemente dort sind, wo sie errichtet wurde. Auf der einen Seite der Pazifik, auf der anderen Seite das große, von der Natur angelegte Becken, das von sechzehn Flüssen gespeist wird – dies ist die Bucht von San Franzisko.

– Golden Gate Bridge (Brücke) – Wunder;
– Golden Gate Bridge – feindselige Natur;
– Errichtung von Wunder – feindselige Naturelemente;
– Feindselige Naturelemente – auf der einen Seite der Pazifik;
– Feindselige Naturelemente – auf der anderen Seite der Bucht von San Francisco;
– Die Bucht von San Francisco – das große Becken;
– Das große Becken – von der Natur angelegt;
– Das große Becken – Speisung von 16 Flüssen u s.w.

Следует отметить, что второй способ позволяет активизировать умозаключающую деятельность переводчика в процессе воссоздания сформированных автором мыслей, осуществления смысловых решений на всех уровнях смысловой обработки информации исходного текста

(на примере газетной статьи «*Passivrauchen erhöht Risiko für Lungenkrebs um 40 Prozent*»).

Осуществляя процесс выявления и воссоздания заданных в тексте мыслей, переводчик при обращении к заголовку и последующим предложениям фрагментов исходного текста выявляет ключевые лексемы относительно главной мысли *Passivrauchen* → *Krebserregende Stoffe* → *Lungenkrebs* и вслед за ними тема-рематические единства:

Passivrauchen	*– Auswirkung auf die Lungen*
Schädigung von Lungen	*– Aufnehmung von krebserregenden Stoffen*
Aufnahme von Krebserregenden Stoffen	*– Konzentration im Passivrauchen*
Konzentration krebserregender Stoffe	*– 100-mal höhere im Passivrauchen*
Passivrauchen	*– Lungenkrebsgefahr*

Переводчик, осуществляя выявление и фиксацию последовательного ряда информационных единиц как элементарных мыслей, формирует смысловую программу для последующего формулирования этих мыслей в порождаемом тексте перевода.

Третьим важным способом, но наиболее сложным для выявления, осмысления и понимания мыслей, становятся создание и фиксация в виде вертикального последовательного ряда связанных по смыслу лексем как денотатов, отражающих фрагменты действительности в исходном тексте.

Основываясь на важных концептуальных позициях Н.И. Жинкина, А.И. Новикова, И.А. Зимней о функциях денотатов как единиц речи / текста отражать конкретные фрагменты действительности посредством связанных по смыслу лексем и выражать смысловое содержание фрагмента текста, исследователи изучали процессы полного письменного, реферативного перевода и формирования смыслов как денотатной структуры текста на предпереводческом этапе [8–10]. Учитывая, что мысль, представляемая любым выявляемым денотатом, его осмысление и формирование как конкретного ряда слов – это компетенция интеллекта, вырабатывающего понятия, как например, в приводимом ниже фрагменте текста о знаменитом мосте Сан-Франциско (рис. 1).

Рис. 1. Bucht von San Franzisko

Strömung Geschwindigkeit Meerenge, Bucht, суждения: Strömung – Stundengeschwindigkeit; Stundengeschwindigkeit – 100 km, с тем чтобы

сочетанием лексем денотата отобразить реальную действительность единицами языка и речи, так как выявляемый смысл представляет предметное отражение совокупности лексем [3. С. 87], как подчеркивал Г. Фреге, денотат высказывания может быть обнаружен в наглядном восприятии самих вещей [11. С. 204–205] или, иными словами, «нельзя высказать смысл, если его раньше не подразумевать» [3. С. 96].

> *In der Meerenge der Bucht kann die Strömung bis zu 100 km Stundengeschwindigkeit erreichen. Heftige Winde wehen am Kap. Dichter Nebel blockiert häufig die Durchfahrt. Joseph E. Strauss war der Drahtzieher und Baumeister dieser großartigen Eisenstruktur. Vier Jahre reichten aus für seine Erbauung. Trotz äußerst strenger Sicherheitsmaßnahmen kamen elf Menschen in diesem «Kampf» um.*

Чтобы сформировать смысловое содержание денотатов, объединить в них несколько слов в единое смысловое целое, идет работа с целым фрагментом, с группой предложений в тексте как единицы речи, в результате чего из шести предложений в приведенном фрагменте на основе речемыслительной активности формируются 12 денотатов, отражающих в полном объеме абсолютное количество мыслей как элементарных информационных единиц:

1) Die Strömung in der Meerenge der Bucht von San Franzisko;
2) Feindselige Natur in der Bucht von San Franzisko;
3) 100 km Stundengeschwindigkeit der Strömung;
4) Heftige Winde am Kap;
5) Blockierung der Durchfahrt durch den dichten Nebel;
6) Großartige Eisenstruktur von Golden Gate Bridge;
7) Joseph E. Strauss Baumeister der Eisenstruktur;
8) Joseph E. Strauss – Drahtzier der Eisenstruktur;
9) 4 Jahre Erbauung dieser Eisenstruktur;
10) Der Kampf von Menschen gegen die feindselige Natur;
11) Strenge Sicherheitsmaßnahmen bei Erbauung;
12) Umkommen von 11 Menschen in diesem Kampf.

Поскольку «интеллект сохраняет общую универсальную функцию управления развертыванием и свертыванием смысла» [Там же. С. 80], то это связано прежде всего с тем что, обращаясь к тексту, субъект выявляет, осмысливает денотатное словосочетание, денотаты и их структуру в каждом фрагменте новой речевой информации, а не с тем, что нужно запомнить, зафиксировать некоторые положения, факты.

Понятийный и денотатный планы взаимопроникают, но как в порожденном исходном тексте, так и в процессе порождения переводчиком вторичного текста перевода существуют в смысловом единстве. Именно в результате правильной сочетаемости отдельных слов внутри

денотата, подчиненной требованию соотносимости данных слов в этом сочетании с конкретным явлением, предметом или процессом реальной действительности [3. С. 30].

Так, на примере фрагмента текста *Pakistan. Premierministerin Benazir Bhutto weihte das Gas- und Dampfturbinen (GUD) – Kraftwerk Guddu in Pakistan ein. Mit diesem zweiten GUD – Kraftwerk hat sich die Gesamtleistung auf 110 mw erhöht*, состоящего из трех предложений, были выявлены шесть денотатов как объединенных в каждом по смыслу лексем и позволяющих соотнести с конкретными объектами и процессами действительности:

1) Benazir Bhutto Premierministerin in Pakistan;

2) Einweihung in Pakistan des GUD-Kraftwerkes;

3) Das zweite Gas- und Dampfturbinen-Kraftwerk Guddu von Pakistan;

4) Einweihung von der Premierministerin Benazir Bhutto dieses zweiten GUD-Kraftwerkes Guddu;

5) Gesamtleistung von den zwei Gas- und Dampfturbinenkraftwerken – Energiebetriebe in Pakistan;

6) Erhöhung der Gesamtleistung mit der Einweihung des zweiten GUD-Kraftwerkes auf 110 mw.

Обозначая конкретные фрагменты действительности, выявленные в микротексте, денотаты как единицы речи, выраженные словами и словосочетаниями, позволяют соотнести с конкретной, объективной действительностью, ее объектами *Gas- und Dampfturbinenkraftwerk* (вид электростанции), явлениями *Einweihung* (торжественное открытие), *Gesamtleistung* (общая мощность), субъектами *Premierministerin* и становятся ведущими ключевыми словами в том или ином денотате или во всех денотатах кроме первого, как, например, словосочетание *Gas- und Dampfturbinenkraftwerk* – газопаровая турбоэлектростанция (GUD).

Кроме того, текст или его фрагмент выполняют прежде всего информативную функцию посредством выявления, осмысления и фиксации денотатов, если учитывать, что информация – это все то, что снижает меру незнания [12], то каждый денотат теми или иными лексемами более точно обозначает данные объекты, их характеристики, явления, предметы.

К ***четвертому способу*** осмысления, понимания и фиксации информационных единиц мы отнесли структурирование тема-рематического развития смыслокомплекса фрагмента исходного текста посредством выявления ряда лексем, выражающих ремы к каждой теме и субтеме.

Этот способ основывается на выявленной иерархии тем и подтем при втором способе выявления мыслей, выстраивании вертикального ряда тема-рематических единиц. Так, например, если обратиться к тексту на исходном немецком языке, то при выделении мыслей в качестве

темы первого смыслокомплекса обозначается *Bereich Anlagentechnik* (предприятие технического оборудования), а ее подтемой становится *Der zweite Großauftrag* (второй крупный заказ) как третья рема к теме.

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.

В результате чего становится возможным создать структуру этого смыслокомплекса как программу смыслового содержания будущего текста перевода средствами русского языка (рис. 2).

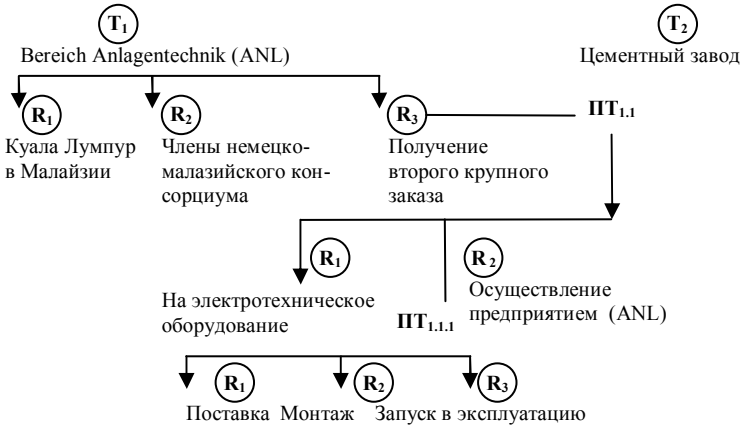

Рис. 2. Структура смыслокомплекса

Используя созданную структуру смыслокомплекса как программу, переводчик репродуцирует смысловое содержание исходного текста и смысл, управляет выбором и употреблением средств всех уровней системы русского языка при переводе с немецкого. В этом случае возникают проблемы с использованием соответствий к немецким лексемам, которые могут быть единичными, а чаще всего множественными, устанавливаемыми между лексическими единицами одного и того же уровня [13. С. 167].

Как можно видеть из примера, «движение мысли» можно обнаружить и выявить в результате этого смыслокомплекс на основе анализа

связей суждений в целом фрагменте текста, включающем группу семантически и синтаксически связанных предложений [14. С. 18]. Создание вторичного текста перевода на основе структуры смыслового развития фрагмента исходного текста становится возможным и позволяет наблюдать глубину и полноту развертки как темы, так и смыслового содержания, так называемую А.И. Новиковым «обратную проекцию внутреннего представления текста вербальными средствами» [15. С. 83]. Трудность в выявлении тема-рематического развития смыслового содержания фрагмента, а значит и создания структуры смыслокомплекса, может быть связана с тем, что очень часто в тексте рема одной информационной единицы становится темой для следующих за ней [16. С.191].

Четвертый способ выявления и фиксации смыслового содержания фрагмента текста тесно связан с ***пятым способом***, отличающимся от предыдущего тем, что выявляется и фиксируется структура тема-рематического развития большей по объему части или в целом всего текста [17. С. 176].

Только на основе выявленных и зафиксированных информационных единиц становится возможным выстроить структуру смыслового содержания исходного текста. Вслед за В.Н. Комиссаровым подчеркиваем необходимость накапливать переводчику опыт выявлять тема-рематические единства и фиксировать их в виде структуры смыслового содержания как смыслокомплексов, выполняющих функцию программы порождения текста перевода [13. С. 55].

Создание денотатной структуры исходного текста как программы его смыслового содержания, относимого к ***шестому способу***, который можно успешно осуществлять только после выстраивания вертикального ряда денотатов, подвергая их таким мыслительным операциям, как анализ, сопоставление между собой, интеграция, обобщение и системная организация, чтобы выстроить на этой основе структуру как средство презентации их системных связей в тексте.

Как отмечает А.А. Леонтьев, группа ключевых слов в словосочетаниях как денотатах может выступать в качестве «свернутой программы речемыслительной деятельности субъекта» [18], опираясь на которую, переводчик развертывает эту программу, чтобы создать вторичный текст перевода средствами другого языка.

Денотатные структуры, графы основаны на использовании методики денотативного анализа текста (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, Н.М. Нестерова, Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных, Н.А. Герте и др.), позволяющей эксплицитно выразить смысловое содержание речевого сообщения, перестраивая линейный текст в иерархическую структуру и устраняя языковую избыточность, свойственную первичному тексту [9. С. 8–9].

Более подробное изучение и практическое применение метод денотативного анализа исходных текстов находит в исследованиях реферативного и полного письменного перевода (А.И. Новиков, Н.М. Нестерова, Н.А. Герте, А.Ю. Наугольных и др.), в обосновании принципа семантической адекватности первичных исходных текстов и вторничных текстов перевода (Н.А. Герте).

Денотатная структура, становясь «сверткой, поскольку в ней устранена языковая избыточность, в то же время, – как отмечает А.И. Новиков, – достаточно полно отражает содержание текста», может выступать инструментом как «для сопоставления вторичных текстов с первичным текстом, так и между собой, и определения степени близости между ними» [19. С. 157]. Последнее особенно необходимо в полном письменном переводе отдельных проблемно обусловленных фрагментов технических исходных текстов. Для реферативного перевода спецификой является то, что в процессе переработки и изложения содержания текста одновременно со смысловой сверткой происходит межъязыковое перекодирование [9. С. 10].

Денотатное структурирование в отличие от вертикального последовательного ряда денотатов, объединенных общим смыслом, предполагает аналитико-интегративную сопоставительную работу со всем рядом денотатов исходного текста, их обобщения и систематизации и создание денотатной структуры или графа того или иного вида, конечного, замкнутого и др.

Так, например, если переводчик читает информативно фрагмент текста о компании L'Oreal на английском языке, то он в процессе выявления, осмысления и понимания информации формирует основные мысли как денотаты и, фиксируя их, выстраивает на основе аналитико-интегративной умозаключающей деятельности в денотатную структуру, представленную в системных связях (рис. 3).

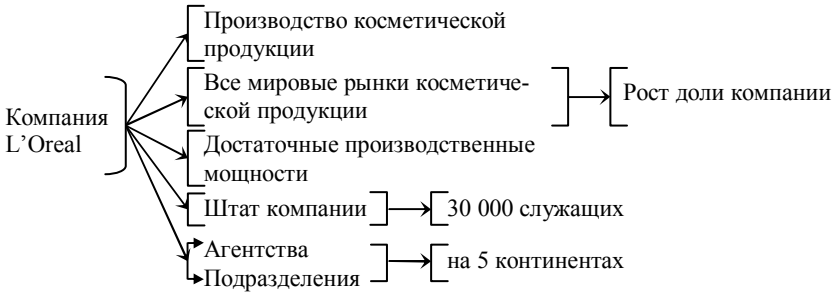

Рис. 3. L'Oreal – глобальная компания по производству косметической продукции

Характеристика всех шести способов выявления, осмысления, формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализован-

ной программы с целью последующего их формулирования в порождаемом тексте перевода показывает, что лексические единицы, объединяемые по смыслу как ключевые слова, становятся основным средством в каждом способе достижения переводчиком конкретного уровня понимания смыслового содержания.

В каждом случае ряд, группа ключевых слов с ведущим среди них, как например, «достаточные производственные мощности L'Oreal», «мировые рынки косметической продукции» или «drilling work and discovery of oil», «first signs of big oil», являются единицами смысла, выявленными как результат понимания, и становятся формой свертывания смыслового содержания. Такие ключевые лексемы как единицы языка внутренней речи являются знаками более широкого смыслового содержания, чем их собственные значения в естественном языке. Кроме того, они выполняют важную функцию вербализации результата понимания.

Важным для деятельности переводчика с исходным текстом в письменном переводе становится осознать необходимость накапливать речевой опыт постоянного и многократного формирования смысловой структуры текста или его фрагмента всеми способами, но особенно структуры тема-рематического развития, денотатной структуры [4. С. 243]. В связи с этим необходим высокий уровень сформированности способности переводчика выявлять денотатную структуру, тема-рематическое развитие как программу смыслового содержания, поскольку ее полнота и глубина позволяют увидеть и оценить, как отмечает Н.И. Жинкин, насколько способен сам переводчик становиться автором вторичного текста [3. С. 101]. Именно вторичный текст, понимаемый как «вербальное образование, которое порождается в результате развертывания определенных ментальных структур (матрица ключевых слов, денотат и т.п.), являющихся результатом осмысления и понимания первичного текста» [20. С. 166], является показателем эффективности по всем параметрам деятельности письменного переводчика.

Функции нормализации исходного текста и формулирования ряда осмысленных элементарных простых предложений по его смысловому содержанию

Сформулированный нами ***седьмой способ*** выявления, осмысления, понимания мыслей исходного текста и их фиксации в виде последовательного ряда осмысленных простых элементарных предложений как результат нормализации (канонизации), по теории О.И. Москальской [21], фрагмента текста, может быть обозначен как нормализованный текст, являющийся информационной основой для создания пере-

водчиком вторичного текста в рамках второго компонента речедеятельностной единицы переводческой письменной деятельности.

Формулирование мыслей в письменной продуктивной речевой деятельности в этом случае осуществляется на основе выбора синтаксических структур грамматики исходного языка или языка перевода и наложения на них лексических единиц как связанного по смыслу ряда, ансамбля лексем (Н.И. Жинкин), выстраивания осмысленного текста-высказывания, например составленный студентами нормализованный текст фрагментов *First oil of Prikamye:*

1. A new field of potassium salts was discovered.
2. It was necessary to determine the boundaries of the field.
3. The potassium field was near Verkhne-Chusovskiye Gorodki.
4. Verkhne-Chusovskiye Gorodki was the place of cooking salt production.
5. The Stroganovs had produced salt there.
6. Drilling foreman Prokopy Pozdnyakov started drilling a well.
7. It was on October 18, 1928.
8. The well was drilled on the bank of the Rassoshka River.
9. The column drilling method was used.
10. Rock cores were raised to the surface while drilling.
11. At the depth of 155 m there were no signs of salt.

Поскольку «грамматическая структура сама по себе, – как отмечает Н.И. Жинкин, – не несет никакой новой информации» [3. С. 69], а лексика как главная действующая сила передает смысловые, содержательные связи, то именно последний способ создания простых элементарных предложений, когда лексические единицы накладываются «на грамматический фундамент», позволяет сделать предложение, например, на основе трехкомпонентной синтаксической структуры *AT* → *S – P* осмысленным: *A new field of potassium salts was discovered.* Как показывают проведенные исследования [22. С. 117], составление осмысленного нормализованного текста, включающего связанные по смыслу простые предложения, становится успешным, если добиваться уменьшения числа слов в предложении, упрощения синтаксических конструкций, а за счет этого их разнообразия и постоянной смены в каждом последующем предложении [3. С. 212–213]. На примере микротекста *Pakistan* на английском языке можно увидеть, как студенты из двух предложений создали шесть простых предложений на основе разных синтаксических моделей [22. С. 116–117]:

Pakistan. Prime Minister Benazir Bhutto inaugurated the combined-cycle gas and steam power plant Guddu in Pakistan. This second combined-cycle steam power plant has now increased the overall power output to 1100 megawatts.

Нормализация данного микротекста позволила создать элементарные простые предложения на основе разных и нескольких синтаксических структур:

1. Benazir Bhutto is Prime Minister in Pakistan = S–P–Ad;
2. Prime Minister Benazir Bhutto inaugurated a new power plant = S–P←At;
3. It is a combined – cycle gas and steam power plant = S – P_{nom}←At;
4. It was the second combined-cycle power plant Guddu = S – P_{nom}←At – Ad;
5. This second power plant Guddu, was inaugurated in Pakistan At→S–P–Ad;
6. This second power plant has increased the overall power output to 1100 megawatts = At → S – P – At → O – Ad.

Построение таких элементарно простых предложений на основе моделей синтаксических структур позволяет реализовать функцию нормализации исходного текста, т.е. выявить, осмыслить, понять и извлечь минимальные информационные единицы, иначе говоря, сформировать мысли, но также и функцию формулирования этих мыслей в виде ряда простых предложений лексико-грамматическими средствами исходного языка или языка перевода.

Процесс нормализации исходного текста дает возможность: а) многократно употреблять для выражения мыслей ключевые лексические единицы, как, например, в последнем случае *combined – cycle power plant, gas and steam power plant,* а также б) оценивать полноту и глубину осмысления и понимания предметного содержания исходного текста и в) подготовить основу для создания сложноподчиненных предложений при формулировании мыслей в тексте перевода [22. С. 117].

Для деятельности переводчика с исходным текстом научно-технической направленности очень важно учитывать то, что речевой опыт будет накапливаться только при условии многократного и постоянного ***формирования*** разными способами смысловой структуры многих и разных текстов оптимально точно, полно и быстро на этапе предпереводческого осмысления и понимания, с тем, чтобы на основе сформированной смысловой структуры как свернутого смыслового содержания формулировать свернутые смысловые единицы средствами и исходного языка, и, конечно, средствами языка перевода, соблюдая и сохраняя в создаваемом тексте адекватные по смыслу лексемы, их сочетаемость, принятые в языке перевода синтаксические модели предложения, морфологические правила [4. С. 247].

При этом следует особо подчеркнуть то, что любой из шести способов выявления, осмысления, понимания и фиксации мыслей исходного текста может использоваться с целью создания смысловой программы для создания нормализованного осмысленного текста из про-

стых элементарных предложений в логической последовательности развития главной мысли этого исходного текста или его фрагмента. В результате такой работы будущие переводчики овладевают навыками и умением свертывать и развертывать информацию, развивая тем самым речемыслительную активность [4. С. 250–251; 23].

Так, проникая в смысловое содержание фрагмента текста о факторах, обусловивших признание уральской прикамской нефти как «Второго Баку» [24. С. 255–257], студенты зафиксировали 12 тема-рематических единств: (1) *the Volga – Urals province – the* "*Second Baku*"; (2) *the* "*Second Baku*" *– economic and geographic factors*; (3) *the* "*Second Baku*" *– the Soviet governments strategic decision*; (4) *economic factor – location between the largest industrial basis*; (5) *geographic factors – favorable climate and well flow rates* и другие. На основе выявленных и зафиксированных тема-рематических единиц и вторичного чтения фрагмента текста студент выполняет умозаключающую деятельность, формулирует мысли, записывая ряд простых предложений: *In the middle of the XX century the Volga – Urals province was called the "Second Baku". It was connected with two main factors. This factors played a major role in the Soviet government's strategic decision. The main economic factor was its location between the largest industrial bases* и т.д.

При переходе от любого способа речевого восприятия в чтении исходного текста, выявления и фиксации мыслей, выраженных лексическими средствами исходного языка, к речепорождению в рамках седьмого способа, в письме и формулировании выявленных мыслей в простых предложениях лексико-грамматическими средствами, и на этой основе выстраивания осмысленного первоначального варианта текста перевода, переводчик выполняет каждый раз сложнейшую задачу осуществить смысловое решение в процессе умозаключений, оперируя понятиями, суждениями во внутренней речи, чтобы выявить, понять и зафиксировать мысли, смысловое содержание, смыслокомплексы и смысловую структуру.

Заключение

Основываясь на концепции интеллектуальной обусловленности процесса выявления, осмысления, понимания и фиксации мыслей и формирования смыслового содержания исходного текста в полном письменном переводе, осуществляемого будущим переводчиком при условии высокого уровня его речемыслительной активности, мы считаем важным подчеркнуть ряд положений относительно предложенных и теоретически обоснованных шести способов осмысления, понимания и извлечения минимальных информационных единиц как программы

смыслового развития с целью формулирования его средствами языка перевода при создании вторичного текста.

Поскольку каждый способ выявления, формирования и фиксации мыслей основывается на активной интеллектуальной речемыслительной деятельности, то будущий переводчик в результате многократного использования каждого способа, обращаясь к исходному тексту / речи через группы, ряды связанных по смыслу лексем как единиц языка, представляющих понятия, субъектно-предикатные единства как суждения, которые составляют содержательную основу умозаключений и являются единицами логического мышления, приобретает не только речевой опыт информативного чтения, но еще и опыт думания, размышления (И.А. Зимняя), а в результате формирует культуру вербального мышления, совершенствует и развивает свой интеллект.

Как мы отмечали ранее в проведенных исследованиях [4, 10, 16], на предпереводческом этапе осмысление, понимание и формирование мыслей осуществляются по-разному, на основе перехода от внешней речи, внешней текстовой структуры как поверхностной структуры, по В.Н. Комиссарову [13. С. 338], к глубинной внутренней смысловой структуре, но обязательно посредством лексики, ряда объединенных по смыслу слов, чаще всего при использовании не одного способа, а двух и более, в несколько шагов и в разной их последовательности. К таким вариантам объединения разных способов можно отнести:

1) выстраивание вертикального последовательного ряда тема-рематическоих единств, выраженных словами и словосочетаниями (второй способ), сразу структурирование тема-рематического развития фрагмента и представление его как смыслокомплекса (четвертый способ);

2) структурирование смыслокомплексов (четвертый способ) и структурирование тема-рематического развития всего исходного текста (пятый способ);

3) выстраивание вертикального последовательного ряда связанных по смыслу лексем как денотатов, отражающих фрагмент действительности (третий способ), и создание денотатной структуры исходного текста (шестой способ);

4) каждый из этих вариантов может быть дополнен седьмым способом, а именно написанием ряда осмысленных простых элементарных предложений, выражающих полное смысловое содержание исходного текста письменного перевода.

К важным вопросам, требующим дальнейшего методологического решения, следует отнести следующие:

– использование способов выявления, осмысления, понимания, формирования и записи мыслей исходного текста как основание выделения типов и видов коммуникативно-речевых упражнений в техниче-

ском письменном переводе для формирования соответствующих навыков и умений различных видов перевода, начиная с первого курса бакалавриата в рамках дисциплин практического курса иностранных языков, практикума речевого общения, теории и практики письменного перевода;

– осуществление экспериментально-опытной проверки как каждого способа относительно его эффективности в процессе переводческого чтения любого фрагмента исходного текста, осмысления, понимания и извлечения информационных единиц в условиях письменного перевода по показателям количества и качества использования лексем, адекватных смысловому содержанию, так и сформированных и зафиксированных мыслей как информационных единиц.

Литература

1. ***Серова Т.С.*** Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 106–112.
2. ***Выготский Л.С.*** Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 671 с.
3. ***Жинкин Н.И.*** Психолингвистика: избранные труды. М. : Лабиринт, 2009. 287 с.
4. ***Пиаже Ж.*** Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.
5. ***Серова Т.С.*** Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 241–253.
6. ***Серова Т.С., Руцкая Е.А.*** Die Amerikaner: Staaten, Leute und Traditionen : учеб. пособие. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2017. 82 с.
7. ***Соколов А.Н.*** Внутренняя речь и мышление. М. : Просвещение, 1967. 248 с.
8. ***Нестерова Н.М., Герте Н.А.*** Методика денотативного анализа текста как возможный инструмент для автоматического реферирования // Вестник Российского нового университета. Сер. Человек в современном мире. 2015. Вып. 3. С. 35–38.
9. ***Герте Н.А.*** Денотативная модель реферативного специализированного перевода : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2016. 19 с.
10. ***Серова Т.С., Наугольных А.Ю.*** Информационно-направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 292–307.
11. ***Фреге Г.*** Смысл и денотат // Семиотика и информатика. 1977. № 8. С. 181–200.
12. ***Беляева Л.Н., Крисевич В.С., Липницкий С.Ф., Пиотровский Р.Г.*** О многоцелевом автоматизированном словаре русского языка (МАРС) // Вопросы общей и прикладной лингвистики. Минск, 1975. С. 149–165.
13. ***Комиссаров В.Н.*** Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2002. 424 с.
14. ***Солганик Г.Я.*** Синтаксическая стилистика. М. : Высш. шк., 1973. 216 с.
15. ***Новиков А.И.*** Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
16. ***Серова Т.С.*** Осмысление, понимание и фиксация информации исходного текста как программы предметного содержания и смыслового развития вторичного текста письменного перевода // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 236–246.
17. ***Латышев Л.К., Семенов А.Л.*** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 192 с.
18. ***Леонтьев А.А.*** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
19. ***Новиков А.И.*** Текст и его смысловые доминанты. М. : Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.

20. ***Новиков А.И., Сунцова Н.*** Концептуальная модель порождения вторичного текста // Обработка текста и когнитивные технологии. Text Processing and Cognitive Technologies. Пущино, 1999. С. 158–166.
21. ***Москальская О.И.*** Грамматика текста : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1981. 183 с.
22. ***Серова Т.С., Сабитова А.Р.*** Моделирование простых предложений иностранного языка при формировании лексико-грамматических навыков информативного чтения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 2. С. 110–121.
23. ***Серова Т.С., Коваленко М.П., Руцкая Е.А.*** Информативно-целевой анализ текстов и выявление проблемно обусловленной информации при взаимосвязанном коммуникативном обучении чтению, письму, аудированию и говорению // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 83–102.
24. ***Серова Т.С., Пипченко Е.Л.*** Информативное иноязычное чтение отобранных фрагментов и обработка смыслового содержания с целью подготовки доклада по проблемному вопросу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 251–261.

Сведения об авторе:
Серова Тамара Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 апреля 2018 г.

METHODS FOR FORMING AND FIXING THOUGHTS OF THE SOURCE TEXT AS VERBAL PROGRAM OF THEIR FORMULATION IN THE GENERATED TEXT OF WRITTEN TECHNICAL TRANSLATION

Serova T.S., Dr.Sc. (Education), Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/15

Abstract. Different methods of forming and fixing thoughts of the source text as verbal program of their formulation in the generated text of written technical translation are considered in the article. Need to consider translation as difficult on structure, a complex, bilingual secondary type of speech activity is proved. Methodological bases of thoughts forming of the source text, function and a role of intellect and its interrelation with sensory are revealed in detail. Process of interaction, a correlation of units of language, the speech and thinking in the context of information processing, identification, comprehension, understanding and record of thoughts is described. Special attention is paid to lexicon as driving force in the development of semantic contents of any text or its fragment, becoming as an object of written translation, ability of a number of words united on sense to reflect objects, processes and the reality phenomena. The study analyses and reveals in detail the concept of the internal speech, formation of the images of reality, their coding by means of a universal subject code and presented by denotation. There especially considered the question of ways of forming and verbal fixing of thoughts expressed by lexical means in the source text to which seven ways of allocation and combining in a row of lexical units as semantic unity are carried. Every method is in detail characterized in the article, illustrative examples of implementation at a pre-translation stage in reading and processing of semantic contents of the source text by the translator are offered. In describing specific features of every method of identification, understanding and fixing of information units functions and types of key lexical units, features of conclusive activity at all levels of semantic information processing of the source text, implementation of sense folding, interpenetration of the conceptual denotation plan in comprehension are revealed in detail.
Keywords: written translation; source text; thought; semantic contents; speech activity; internal speech; intellect; thinking; lexical unit; denotation; methods of forming thoughts; topic-comment unit; linear lexical matrix; structuring; conclusive activity.

References

1. Serova T.S. Kommunikativnaya rechevaya edinica pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Communicative speech unit of written technical translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2010. 2 (10). pp. 106–112.
2. Vygotskiy L.S. (1996) Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. M.: Pedagogika-Press.
3 Zhinkin N.I. (2009) Psikholingvistika: izbrannye trudy [Psycholinguistics: selected works]. M.: Labirint.
4. Serova T.S. (2017) Rechemyslitel'naya aktivnost' perevodchika: predperevodcheskoe osmyslenie i polnoe ponimanie smyslovogo soderzhaniya iskhodnogo teksta v perevode [Translator's speech-thinking activity: pre-translation understanding and full understanding of the semantic content of source text in translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 241–253.
5. Piazhe Zh. (1969) Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. M.: Prosveshchenie.
6. Serova T.S. Rutskaya E.A. (2017) Die Amerikaner: Staaten, Leute und Traditionen: textbook. Perm': Izd-vo Perm. nac. issled. politekhn. un-ta.
7. Sokolov A.N. (1967) Vnutrennyaya rech' i myshlenie [Inner speech and cognition]. M.: Prosveshchenie.
8. Nesterova N.M., Gerte N.A. (2015) Metodika denotativnogo analiza teksta kak vozmozhnyj instrument dlya avtomaticheskogo referirovaniya [Methods of denotative textual analysis as a possible tool for automatic summarization] // Vestnik Rossijskogo Novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire. 3. M. pp. 35–38.
9. Gerte N.A. (2016) Denotativnaya model' referativnogo specializirovannogo perevoda [Denotative model of abstract specialized translation]. Abstract of Philology cand. diss. Perm'.
10/ Serova T.S., Naugol'nykh A.Yu. Informacionno-napravlennyj analiz i vyyavlenie denotatov kak sposob osmysleniya i ponimaniya informacii iskhodnogo teksta v polnom pis'mennom perevode [Information-oriented analysis and identification of denotations as a way of comprehension and understanding the information of the source text in full written translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2018. 41. pp. 292–307.
11. Frege G. (1977) Smysl i denotat [Meaning and denotation] // Semiotika i informatika. 8. pp. 181–200.
12. Belyaeva L.N., Krisevich V.S., Lipnickij S.F., Piotrovskij R.G. (1975) O mnogocelevom avtomatizirovannom slovare russkogo jazyka (MARS) [On the multi-purpose automated dictionary of the Russian language] // Voprosy obshchej i prikladnoj lingvistiki. Minsk. pp. 149–165.
13. Komissarov V.N. (2002) Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie [Modern translation studies: textbook]. M.: EHTS.
14. Solganik G.Ya. (1973) Sintaksicheskaya stilistika [Syntax stylistics]. M.: Vysshaya shkola.
15. Novikov A.I. (1983) Semantika teksta i ee formalizaciya [Text semantics and its formalization]. M.
16. Serova T.S. (2009) Osmyslenie, ponimanie i fiksaciya informacii iskhodnogo teksta kak programmy predmetnogo soderzhaniya i smyslovogo razvitiya vtorichnogo teksta pis'mennogo perevoda [Comprehension, understanding, and fixation of source text as the programmes of subject content and semantic development of the secondary text of written translation] // Voprosy psiholingvistiki. 9. pp. 236–246.
17. Latyshev L.K., Semenov A.L. (2003) Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: ucheb. posobie [Translation: theory, practice, and teaching methods: textbook]. M.: Akademiya.

18. Leont'ev A.A. (1997) Osnovy psikholingvistiki [Foundations of psycholinguistics]. M.: Smysl.
19. Novikov A.I. (2007) Tekst i ego smyslovye dominanty [Text and its semantic dominants]. M.: Institut jazykoznaniya RAN.
20. Novikov A.I., Suntsova N. (1999) Konceptual'naya model' porozhdeniya vtorichnogo teksta [Conceptual model of secondary text generation] // Obrabotka teksta i kognitivnye tekhnologii. Pushkino. pp. 158–166.
21. Moskal'skaya O.I. (1981) Grammatika teksta: ucheb. posobie [Grammar of text: textbook]. M.: Vyssh. shk.
22. Serova T.S., Sabitova A.R. (2018) Modelirovanie prostykh predlozhenij inostrannogo jazyka pri formirovanii leksiko-grammaticheskikh navykov informativnogo chteniya [Modeling simple sentences of a foreign language when forming lexical and grammatical skills of informative reading] // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 2. pp. 110–121.
23. Serova T.S., Kovalenko M.P., Rutskaya E.A. (2018) Informativno-celevoj analiz tekstov i vyjavlenie problemno obuslovlennoj informacii pri vzaimosvjazannom kommunikativnom obuchenii chteniyu, pis'mu, audirovaniyu i govoreniyu [Informative-targeted analysis of texts and identification of problematic information when teaching reading, writing, listening, and speaking in interconnected communicative way] // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 1. pp. 83–102.
24. Serova T.S., Pipchenko E.L. (2017) Informativnoe inoyazychnoe chtenie otobrannyh fragmentov i obrabotka smyslovogo soderzhaniya s tsel'yu podgotovki doklada po problemnomu voprosu [Informative foreign reading of selected fragments and processing of semantic content aimed at preparing a report on the problem issue] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 251–261.

Received 21 April 2018

УДК 378.046.4
DOI: 10.17223/19996195/43/16

ПЕРЕСМАТРИВАЯ КОНСТРУКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В УСЛОВИЯХ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР» И «НЕ-ДИАЛОГА КУЛЬТУР»

П.В. Сысоев

Аннотация. Одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения наряду с воспитание и развитием обучающихся выступает формирование иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Традиционно отбор содержания обучения межкультурной компетенции учащихся и студентов в процессе обучения иностранному языку осуществлялся с позиции «диалога культур» – одного из типов взаимоотношений между контактирующими культурами, основанного на взаимоуважении и взаимопонимании культур. Методологической основой «диалога культур» в обучении иностранному языку послужили труды отечественных философов М.М. Бахтина, М.С. Кагана и В.С. Библера. В рамках данного подхода обучающиеся учились инициировать межкультурный контакт, выступать представителями родной культуры, поддерживать межкультурное общение в духе мира. Вместе с тем современный поликультурный мир, кроме «диалога культур», характеризуется и другими типами взаимоотношений между культурами, которые можно квалифицировать как «не-диалог культур». К ним относятся проявления культурной агрессии, культурной дискриминации, культурного вандализма. По сложившимся причинам вопросы обучения борьбе с этими явлениями, а также поведению обучающихся в контексте «не-диалога культур» до настоящего времени остаются практически вне лингводидактического рассмотрения. Однако без овладения жизненно важными умениями межкультурного взаимодействия в ситуациях культурных конфликтов невозможно говорить о целостном формировании межкультурной компетенции обучающихся. В данной работе предпринята попытка расширить содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся, включив в него ряд умений межкультурного взаимодействия в ситуациях межкультурных конфликтов или «не-диалога культур». К таким умениям автор относит следующие: а) уходить от межкультурного конфликта или избегать его; б) подавлять межкультурный конфликт; в) достигать компромисса в межкультурном конфликте; г) убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте. В работе подробно описывается содержание каждого умения и предлагается обновленное содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся, включающее три компонента: знания, умения и отношения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; диалог культур; не-диалог культур; культурные конфликты.

Введение

Подготовка учащихся и студентов к иноязычному межкультурному взаимодействию с представителями разных стран и культур при-

влекала и продолжает привлекать внимание отечественных и зарубежных ученых в области методики обучения иностранным языкам на протяжении нескольких десятков лет. При этом в центре внимания исследователей были различные вопросы: от актуальности обучения культуре стран родного и изучаемого языков до отбора содержания обучения иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции и технологий ее формирования. Анализ генезиса подходов и методов обучения иностранному языку в России свидетельствует о том, что с начала 1990-х гг., в связи с изменениями социокультурного контекста обучения языкам международного общения, а также под влиянием философских исследований мира общения и развития теории коммуникации [1–4], концепция диалога культур стала методологией современного языкового образования.

Разработка В.В. Сафоновой [5, 6] основ социокультурного подхода к обучению иностранным языкам и его стремительное воплощение в федеральных УМК по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка (авторский коллектив под руководством профессора В.В. Сафоновой), а далее в УМК по иностранным языкам для средних общеобразовательных школ и вузов (авторские коллективы под руководством профессоров Н.Д. Гальсковой, В.П. Кузовлева, Е.И. Пассова) способствовали достаточно быстрому воплощению в стране модели межкультурного коммуникативного языкового образования. Это был быстрый, качественный и количественный рывок в методике обучения иностранным языкам. От дискретных фактов страноведческого характера о стране изучаемого языка или ее культуре, обучение которым велось на основе УМК по иностранным языкам прошлого поколения, учащиеся и студенты стали овладевать основами межкультурного взаимодействия с представителями разных стран и культур. Безусловно, чрезвычайно важно обучать учащихся и студентов уважать изучаемую культуру, видеть общее между родной и изучаемой культурами, выступать в качестве представителя родной культуры, видеть сферы взаимовлияния и взаимообогащения двух культур. Это, в свою очередь, позволит им воспринимать культурное многообразие как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире. Однако такой подход позволяет обучающимся предполагать и ожидать, что *все представители контактирующей культуры будут также разделять концепцию диалога и применять ее на практике*, тем самым готовит учащихся и студентов к общению в «парниковых условиях», где процветает диалог культур. Современный же поликультурный мир характеризуется отнюдь не только культурным этнорелятивизмом, терпимостью и культурной гармонией, но также отличается культурной агрессией, культурным вандализмом и культурной дискриминацией. В этой связи, наряду с обучением учащихся и

студентов взаимодействию с представителями разных стран и культур в контексте «диалога культур», важно также научить их вести себя в контексте «культурной агрессии» и «культурных конфликтов», или «не-диалога культур». По сложившимся причинам последнее не нашло отражение в современной парадигме межкультурного языкового образования. Или, как справедливо отмечает В.В. Сафонова, в то время как «диалог культур» «получил определенное методическое осмысление <…> и занял ключевую позицию в теории и методике обучения неродным языкам»… [“не-диалог культур”] еще находится вне лингвометодического рассмотрения» [7. С. 21–22]. Целью данной работы выступают пересмотр содержания обучения межкультурной компетенции обучающихся и включение в него аспектов, связанных с обучением межкультурному взаимодействию в условиях «не-диалога культур».

Диалог культур как методология современного языкового образования

Методологической основой разработки современных моделей обучения иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы выступает концепция диалога культур, получившая свое описание и развитие в работах многих отечественных философов. В частности, диалогом пронизана вся литературная критика М.М. Бахтина. Исследователь писал, что диалог – это не только общение между двумя людьми в конкретный момент времени, но и взаимодействие культур. При этом термин «культура» находит разное понимание в работах автора. С одной стороны, культура – это форма одновременного бытия и общения людей различных культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур [3. С. 189]. По мысли ученого, самодетерминация одной культуры происходит именно на стыке с «другой». Причем это может быть как в синхроническом, так и диахроническом аспектах. Примером диалога культур в синхроническом аспекте может служить взаимодействие социальных субкультур в один исторический период. Примером же диалога в диахроническом аспекте могут выступать рассмотрение и сопоставление динамики развития одной культуры на рубеже времени. Так, понимание культуры (как в широком – национальном, так и в узком – например, уровня социальных субкультур – смысле) одного периода можно достичь только через сопоставление ее развития на предшествующем и последующем этапах. Например, полное понимание русской литературы XIX в. может быть достигнуто после ее сравнения с литературой XVIII и XX вв. с учетом анализа влияния социокультурного контекста в сравниваемые исторические периоды. Для М.М. Бахтина культура – это форма «самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышле-

ния» [1. С. 289]. Впоследствии данная идея найдет широкое отражение в работах в области теории коммуникации и самоидентификации личности. Во многих работах, посвященных межкультурному взаимодействию, ученые указывали, что аспект многокультурной идентичности личности становится видимым только при «конфликте» или контакте с «другим». В ином случае культурная принадлежность будет невидимой и самодетерминация культуры не будет иметь место. Таким образом, диалог выступает основой для дальнейшего развития культуры. Только через контакты с другой происходит самодетерминация культуры. В своей литературной критике М.М. Бахтин касается диалога культур как некого позитивного явления, необходимого для целостного восприятия и понимания культуры.

Однако следует заметить, что далеко не все контакты между культурами могут быть квалифицированы как диалог. В своем философском анализе мира общения М.С. Каган [4] раскрывает три типа взаимоотношений между культурами:

– *полноценный, равноправный диалог* – диалог, построенный на взаимоуважении участвующих в диалоге культур, в котором имеют место обмен смыслами и равнозначная репрезентативность культур с целью их взаимообогащения, взаиморазвития и взаимообновления;

– *утилитарное отношение одной культуры к другой*, когда одна из культур навязывает свою систему ценностей и норм другой. В этом случае не происходит взаимообогащения, взаиморазвития и взаимообновления между культурами. Именно так можно представить процесс аккультурации в смысле полного навязывания ценностей одно культуры другой, в результате чего многие культуры теряют свою самобытность, уникальность и поглощаются другими, более агрессивными культурами;

– *псевдодиалог, или полное неприятие одной культуры другой*. Это возможно только при сознательной и целенаправленной позиции изоляционизма [Там же. С. 214].

Очевидно, что только первый тип взаимоотношений между культурами можно признать прогрессивным и направленным на развитие человеческой цивилизации. При таком типе взаимоотношения между культурами их представители в полной мере смогут осознать и оценить свою культурную принадлежность, а также вступить в гармоничный контакт с представителями других культур с позиции равноправных партнеров с целью улучшения взаимопонимания, взаиморазвития и культурного взаимообогащения. Именно поэтому «диалог культур» как философия взаимодействия культур в современном мире лег в основу разработки действующей межкультурной парадигмы языкового образования, что получило отражение как в терминологическом и понятийном аппарате методики обучения иностранным языкам – значении терминов «межкультурная коммуникация», «межкультурная компетенция»

и «межкультурная коммуникативная компетенция», так и в содержании обучения иноязычному межкультурному общению. В основу методической системы языкового образования на основе межкультурной парадигмы лег новый, предложенный В.В. Сафоновой [8] принцип диалога культур и цивилизаций, реализуемый при отборе содержания обучения, разработке учебных материалов и непосредственно обучении иностранному языку и культурам. Принцип диалога культур и цивилизаций наряду с такими принципами, как принцип дидактической культуросообразности, принцип учета социокультурного контекста соизучения языков и обучения языкам, принцип развития личностно значимого и профессионально ориентированного билингвизма / трилингвизма, принцип учета образовательных прав человека при соизучении языков, культур и цивилизаций, принцип поликультурного коммуникативного образования средствами всех соизучаемых языков, принцип компетентностной ориентации при подготовке студентов как эффективных участников межкультурной коммуникации, лег в основу реализации социокультурного подхода к обучению языкам международного общения [7. С. 26].

Вместе с тем в современном поликультурном мире кроме диалога культур процветают культурная агрессия, культурная дискриминация и культурный вандализм, которые характеризуют «не-диалог» культур [9, 10]. В этой связи на современном этапе представляется необходимым расширить содержание обучения межкультурной коммуникации аспектами, связанными со способностью личности обучающегося в безопасной форме противостоять «не-диалогу культур».

Определения понятий

Философское понимание принципа диалога культур оказало влияние на понимание многих методических терминов, одним из которых выступает «межкультурное общение». Несмотря на достаточно большой корпус исследований, посвященных изучению различных аспектов межкультурного общения, в российском научном сообществе наибольшее распространение получили следующие определения данного понятия. Межкультурное общение – это:

– «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) [11. С. 26];

– «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществами, а также социальным субкультурам» (В.В. Сафонова) [6. С. 22];

– «есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является “другим” и каждый воспринимает “чужеродность” партнера» (И.И. Халеева) [12. С. 11];

– «общение языковых личностей, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам» (Д.Б. Гудков) [13. С. 51];

– «общение между представителями разных культурных социумов» (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) [14. С. 134].

Анализ данных определений свидетельствует о том, что в целом ученые пришли к единому мнению относительно понятия «межкультурная коммуникация». Вместе с тем, ввиду многогранности и глубины понятия «культура», любые определения термина «межкультурное общение» всегда будут представлять интерес для научной дискуссии. Во-первых, что такое «*адекватное* взаимопонимание двух культур (выделено мною. – *П.С.*)» [11. С. 26]? Приравнивается ли оно к «диалогу культур» в интерпретации М.М. Бахтина и М.С. Кагана? Или же адекватность может включать некую долю агрессии, которая иногда необходима как фактор сдерживания.

Во-вторых, еще один аспект в интерпретации понятий межкультурного общения связан с оппозицией «они – мы». Многие ученые в своих определениях отмечают, что межкультурная коммуникация происходит в тех случаях, когда каждый участник диалога осознает тот факт, что является «другим» по отношению к партнеру. На наш взгляд, это также идеальная и идеалистическая позиция нашего стремления подготовить обучающихся к межкультурному взаимодействию в «парниковых» условиях. Достаточно большой корпус исследований, посвященных межкультурным конфликтам между представителями разных социальных субкультур (расовых / этнических, религиозных, гендерных, социальных и т.п.) [15], свидетельствует о том, что во многих случаях участники межкультурного общения или межкультурных конфликтов не воспринимают «себя другими», а, отталкиваясь от позиции «я – это норма», воспринимают других «чужими» и «не соответствующим норме». Самовосприятие человеком себя как «другого» позволяет ему воспринимать «других» с позиции этнорелятивизма, осознавая их право на инородность. Восприятие же себя в качестве нормы не дает места праву «другого» быть другим. Это небольшое уточнение еще раз подчеркивает необходимость обучения учащихся и студентов межкультурному взаимодействию, в том числе и в ситуациях реальных или потенциальных культурных конфликтов.

В-третьих, В.В. Сафонова [7] справедливо отмечает, что обозначение четких границ культуры необходимо для лингводидактического моделирования. Может ли ограничиваться межкультурное общение

общением «участников… принадлежащих к разным *национальным* культурам (выделено мною. – *П.С.*)» [11. С. 26]? Не будет ли общение представителей различных социальных субкультур в рамках одной страны квалифицировано как межкультурное? В этой связи определение И.И. Халеевой [12] является наиболее универсальным, так как позволяет каждому вкладывать в термины «культура» (национальная, региональная, социальная субкультура) и «язык» (национальный вариант языка или языковые диалекты / социолекты) свое понимание.

В-четвертых, язык и культура, безусловно, находятся в диалектической связи. Вместе с тем, рассматривая общение представителей различных социальных субкультур, существующих на территории одной страны и использующих один язык, стоит ли замыкать межкультурное общение на языке? В ситуациях различий в системах ценностей между социальными группами язык выступает как средство общения, в котором отражена специфика целой социальной группы, и язык как зеркало культуры не всегда сможет различать две социальные группы. Примером может выступать взаимодействие различных христианских деноминаций в рамках одной страны. Если же в определении межкультурной коммуникации делается акцент на социальных культурах [14. С. 134], то также для лингводидактических целей необходимо четко обозначить их границы. Поэтому на современном этапе наиболее полно всю палитру культурного многообразия включает определение межкультурного общения В.В. Сафоновой: «...функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществами, а также социальным субкультурам» [6. С. 22].

Исследование и результаты

Содержание обучения межкультурной компетенции

В данной работе под ***межкультурной компетенцией*** мы понимаем ***способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных стран, культур и языковых сообществ***. Несмотря на то что обучение некоторым аспектам иноязычного общения на изучаемом иностранном языке с представителями других стран велось на протяжении многих десятков лет, особый виток исследований приходится на середину – конец 1990-х – 2000-е гг. Именно в этот период широкое внедрение в средней общеобразовательной школе и вузе получает социокультурный подход к обучению языкам международного общения [5, 6]. Вместе с тем анализ ряда работ, посвященных отбору содержания обучения *социокультурной* и *межкультурной* компетенций, свидетельствует о том, что мно-

гими исследователями данные два термина рассматривались в качестве синонимов. В результате некоторые аспекты социокультурной компетенции приписывались межкультурной и наоборот. Такое явление подмены понятий можно объяснить процессом становления терминологического аппарата методики обучения иностранным языкам и началом тщательного изучения различных аспектов теории межкультурного взаимодействия. Безусловно, обучение межкультурной коммуникации возможно исключительно на определенном социокультурном материале. Поэтому совершенно правомерно на современном этапе говорить о формировании межкультурной коммуникативной компетенции как о едином конструкте, в котором тесно переплетаются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции [9, 16–18]. Однако для описательных лингводидактических целей в данной работе мы разделяем эти взаимосвязанные, но разные конструкты. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет способность личности общаться на конкретном иностранном языке. В структурном плане она включает в себя ряд субкомпетенций: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную (компоненты модели И.Л. Бим). При этом ***социокультурная компетенция – это знания национально-культурных особенностей стран родного и изучаемого языков, а также умения их использовать в общении на изучаемом языке***.

Таким образом, социокультурная компетенция, являясь частью иноязычной коммуникативной компетенции, привязана к конкретному языку и культуре страны изучаемого языка. ***Межкультурная же компетенция является универсальной и свидетельствует о способности личности взаимодействовать с представителями разных стран и культур независимо от того, какие это страны, какие культуры и на каком / каких языках происходит общение***.

В научной литературе можно встретить немало работ, посвященных разработке моделей межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Одной из первых является модель, разработанная известным британским методистом М. Байрамом [19]. Согласно видению ученого, межкультурная компетенция обучающихся включает следующие пять компонентов:

– *отношения*: любознательность и открытость, готовность приостановить сомнение в правдивости других культур и убеждение в своей собственной;

– *знания:* а) социальных групп, их продуктов и практики в собственной стране и в стране своего собеседника; б) общих процессов общественного и индивидуального взаимодействия;

– *умения интерпретации*: способность интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснять это и связывать его с документами из своей собственной;

– *умения овладения информацией и взаимодействия*: способность приобретать новые знания о культуре и культурной практике и способность использовать знания, отношения и навыки с учетом ограничений в режиме реального времени общения и взаимодействия;

– *критическая культурная осведомленность / политическое образование*: способность на основе четких критериев критически оценивать родную культуру и культуру страны изучаемого языка (перевод наш. – *П.С.*) [19. С. 9].

В одной из моих предыдущих работ были проведены анализ и обсуждение данной модели, которая вызывает ряд вопросов, прежде всего связанных с лингводидактическим наполнением компонентов [16]. *Во-первых*, в знаниевый компонент автор включил то, что традиционно представляет содержание обучения социокультурной компетенции – знания о культурных группах стран родного и изучаемого языков. *Во-вторых*, М. Байрам разделил умения интерпретировать культурные факты и критически оценивать их. На мой взгляд, эти умения не стоит разделять по разным группам, так как они представляют единый процесс обработки и анализа информации. *В-третьих*, умение овладевать информацией о культуре не представляется компонентом межкультурной компетенции. Это, скорое, универсальное учебно-познавательное умение, развиваемое у обучающихся с периода обучения в начальной школе [Там же]. Несмотря на дискуссионные вопросы, в научных кругах модель межкультурной компетенции М. Байрама получила широкую известность и легла в основу разработки других авторских моделей межкультурной компетенции, в которых каждый из авторов акцентировал внимание на каком-то одном конкретном аспекте межкультурного взаимодействия.

В последующих работах, посвященных описанию содержания обучения межкультурной компетенции, авторы или выделяют три компонента содержания обучения (знания, умения и отношения), или фокусируют свое внимание на компоненте «умения». Компонент «знания» включает владение обучающимися информацией о культуре как о теоретическом конструкте: характеристиках культуры, типах культур, типах взаимоотношения между культурами, конфликтах между представителями разных культурных (социальных субкультур) групп, путях разрешения межкультурных конфликтов. Компонент «умения» включает умения взаимодействия с представителями разных культур, умения инициации и поддержания межкультурного контакта, а также выхода из культурных конфликтов. Компонент «отношения» включает развитие таких качеств личности, как уважение к представителям других культур, эмпатия, толерантность, открытость, готовность увидеть, понять и принять отличия. В табл. 1 представлено содержание обучения межкультурной компетенции в работах отечественных исследователей.

Таблица 1

Содержание обучения межкультурной компетенции в работах отечественных исследователей

Автор модели	Знания о/об	Умения	Отношения
Savignon S.J., Sysoyev P.V. [20, 21]	Аспект не рассматривался	– инициация и поддержание межкультурного контакта с целью изучения ценностей, норм и наследия страны изучаемого языка; – выступление обучающихся в качестве представителей родной страны; – антиципация социокультурных лакун, ведущих к недопониманию и созданию ложных стереотипов и обобщений относительно контактирующей культуры; – использование дипломатии для поддержания межкультурного контакта в духе мира, в духе диалога культур и взаимопонимания; – переход на более нейтральную тему обсуждения	Аспект не рассматривался
Плужник И.Л. [22]	– социокультурных аспектах морально-этических норм общения в странах изучаемого языка; – национальной идентичности; – универсальных ценностях и способах преодоления межкультурных конфликтов; – сходстве и различиях профессиональных стилей в родной и иноязычной культурах; – нормах, поведенческих образцах (установках), свойственных профессиональной сфере; – интегративности речи и умений профессиональной социализации как средствах эффективной коммуника-	Навыки: – построения и распознавания культурно-специфических норм высказываний профессионального характера (с учетом лингвострановедческих и социокультурных особенностей); – варьирования речевого высказывания в соответствии с коммуникативными стратегиями; – социокультурного и лингвистического комментирования профессиональных понятий, концептов, содержания, лингвистических особенностей текстов профессиональной отнесенности. Умения: – транскультурные общения в различных сферах человеческой деятельности; – гибкое варьирование и корректирование речевого и неречевого поведения в вариативных культурно-специфических профессиональных ситуациях, с использованием для этого соответствующих коммуникативных стратегий и тактик: выбор адекватных форм професси-	Профессионально значимые личностные качества: – культурная полицентричность и непредвзятость; – толерантность, эмпатия, открытость, доброжелательность, речевая гибкость, отсутствие догматизма, эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию, стабильность, речевая сензитивность. Эмоции и чувства: – уважение к

Автор модели	Знания о/об	Умения	Отношения
	ции; – различных способах использования средствами иноязычных коммуникативных стратегий и тактик языка в целях эффективного, бесконфликтного профессионального поведения; – многообразии и различии точек зрения по профессиональным проблемам с учетом поликультурного мировидения и полицентризма; – концептах в иностранном и родном языках и эквивалентной и безэквивалентной лексике; – профессиональном тезаурусе	онального взаимодействия; – понимать иноязычный аутентичный текст профессионального профиля с целью обогащения межкультурной профессиональной компетенции	ценностям другой профессиональной культуры и усиление приверженности к достойным образцам своей профессиональной области; – противостояние ксенофобии, отрицательным стереотипам
Апальков В.Г. [23]	– характеристиках культуры; – рамках культуры; – типах взаимоотношения между культурами	– инициирование межкультурного взаимодействия; – интерпретирование культурных фактов или событий; – выявление культурных сходств и различий между представителями разных культур; – оценивание контактирующих культур с позиции их собственных систем ценностей; – выступление в качестве представителя родной культуры или страны	– открытость; – толерантность; – эмпатия
Сушкова Н.А. [24]	– типах культур; – границах культур; – характеристиках культур; – типах взаимоотношений между культурами; – коммуникации и ее видах и функциях; – конфликтах и способах выхода из	– распознавание и интерпретация явлений иной культуры; – сравнение культурных фактов / событий своей культуры и иных культур, нахождение сходств и различий между ними; – осуществление межкультурного диалога, осуществление посредничества в межкультурных контактах; – анализ межкультурных ситуаций, определение ситуаций межкультурных конфликтов, предотвращение	– открытость; – толерантность; – эмпатия; – рефлексия

Автор модели	Знания о/об	Умения	Отношения
	них; – современном мире, перспективах его развития; – международных процессах и международном сотрудничестве; – проблемах современного мира	или их разрешение; – рассмотрение культуры с позиции ее собственных ценностей, обычаев, традиций	
Филонова В.В. [25]	– рамках культуры; – основных характеристиках культуры; – вариантах интеракции между различными культурами; – критическом осознании культуры; – осознании собственного детерминированного взгляда на мир	– усваивание новых знаний о культуре; – устанавливание взаимоотношений с достижением уровня взаимопонимания; – межкультурная адаптация; – выступление в качестве представителя родной страны или культуры; – интерпретирование культурных фактов, событий с позиции собственной системы ценностей; – оценка / анализ поведения в ситуациях с учетом соотношения культурных различий	– открытость; – любознательность; – уважение; – эмпатия
Дудин А.А. [26]	Аспект не рассматривался	– инициирование межкультурного контакта; – поддержание межкультурного взаимодействия в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов); – определение ситуации / сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов; – избежание или выход из ситуаций культурных конфликтов; – выступление в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур; – интерпретирование культурных фактов и реалий с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избежание этноцентрических суждений; – проявление уважения к представителям контактирующей культуры	Аспект не рассматривался

Анализ данных табл. 1 свидетельствует о том, что по мере развития методики обучения иностранным языкам содержание обучения межкультурной компетенции переосмысливалось и шлифовалось. В частности, если работы начала 2000-х гг. могут характеризоваться некоторым смешением содержания обучения межкультурной и социокультурной компетенций, когда исследователи в знаниевый и деятельностный (умения) компоненты межкультурной компетенции включали содержание обучения социокультурной компетенции, замыкая межкультурную компетенцию на знаниях фактов конкретной культуры, то в более поздних работах это разграничение между компетенциями становилось более четким. Кроме того, тщательное рассмотрение содержания обучения межкультурной компетенции в работах исследователей свидетельствует о наличии определенной преемственности, когда более ранняя работа служила отправной точкой для последующих. Например, социокультурные стратегии на установление и поддержание межкультурного контакта, предложенные С. Савиньён и П.В. Сысоевым [20, 21], спустя десять лет нашли свое продолжение в номенклатуре межкультурных умений, предложенных А.А. Дудиным [26].

Анализ содержания обучения межкультурной компетенции свидетельствует о том, что практически все ученые рассматривали вопрос межкультурного взаимодействия обучающихся в условиях диалога культур. Исключение могут составить лишь работы С. Савиньен, П.В. Сысоева и А.А. Дудина. Это обстоятельство побуждает еще раз обратиться к номенклатуре межкультурных умений и отразить в ней умения, связанные с межкультурным взаимодействием в условиях межкультурного конфликта.

Результат: умения межкультурного взаимодействия в условиях межкультурного конфликта

В данной работе мы выделяем умения межкультурного взаимодействия обучающихся в условиях межкультурного конфликта, которые дополняют и обогащают современное содержание обучения межкультурной компетенции, предлагаемое в работах отечественных и зарубежных ученых, и готовят обучающихся к реальному взаимодействию с представителями разных стран и культур. Таких умений четыре: а) уходить от межкультурного конфликта или избегать его; б) подавлять межкультурный конфликт; в) достигать компромисса в межкультурном конфликте; г) убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте. Рассмотрим подробнее каждое из них.

1. ***Умение уходить от межкультурного конфликта или избегать его.*** Уход от потенциального или имеющего место межкультурного конфликта является наиболее простой и наиболее распространенной

тактикой в межкультурном общении. Ее сущность заключается в том, что один из участников межкультурного конфликта игнорирует сложившуюся конфликтную ситуацию, не замечает ее наличие, принимает решение не предпринимать никаких попыток разрешения конфликта, при необходимости и / или возможности удаляется с «поля боя». Она применяется в тех случаях, когда попытка разрешить ситуацию межкультурного конфликта может обернуться моральным или физическим ущербом для человека. В научной литературе имеется большой корпус исследований, в которых авторы описывали ситуации реальных межкультурных конфликтов на почве расовой / этнической принадлежности, социального статуса, веры исповедания и т.п., где игнорирование вербальной агрессии и сокрытие частной информации приводили к избеганию физического насилия [15, 27]. Как и любое явление в межкультурном общении, данная тактика имеет положительные и отрицательные стороны. К положительным можно отнести скорость принятия решения и возможность отложить или предотвратить межкультурный конфликт. К отрицательным – возможность эскалации конфликта, так как первоначальная причина возникновения культурного конфликта не преодолевается, а «замораживается».

2. ***Умение подавлять межкультурный конфликт.*** В современной конфликтологии одним из методов разрешения конфликта выступает метод насилия. Использовать данный метод необходимо исключительно в тех случаях, когда, во-первых, другие тактики и методы разрешения межкультурных конфликтов воспитательного характера не будут работать; во-вторых, требуется быстрая и незамедлительная реакция в сложившейся ситуации; а в-третьих, когда участник межкультурного контакта реально оценивает собственные силы и уверен в своей «победе». К ситуациям, подчас требующим решение именно подавлением, относится проявление вандализма к культурно-историческим объектам, культурной агрессии по отношению к «другим». Подавление культурного агрессора или вандала может рассматриваться как последняя необходимая мера для остановки культурной дискриминации, культурной агрессии и культурного вандализма.

Отмечу, что эти два умения – уходить от межкультурного конфликта и подавлять конфликт – являются диаметрально противоположными, но свойственными большинству людей. В нашей повседневной жизни, не соглашаясь с чем-либо, мы или уходим от конфликтной ситуации, или же, наоборот, отстаиваем собственную позицию, не слушая и не слыша соперника / партнера (в тех случаях, когда речь не идет о культурном вандализме и агрессии). Вместе с тем есть еще два выхода из ситуаций межкультурных конфликтов: аргументированное убеждение соперника в своей правоте и достижение компромисса.

3. ***Умение достигать компромисса в межкультурном конфликте.*** Умение достигать компромисса в межкультурном конфликте является одним из наиболее сложных умений межкультурного взаимодействия, так как требует от участников как знаний в области конфликтологии и методов разрешения конфликтов, компетентности в обсуждаемом вопросе, так и готовности услышать аргументы другой стороны и принять их. Компромисс возможен в тех случаях, когда каждая их участвующих в межкультурном конфликте сторон идет на определенные уступки. Уступки для каждой из сторон означают отказ от первоначальной позиции. Поэтому при достижении компромисса каждая из сторон должна четко представлять ту грань, через которую она может и не может перейти, идя на уступки. Компромисс требует способности участников вести открытый диалог, слушать и слышать друг друга, понимания, что компромисс – это единственное в сложившейся ситуации решение. Достижение компромисса свидетельствует об уважении участников межкультурного контакта друг к другу, а также позволяет выявить общие позиции по обсуждаемому вопросу.

4. ***Умение убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте.*** Данное умение межкультурного взаимодействия также может представлять сложность для обучающихся и будет требовать компетентности в обсуждаемом вопросе. Убеждение будет работать в тех случаях, когда аргументы и доводы одной стороны будут более вескими и логично выстроенными по сравнению с доводами другой стороны. Убеждение может иметь место, когда в основе образовавшегося культурного конфликта лежат невежество и элементарное незнание, подверженность ложным стереотипам. Очень часто именно культурное невежество лежит в основе дискриминации в любых ее проявлениях (ксенофобии, антисемитизме, гомофобии, сексизме, эйджизме и т.п, когда речь не заходит о целенаправленной позиции изоляционизма и агрессии). Для достижения положительного эффекта убеждения участник межкультурного контакта должен выступать в роли медиатора культур – культурного посредника, объясняющего противоположной стороне собственную позицию, раскрывающего неправоту другого и убеждающего его в своей правоте.

Предлагая включить вышеупомянутые умения разрешения конфликтных ситуаций в содержание обучения межкультурной компетенции, я вовсе не утверждаю, что обучающиеся должны их *часто* использовать, равно как и *не призываю* к их использованию. Также будет *неверным утверждать*, в каких ситуациях межкультурного взаимодействия в условиях «не-диалога» культур обучающиеся *должны* реализовывать те или иные умения разрешения межкультурных конфликтов на практике. Это должно быть сугубо их решение в зависимости от контекста коммуникации, и оно будет правильным. Роль же образования и

воспитания будет заключаться в том, чтобы полностью сформировать данный вид компетенции, вооружить обучающихся тактиками, которые они смогут применять на практике. В качестве методической доминанты развития этих четырех умений будут выступать система проблемных культуроведческих заданий [8] и кейс-метод.

Результат: обновленное содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся

Предлагаемое более полное содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся может включать в себя следующие три компонента: знания, умения и отношения (табл. 2).

Таблица 2

Содержание обучения межкультурной компетенции

Компонент содержания обучения межкультурной компетенции	Содержание
Знания о/об	– видах и типах культуры; – границах культуры; – типах взаимоотношения между культурами в современном поликультурном мире; – характеристиках культуры
Умения	– инициировать межкультурный контакт; – поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур с целью обмена мнениями и взаимного культурного обогащения; – интерпретировать культурные факты и реалии с позиции этнорелятивизма (принимая во внимание систему ценностей контактирующей культуры, отказываться от этноцентрических суждений); – выступать в качестве медиатора культур – культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур; – определять ситуации культурных различий, ведущих к потенциальным культурным конфликтам; – уходить от межкультурного конфликта или избегать его; – подавлять межкультурный конфликт; – достигать компромисса в межкультурном конфликте; – убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте
Отношения	– открытость вступить в межкультурный контакт; – любознательность; – эмпатия к представителям других культур; – толерантность к представителям других культур; – уважение к представителям контактирующей культуры

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что конструкт межкультурной компетенции путем добавления в него ряда умений, связанных с различными вариантами выхода из культурных конфликтов, стал бо-

лее полным и целостным. Иначе было бы непонятно, о какой толерантности и эмпатии может идти речь, если межкультурный контакт и так проходит в духе «диалога культур». Включение же нового для методики обучения иностранным языкам пласта из области конфликтологии позволит готовить обучающихся к иноязычному взаимодействию в реальном мире, где наряду с «диалогом культур» также процветает и «не-диалог культур».

Заключение

Традиционная модель отбора содержания обучения строилась на концепции диалога культур. Однако взаимоотношения между культурами в современном поликультурном мире кроме «диалога» также характеризуются «не-диалогом культур». В обществе процветают культурная агрессия, культурная дискриминация и культурный вандализм. В данной работе была предпринята попытка расширить содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся в процессе овладения иностранным языком включением в него ряда умений выхода из ситуаций межкультурных конфликтов. К таким умениям автор относит следующие: а) уходить от межкультурного конфликта или избегать его; б) подавлять межкультурный конфликт; в) достигать компромисса в межкультурном конфликте; г) убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте. В статье представлено обновленное содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся, состоящее из знаний, умений и отношений.

Литература

1. ***Бахтин М.М.*** Проблема речевых жанров. М., 1979.
2. ***Библер В.С.*** Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–43.
3. ***Библер В.С.*** М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991.
4. ***Каган М.С.*** Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.
5. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991.
6. ***Сафонова В.В.*** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
7. ***Сафонова В.В.*** Философская бинарная оппозиция «Диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 2. С. 20–39.
8. ***Сафонова В.В.*** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
9. ***Сысоев П.В.*** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003.

10. ***Сысоев П.В.*** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М. : МГУ имени М.В. Ломоносова, 2004.
11. ***Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.*** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 247 с.
12. ***Халеева И.И.*** О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. 2000. № 1. С. 11–19.
13. ***Гудков Д.Б.*** Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 288 с.
14. ***Азимов Э.Г., Щукин А.Н.*** Новый словарь методических терминов и понятий. М. : ИКАР, 2009.
15. ***Adams M., Blumenfeld W., Castaneda R., Hackman H., Peters M., Zuniga X.*** Readings for diversity and social justice. N.Y. : Routledge, 2000. 522 p.
16. ***Сысоев П.В.*** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 28. С. 184–202.
17. ***Елизарова Г.В.*** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005.
18. ***Гальскова Н.Д.*** Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
19. ***Byram M.*** Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK : Multilingual Matters, 1997.
20. ***Savignon S.J., Sysoyev P.V.*** Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86 (4). P. 508–524.
21. ***Savignon S.J., Sysoyev P.V.*** Cultures and comparisons: strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38 (3). P. 357–365.
22. ***Плужник И.Л.*** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки. М., 2003.
23. ***Апальков В.Г.*** Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008.
24. ***Сушкова Н.А.*** Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ имени Г.Р. Державина, 2009.
25. ***Филонова В.В.*** Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ имени М.А. Шолохова, 2013.
26. ***Дудин А.А.*** Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Язык и культура. 2015. № 3 (33). С. 86–99.
27. ***Rothenberg P.*** Race, Class, and Gender in the United States. N.Y. : Worth Publishers, 2001. 674 p.

Сведения об авторе:
Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 20 мая 2018 г.

REVISING A STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE: TRAINING INTERCULTURAL INTERACTION IN THE CONDITIONS OF "DIALOGUE OF CULTURES" AND "NON-DIALOGUE OF CULTURES"

Sysoyev P.V., Ph.D., Ed.D. is a Professor and Director of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), and professor at the Foreign Languages Department of Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru.

DOI: 10.17223/19996195/43/16

Abstract. One of the main goals of teaching a foreign language along with cognitive development and upbringing is the development of a foreign language communicative competence and intercultural competence. Traditionally, the selection of learning content of students' intercultural competence in the process of learning a foreign language was carried out from the perspective of a "dialogue of cultures" – one of the types of relationships between contacting cultures based on mutual respect and mutual understanding of cultures. The methodological basis of the "dialogue of cultures" in teaching a foreign language was the works of Russian philosophers M.M. Bakhtin, M.S. Kagan and V.S. Bibler. As part of this approach, students learned to initiate intercultural contact, to act as representatives of their native culture, to support intercultural communication in the spirit of peace. At the same time, the modern multicultural world, besides the "dialogue of cultures", is also characterized by other types of interrelations between cultures, which can be qualified as "non-dialogue of cultures". These include manifestations of cultural aggression, cultural discrimination, cultural vandalism. For the existing reasons, the issues of teaching how to combat these phenomena, as well as the behavior of students in the context of "non-dialogue of cultures", remain practically outside the linguodidactic consideration to date. However, without mastering the vital skills of intercultural interaction in situations of cultural conflicts, it is impossible to speak about the holistic formation of students' intercultural competence. In this paper, an attempt is made to expand the learning content of students' intercultural competence by including a number of skills of intercultural interaction in situations of intercultural conflicts. The author attributes the following to such skills: a) to avoid intercultural conflict; b) to suppress intercultural conflict; c) to reach a compromise in intercultural conflict; d) to persuade the participants of the intercultural conflict in their rightness. The paper describes in detail the content of each skill and proposes an updated learning content for students' intercultural competence, which includes three components: knowledge, skills, and attitudes.

Keywords: intercultural communication; intercultural competence; dialogue of cultures; non-dialogue of cultures; cultural conflicts.

References

1. Bakhtin M.M. (1979) Problema rechevykh zhanrov [The problem of speech genres]. M.
2. Bibler V.S. (1989) Kul'tura. Dialog kul'tur: opyt opredeleniya [Culture. The dialogue of cultures: the experience of determining] // Voprosy filosofii. 6. pp. 31–43.
3. Bibler V.S. (1991) M.M. Bakhtin, ili poetika kul'tury [M.M. Bakhtin, or the poetics of culture]. M.
4. Kagan M.S. (1988) Mir obshcheniya: problema mezhsubyektnykh otnosheniy [The world of communication: the problem of intersubjective relations]. M. : Politizdat.
5. Safonova V.V. (1991) Sotsiokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannym jazykam [Socio-cultural approach to teaching foreign languages]. M. : Vyssh. shk.; Amskort interneshnl.
6. Safonova V.V. (1996) Izucheniye jazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy [Study of languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh : Istoki.

7. Safonova V.V. (2018) Filosofskaya binarnaya oppozitsiya “Dialog kul'tur – ne-dialog kul'tur” v lingvodidakticheskom rassmotrenii [Philosophical binary opposition “Dialogue of cultures – non-dialogue of cultures” in the linguodidactic perspective] // Prepodavatel’ XXI vek. 2. pp. 20–39.
8. Safonova V.V. (2001) Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo jazyka v shkole [Problem exercises in English language lessons at school]. M. : Evroshkola.
9. Sysoyev P.V. (2003) Kontseptsiya jazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya [The concept of language multicultural education]. M. : Evroshkola.
10. Sysoyev P.V. (2004) Kontseptsiya jazykovogo polikul’turnogo obrazovaniya (na materiale kul’turovedeniya SSHA) [Concept of language multicultural education (based on the US cultural studies)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M. : Lomonosov MSU.
11. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Jazyk i kul’tura: Lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Language and culture: linguistic country studies in teaching Russian as a foreign language]. M. : Rus. jaz.
12. Khaleyeva I.I. (2000) O gendernykh podkhodakh k teorii obucheniya jazykam i kul’turam // Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya [On gender approaches to the theory of teaching languages and cultures]. 1. pp. 11–19.
13. Gudkov D.B. (2003) Teoriya i praktika mezhkul’turnoy kommunikatsii [Theory and practice of intercultural communication]. M. : Gnozis.
14. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyy slovar’ metodicheskikh terminov i ponyatiy [New dictionary of methodical terms and concepts]. M. : IKAR.
15. Adams M., Blumenfeld W., Castaneda R., Hackman H., Peters M., Zuniga X. (2000) Readings for diversity and social justice. N.Y. : Routledge.
16. Sysoyev P.V. (2014) Osnovniye polozheniya kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu jazyku i kul’ture [The main provisions of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 28. pp. 184–202.
17. Elizarova G.V. (2005) Kul’tura i obucheniye inostrannym jazykam [Culture and teaching foreign languages]. SPb. : Karo.
18. Gal’skova N.D. (2008) Obrazovaniye v oblasti inostrannykh jazykov: noviye vyzovy i prioritety [Education in the field of foreign languages: new challenges and priorities] // Inostranniye jazyki v shkole. 5. pp. 2–7.
19. Byram M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK : Multilingual Matters.
20. Savignon S.J., Sysoyev P.V. (2002) Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // The Modern Language Journal. 86 (4). pp. 508–524.
21. Savignon S.J., Sysoyev P.V. (2005) Cultures and comparisons: strategies for learners // Foreign Language Annals. 38 (3). pp. 357–365.
22. Pluzhnik I.L. (2003) Formirovaniye mezhkul’turnoy kommunikativnoy kompetentsii v protsesse professional’noi podgotovki [Formation of intercultural communicative competence in the process of vocational training]. M.
23. Apal’kov V.G. (2008) Metodika formirovaniya mezhkul’turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy (angliyskiy jazyk, profil’niy uroven’) [Methodology of formation of intercultural competence by means of electronic-mail group (the English language, major level)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov: Derzhavin TSU.
24. Sushkova N.A. (2009) Metodika formirovaniya mezhkul’turnoy kompetentsii v usloviyakh pogruzheniya v kul’turu strany izuchayemogo jazyka (angliyskiy jazyk, jazykovoi vuz) [Methods of formation of intercultural competence in the context of immersion in culture of the target language country (the English language, language university)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov: Derzhavin TSU.
25. Filonova V.V. (2013) Metodika razvitiya mezhkul’turnykh umeniy studentov na osnove keys-metoda (angliyskiy jazyk, napravleniye podgotovki “Lingvistika”) [Methodology of

students' intercultural skills development on the basis of case method (the English language, major Linguistics)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. : Sholokhov MSHU.
26. Dudin A.A. (2015) Formirovaniye mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda [Formation of students' intercultural skills based on the communicative-ethnographic approach] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (33). pp. 86–99.
27. Rothenberg P. (2001) Race, Class, and Gender in the United States. N.Y. : Worth Publishers.

Received 20 May 2018

УДК 378/147:371.124
DOI: 10.17223/19996195/43/17

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Н.Г. Тагильцева, О.А. Овсянникова

Аннотация. Раскрывается один из путей реализации интеграционных процессов в современном образовании – введение в процесс подготовки учителей предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе и учреждений системы дополнительного художественного образования полихудожественного подхода. Анализ литературы показал, что наиболее часто используемым способом внедрения такого подхода является включение только одной или нескольких дисциплин, чаще всего по выбору, связанных с искусством и видами художественной деятельности. В статье представлены две модели внедрения полихудожественного подхода в процесс подготовки бакалавров (направление: «Педагогическое образование», профиль «Художественное образование») и магистров (обучающихся по образовательной программе «Музыкальное образование»). В отличие от «точечного» внедрения отдельных дисциплин подготовки учителей предметной области искусства, предлагается линейная модель включения полихудожественных дисциплин, а также треков той или иной специализации, выбираемых обучающимся самостоятельно в процессе проектирования им индивидуальной образовательной траектории. Представлена концентрическая модель для организации и разработки программы подготовки магистров, когда на основе знаний, полученных на бакалавриате, студенты расширяют свои теоретические, методические знания и исполнительские умения в процессе последовательного введения дисциплин подготовки с полихудожественным компонентом. Рассмотренные модели могут быть задействованы в подготовке учителей предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе, педагогов в учреждениях системы дополнительного художественного образования на уровне бакалавриата и магистратуры, которая осуществляется в опоре на определенный вид искусства – музыку, изобразительное искусство, хореографию, театр, дизайн и на их взаимодействие.

Ключевые слова: полихудожественный подход; подготовка учителей; линейная и концентрическая модель.

Введение

Интеграционные процессы сегодня активно востребованы во многих направлениях общественной жизни. Не является исключением и такой социальный институт, как образование, на многих уровнях которого активно используются интеграционные подходы, технологии, методы и методики. Об интеграции как основном механизме воспитания говорится в «Концепции воспитания и развития гражданина Рос-

сии», интеграционные процессы прослеживаются в содержании основных образовательных областей ФГОС дошкольного образования. Интеграция, согласно ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО), является одним из способов получения метапредметных результатов образования обучающихся в общеобразовательной школе.

Интеграция как способ структурирования дисциплин или модулей учебного плана востребована на начальном этапе выстраивания содержания ряда образовательных программ определенных профилей в педагогическом вузе. В подготовке обучающихся различных профилей направления «Педагогическое образование» университеты находят эффективные пути интеграции определенных модулей, содержания различных дисциплин, тем этих дисциплин, имеющих примерное сходство. Такая интеграция, безусловно, влияет на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей различных профилей. Не являются исключением и профили направления «Педагогическое образование», связанные с искусством и его преподаванием в школе.

Согласно ФГОС ООО, одной из образовательных областей в школьном обучении является «Искусство», структурными компонентами которой выступают уроки музыки, изобразительного искусства и уроки искусства – новой дисциплины, реализуемой в общеобразовательной школе. Уроки музыки и изобразительного искусства, построенные с учетом необходимости формирования у обучающихся музыкальной и художественной культуры, базируются на моноискусстве – музыке или изобразительном искусстве. В интегрированные уроки искусства в отличие от моноуроков – музыки и изобразительного искусства – включен широкий спектр разных видов искусств, а именно музыка, живопись, архитектура, киноискусство, фольклор и т.д. На таких уроках помимо знакомства с мировыми художественными шедеврами обучающиеся получают знания об основных закономерностях художественно-образного отражения жизненных явлений в художественных произведениях, о единых законах творчества, о сходных средствах выразительности в разных видах художественной деятельности. Начальный этап формирования таких знаний приходится на первую ступень школьного обучения – на уроки музыки и изобразительного искусства, когда младшие школьники наряду с восприятием одного вида искусства «осуществляют выходы» за его пределы. Рассмотренные интегративные свойства разных уроков вызывают необходимость формирования таких профессиональных качеств у учителей музыки и изобразительного искусства и, несомненно, урока искусства, которые позволят учителю «выходить» за рамки своего урока в другие предметные области. Однако профессиональная подготовка будущих учителей для преподавания всех трех названных школьных уроков не учитывает необходимость такой интеграционной составляющей, поэтому учителей го-

товят по старинке – насыщая вариативные части учебных планов дисциплинами, связанными с тем видом искусства, который осваивается ими с детства. В связи с этим выявляется противоречие между современными требованиями к подготовке учителей, в том числе и предметной области «Искусство», и недостаточным вниманием к реализации этих требований в профессиональной подготовке студентов в педагогическом вузе. В связи с этим необходимы поиск и обоснование таких подходов, которые учитывали бы требования, связанные с интеграционными составляющими профессиональной деятельности учителя предметной области «Искусство». В настоящей статье обосновывается эффективность полихудожественного подхода в подготовке учителей названной области.

Обзор литературы

Идеи полихудожественного подхода как определенной стратегии взаимодействия искусств в воспитании школьников были выдвинуты Б.П. Юсовым еще в конце XX в. [1]. Способы реализация этого подхода в образовании детей обнаруживаются в работах современных авторов: И.В. Арябкиной [2], Н.Г. Куприной, Э.Д. Оганесян [3], Л.Г. Савенковой [4] и др. В этих публикациях исследуются теоретико-методические основания для введения полихудожественного подхода, реализующего интеграционные процессы в художественно-педагогическом образовании, анализируются возможности полихудожественных технологий для развития коммуникационных навыков, выявляется оптимальное содержание интеграционного художественного образования, разрабатываются тематика полихудожественных игр и технология их внедрения в образовательный процесс дошкольного и школьного образования и т.д.

Интеграционные процессы в художественном образовании детей анализируются и в работах западных исследователей. Так, J. Roels и P. Petegem [5] описывают мульдисциплинарные технологии соединения зрительных и музыкальных впечатлений в едином художественном продукте при обучении детей игре на фортепиано. Введение кросс-тематического обучения, когда ученик средней школы должен выбирать не один вид искусства для освоения, а комплекс искусств, включающий музыку, драму, изобразительное искусство, рассматривается в работе M. Fautley, J. Savage [6].

Обобщение работ отечественных и зарубежных авторов позволяет говорить о том, что возможности интеграции искусств (зарубежные авторы), внедрения полихудожественного подхода (отечественные авторы) рассматриваются более всего применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту, хотя имеются работы, в которых рас-

крываются возможности полихудожественного и интеграционного художественного образования и у подростков [4, 7].

Анализ работ зарубежных и отечественных авторов в русле профессионального образования показывает, что интеграционные процессы стали активно внедрятся в подготовку обучающихся в высшей школе, в том числе и в педагогических вузах [8–11]. В публикациях М. Мороз [12], Г.Ю. Ермоленко [13], О.П. Карниковой [14], Н.П. Шишлянниковой [15] выявляются те или иные способы внедрения полихудожественного образования в подготовку будущих учителей предметной области «Искусство». Так, М. Мороз указывает на эффективность такой подготовки для проведения занятий художественной, музыкальной и эстетической направленности в школе. Г.Ю. Ермоленко предлагает объединение будущих педагогов-музыкантов и педагогов изобразительного искусства для создания творческих проектов. Данное объединение, считает автор, может происходить в пределах одного междисциплинарного предмета. О.П. Карникова раскрывает возможности элективного курса «Основы полихудожественной деятельности», в котором при помощи полихудожественных технологий автор вовлекает студентов в процесс восприятия произведений разных видов искусств. Н.П. Шишлянникова, рассматривая полихудожественное образование в высшей школе, приводит пример фрагментов содержания дисциплины «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании» (курс по выбору), на которой студентами изучаются сложные философские проблемы взаимосвязи и взаимодействия искусств. В этом же курсе автор представляет практические задания, разрабатываемые студентами для школьников определенного возраста. В них студенты в опоре на полихудожественный подход совмещают такие виды искусства, как музыка, живопись, поэзия.

О совмещении видов искусств в подготовке музыкантов говорится в книге «Collaborative learning in higher music education» [16], где указывается на желательность введения совместных проектов в обучении музыкантов и актеров. Авторы-составители этого труда, H. Gaunt и H. Westerlund, говорят даже о необходимости создания определенных учебных планов, разработка которых вызвана необходимостью быстрых изменений в индустрии культуры и в высшем образовании в целом. S. Garvis и D. Pendergast [11] затрагивают проблему подготовки учителей-универсалов, разбирающихся во всех видах искусства к проведению такого предмета, как «Искусство». Способом такой подготовки может служить мультидисциплинарный подход.

Обобщая способы введения интеграции или полихудожественных оснований для подготовки педагогов по искусству на Западе, можно выделить такие, как кросс-предметный, мультидисциплинарный

подход к обучению студентов, совместное образование студентов разных профилей, создание новых учебных планов для учителей-универсалов.

В отечественном профессиональном образовании будущих учителей искусства способами введения такой интеграции являются разработка одной или двух дисциплин на полихудожественной основе, создание элективного курса (курсов по выбору). Однако введение полихудожественного подхода может быть интенсифицировано посредством разработки и внедрения различных моделей, включающих не одну или две дисциплины по выбору, а «линейку» дисциплин из базовой части подготовки, курсов по выбору, дисциплин специализации и педагогической практики, или концентрацию содержания, выраженную в определенной вертикали дисциплин, в которую входят дисциплина из базовой, вариативной части, курсов по выбору, педагогическая практика и один из двух экзаменов государственной итоговой аттестации.

Материалы и методы

Процесс разработки таких моделей мы начинали с анализа опроса студентов, обучающихся на бакалавриате и в магистратуре. Опрос проводился среди бакалавров первого курса направления «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство», обучающихся в Тюменском государственном университете, и по программе магистратуры «Музыкальное образование» Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург). Таким образом, методами, используемыми для разработки стратегии внедрения полихудожественного подхода для обучающихся на двух ступенях высшего педагогического образования, стали моделирование и опрос.

Целью проведения опроса среди студентов было выяснение их мнений относительно введения в процесс обучения интегрированных дисциплин, возможности выбора студентами какого-либо еще искусства для изучения, а также использования полученных ими знаний в русле этого искусства в педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что обучающиеся на бакалавриате в основном предпочитали заниматься одним видом искусства, специализироваться только в нем, «оттачивая мастерство», в художественной технике или музыкальном исполнительстве. Из 45 опрошенных студентов-бакалавров 47% отнеслись отрицательно к возможности освоить другой вид искусства. Эти же студенты не видели необходимости овладения помимо своего искусства, изучаемого с детства, другим его видом. Они не представляли возможности использовать другое искусство для разработки тех или иных форм работы со школьниками в системе дополнительного художественного образования. Допускали возможность

освоения знаний и умений в другом виде искусства15% обучающихся, но только для общего развития. Предполагали, что такие знания им могут пригодиться в профессиональной деятельности, 26% опрашиваемых, но каким образом эти знания будут ими востребованы, они сказать не смогли. Получение таких знаний в вузе бакалавры связывали с введением одной какой-нибудь дисциплины, например «Мировая художественная культура». И только 12% респондентов надеялись на то, что в учебном плане такие дисциплины будут обязательно, а полученные знания позволят им включать в уроки музыки или изобразительного искусства произведения других искусств, смежных с изучаемым.

Опрос обучающихся первого года по магистерской программе «Музыкальное образование» в Уральском государственном педагогическом университете показал, что 55% из них (всего опрашивались 30 магистрантов) высказали мнения о необходимости получения знаний о разных видах искусства и их взаимосвязи. Мотивация к получению таких знаний была вызвана желанием магистров преподавать предмет «Искусство» или, если в школе был введен предмет «Мировая художественная культура», то и его. Считали необходимым освоение разных видов искусства для работы с детьми в русле дополнительного образования в кружках, организации, как они сами отметили, «художественных гостиных, выставок, музыкальных салонов» и т.д. 32% студентов-магистрантов. Считали возможным получить в магистратуре знания о других видах искусства, но относительно применения таких знаний в профессиональной деятельности на уроках в школе или внеурочных занятиях у них были сомнения 13% респондентов, тем не менее обучающиеся считали, что такие знания им нужны и должны формироваться в процессе освоения одной или двух дисциплин по выбору. Отметим, что опрос магистрантов производился только в Уральском государственном университете по причине отсутствия магистерской программы, связанной с педагогикой художественного образования, в Тюменском государственном университете.

Результаты

Приведенные выше аргументы в пользу введения интеграционных подходов в содержание высшего педагогического образования, результаты опроса обучающихся двух вузов показали возможность разработки и внедрения разных моделей подготовки бакалавров и магистров с использованием полихудожественного подхода. В настоящей статье будут представлены две такие модели – для бакалавров (на примере Тюменского государственного университета) и магистров (на примере Уральского государственного педагогического университета).

Отличительной особенностью первой модели введения полихудожественного подхода в подготовку бакалавров (профиль «Изобразительное искусство», имеющийся в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета) является самостоятельность выбора студентами собственного образовательного пространства. Именно в это образовательное пространство студент включает те дисциплины, содержание которых базируется на освоении обучающимися различных видов искусства и художественно-творческой деятельности. В едином образовательном цикле для первокурсников университета (CORE) имеются несколько блоков дисциплин по выбору, в том числе и «Семиотика искусства», наполнение которого связано с рассмотрением знаков, смыслов, символов в различных видах искусства. Одину из дисциплин этого подихудожественного блока каждый обучающий выбирает для изучения на первом курсе. В процессе обучения на бакалавриате будущие педагоги изобразительного искусства выбирают и определенную специализацию, каждая из трех таких специализаций – «Мировая художественная культура», «Декоративно-прикладное искусство» и «Арт-технологии в сфере искусства» – содержит по три дисциплины, составляющие своеобразные треки. В каждом треке имеются полихудожественные дисциплины, а также дисциплины, связанные с освоением того или иного вида искусства, с формированием технических исполнительских навыков, знаний о том или ином виде искусства, и методика преподавания этих дисциплин в различных образовательных учреждениях. Для расширения своего художественно-педагогического багажа обучающиеся могут выбрать дополнительные дисциплины из элективных курсов (курсов по выбору).

Таким образом, на протяжении всех четырех лет обучения бакалавры осваивают педагогические и искусствоведческие знания, приобретают технические навыки по разным видам искусства на различных «полихудожественных» дисциплинах. Индивидуальная образовательная траектория в плане полихудожественной подготовки выглядит своеобразной линейной перспективой (обязательный выбор одной такой дисциплины из множества предложенных студенту), составляющей основу линейной модели. Итак, данная модель предполагает освоение полихудожественной дисциплины на первом курсе, специализацию в треках, в которых одна из дисциплин базируется на полихудожественном содержании, полихудожественный курс по выбору из электива. Вся полученная полихудожественная подготовка реализуется затем в различных видах социальных практик (социальная работа, волонтерская, просветительская, культурно-образовательная деятельность и т.д.).

Другая модель введения полихудожественного подхода – концентрическая, реализуется в магистерской программе «Музыкальное образование» и имеет специфические особенности. Анализ многочис-

ленных магистерских программ по направлению «Педагогическое образование» в разных учреждениях высшего образования показал, что в целом их содержание можно дифференцировать на теоретический, в который входят базовые дисциплины, формирующие общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также методический компоненты, формирующие профессиональные компетенции, соответствующие видам данной деятельности. Дисциплины теоретического компонента реализуются во всех базовых частях магистерских программ, которые действуют в том или ином учебном заведении. Дисциплины теоретического компонента нацелены на более глубокую, нежели чем на ступени бакалавриата, теоретическую подготовку магистров, методического – на расширение методического опыта магистров. И тот и другой модуль реализуются во всех магистерских программах. Иногда теоретические и методические дисциплины могут включаться в теоретическую и вариативную части и даже в дисциплины по выбору.

Отличие программ подготовки магистров «Музыкальное образование» от всех других программ в педагогическом вузе заключается во введение цикла дисциплин, способствующих развитию исполнительского мастерства учителя музыки, которому необходимо уметь играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, обладать сформированными вокальными и дирижерскими навыками. Поэтому в комплекс таких дисциплин входят инструментальное, вокальное и дирижерское исполнительство. Такие дисциплины, как правило, проводятся в индивидуальной форме, в которой осуществляется обучение студента, реализуемое в процессе творческого общения с педагогом. Таким образом, можно констатировать, что подготовка магистров программы «Музыкальное образование» должна включать помимо традиционных и такой необходимый компонент, как исполнительство.

В представленной в настоящей статье модели, задействованной в подготовке магистров программы «Музыкальное образование» в Уральском государственном педагогическом университете, полихудожественность составляет определенную вертикаль: содержание одной базовой дисциплины и всех дисциплин вариативной части (теоретической, методический исполнительский компоненты), курсы по выбору, различные виды педагогической практики (в которых реализуется полихудожественный компонент как на уроках предметной области «Искусство», так и на занятиях системы дополнительного художественного образования), государственная итоговая аттестация, один из видов которой – государственный экзамен – представление культурно-просветительского проекта на полихудожественной основе.

Модель выведения полихудожественного подхода в процесс подготовки магистерской программы «Музыкальное образование» включает следующие блоки.

Целевой блок, определяющий цель внедрения полихудожественного подхода в подготовку магистров: формирование знаний о принципах полихудожественного обучения учащихся, способах его реализации в разработке культурно-просветительской деятельности и формирование художественно-культурной среды школы.

Методологический блок, включающий идеи об интегрированном подходе в организации художественного образования, принцип духовного возвышения обучающегося в процессе полихудожественной деятельности [1], принцип интегративности, способствующий созданию единой художественно-культурной среды того или иного образовательного учреждения.

Организационно-содержательный блок. Введение полихудожественного компонента в содержание дисциплин теоретической подготовки («Инновационные процессы в музыкальном образовании», «Информационные ресурсы музыкального искусства», «Философия искусства» и др.), исполнительской («Класс основного музыкального инструмента», «Класс хорового дирижирования», «Класс сольного пения»), методической («Педагогика народно-художественного творчества», «Организация социально-культурной деятельности школьников» и др.). В этот же блок включаются различные виды педагогической практики с разработкой школьных уроков, занятий, проектов на полихудожественной основе.

Операциональный блок. Включение проектной деятельности в курсы теоретических, методических, исполнительских дисциплин, а также в задания по различным видам педагогической практики с использованием полихудожественных методов и технологий: художественного контекста, взаимосвязи художественного и технического в искусстве, тождества и контраста в содержании художественных произведений, создания художественной композиции с привлечением разных видов художественной деятельности. В этот же блок в исполнительские, теоретические, методические дисциплины могут быть введены и определенные формы, способствующие введению студентами в педагогическую деятельность таких типов взаимосвязи искусств, как доминантный, равнозначный, контрастный, а также способов воплощения этих типов в урочные или внеурочные формы обучения и воспитания учащихся: дискуссии, конференции, презентации.

Результативный блок. Разработка проектов на полихудожественной основе для общеобразовательных, детских школ искусств, реализация этих проектов с привлечением обучающихся, родителей, учителей школ и представление проектов общественности. Разработка итогового полихудожественного проекта для государственной итоговой аттестации, подразумевающего демонстрацию исполнительских ка-

честв, теоретических и методических знаний и умений реализации этих проектов для детей разных возрастных групп.

Заключение

Результаты опроса обучающихся по магистерской программе и программе бакалавриата, которые уже полностью или частично прошли подготовку по представляемым в статье моделям, показали, что 93% бакалавров – будущих учителей изобразительного искусства и педагогов детских художественных школ – выбрали для специализации курсы и дисциплины, связанные с полихудожественным содержанием. При этом более 82% опрошенных считают возможным включить в профессиональную деятельность работу, связанную с преподаванием предметов полихудожественной направленности в русле системы общего и дополнительного художественного образования. Опрос магистров показал, что все они положительно отнеслись к полихудожественной подготовке, которая, по их мнению, способствует расширению их культурных горизонтов, обогащению теоретического и методического опыта. Такая подготовка позволяет, как считают обучающиеся, учителям музыки свободно «выходить» за рамки музыкального искусства в область живописи, хореографического искусства, искусства кино, что в свою очередь способствует формированию интереса подрастающего поколения как к искусствоведческим знаниям, так и к различным видам художественной деятельности, осуществляемой на уроке музыки и на внеклассных музыкальных занятиях. Отметили готовность к преподаванию полихудожественных дисциплин в общеобразовательной школе и искусствоведческих дисциплин в учреждениях системы дополнительного художественного образования 87% опрошенных магистров.

Различные виды искусства и, соответственно, художественно-педагогической (в первом случае) и музыкально-педагогической подготовки, представленные в двух моделях, могут быть использованы другими образовательными организациями – вузами, в которых имеются те же (музыка, изобразительное искусство) или иные (дизайн, хореография, театральное искусство и т.д.) профили и программы, связанные с профессиональным художественно-педагогическим образованием.

Литература

1. ***Юсов Б.П.*** Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–27 августа 1997. Астрахань, 1997. С. 214–220.
2. ***Арябкина И.В.*** Полихудожественные контексты культурно-эстетического развития современных младших школьников // Научное мнение. 2016. № 2-1. С. 65–68.

3. ***Куприна Н.Г., Оганесян Э.Д.*** Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 142–146.
4. ***Савенкова Л.Г.*** Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства. М. : МАГМУ-РАНХиГС, 2011. 156 с.
5. ***Roels J., Petegem P.*** The integration of visual expression in music education for children // British Journal of Music Education. 2014. Vol. 31, № 11. P. 297–317.
6. ***Fautley M., Savage J.*** Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School. The arts: Drama, Visual, Art, Music and Design. Abbington Routledg, 2011. 192 p.
7. ***Базелюк А.В.*** Технология полихудожественного воспитания старших подростков как педагогическая проблема // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 494–497.
8. ***Овсянникова О.А.*** Современные требования и новые подходы к профессиональной подготовке студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 3 (144). С. 87–90.
9. ***Тагильцева Н.Г.*** Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91–94.
10. ***Тагильцева Н.Г.*** Полихудожественный подход в организации обучения учителей музыки в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 147–152.
11. ***Garvis S., Pendergast D.*** Storing musical the art s education: the generalist teacher voice // British Journal of Music Education. Vol. 29, № 1. P. 107–123.
12. ***Moroz M.*** Polyart education as perspective tendency of improvement of vocational training of future teachers of the art and aesthetic cycle // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 3rd ed. Research articles. 2014. P. 188–193.
13. ***Ермоленко Г.Ю.*** Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 157–160.
14. ***Карникова О.П.*** Анализ готовности к полихудожественной деятельности бакалавров по направлению 071500.62 «Народно-художественная культура» // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 3 (18). С. 132–143.
15. ***Шишлянникова Н.П.*** Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2013. № 15. С. 21–26.
16. ***Collaborative*** learning in higher music education / ed. by H. Gaunt, H. Westerlund. L. ; N.Y. : Routledge Taylor &Francis Group, 2016. 280 p.

Сведения об авторах:
Тагильцева Наталия Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования, ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Институт музыкального и художественного образования (Екатеринбург, Россия). E-mail: musis52nt@mail.ru
Овсянникова Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой искусств, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики (Тюмень, Россия). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 апреля 2018 г.

POLYARTISTIC APPROACH IN TEACHER TRAINING OF SUBJECT MATTER «ART»

Tagiltseva N.G., Dr.Sc. (Education), Professor, head of the Department of Music Education, the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: musis52nt@mail.ru
Ovsyannikova O.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Arts, Tyumen State University, Institute of Psychology and Pedagogy (Tyumen, Russia). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/17

Abstract. In the article one of the ways of realization of integration processes in modern education is revealed. Introduction in the process of teacher training of subject matter "Art" in comprehensive school and supplementary education institutions of artistic education such process is determined as polyartistic approach. In the process of literature review the most widely used method of implementation such approach in the process of this preparation is revealed. It is introduction only one or several disciplines, most often elective disciplines, connected with the interaction of art and kinds of artistic activities. The aim of the article is representation of the two models of implementation polyartistic approach in the process of preparation for bachelors (Course: teacher training, profile "Artistic education" and masters (studying on the educational program "Musical education"). Unlike "targeted" introduction of certain subjects in teacher training of subject matter of art, the linear model of introduction is proposed. Also tracks in different specialization, choosing by students themselves in the process of projecting the individual educational trajectory are shown. Also concentric model for organization and development of a program preparation of masters is presented. When on the base of acquired knowledge, received during bachelor's course they extend their theoretical, methodological knowledge and performance skills in the process of progressive introduction the training disciplines with polyartistic component. Examined models can be engaged in teacher preparation of subject matter "Art" in comprehensive school and supplementary education institutions of artistic education according to the level of baccalaureate and magistracy which is implemented in the foundation on determined kind of art – music, fine art, choreography, theatre, design.
Keywords: polyartistic approach; teacher training; linear and concentric model.

References

1. Usov B.P. (1997) Strategija vzaimodeystvija iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaja paradigma) [The strategy of art interaction in educating schoolchildren (new paradigm)] // Vzaimodeystvije iskusstv: metodologija, teorija, gumanitarnoje obrazovanije: materialy mezdunarodnoy nauchno-practicheskoy konferencii. Astrakhan'. pp. 214–220.
2. Aryabkina I.V. (2016) Polikhudozhestvennye konteksty kul'turno-esteticheskogo razvitiya sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Polyart contexts of the cultural and aesthetic development of modern primary school students] // Nauchnoe mnenie. 2(1). pp. 65–68.
3. Kuprina N.G., Oganecjan E.D. (2016) Polikhudozhestvennyy podkhod v sozial'no-kommunikativnom razvitii detei starshego doshkolnogo vozrasta [Polyart approach in the social-communicative development of children of senior preschool age] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 5. pp. 142–146.
4. Savenkova L.G. (2011) Vospitanie cheloveka v prostranstve mira i kul'tury: integraziya v pedagogike iskusstva [Education of an individual in the space of the world and culture: integration in the pedagogy of art]. M.: MAGMU- RANCHiGS.
5. Roels J., Petegem P. (2014) The integration of visual expression in music education for children // British journal of music Education. 31(11). pp. 297–317.
6. Fautley M., Savage J. (2011) Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School. The arts: Drama, Visual, Art, Music and Design. Abbington Routledge.

7. Bazeluk A.V. (2013) Tekhnologija polikhudozhestvennogo vospitanija starshikh podrostkov kak pedagogicheskaja problema [Technology of polyart education of older adolescents as a pedagogical problem] // Molodoi ucheniy. 10. pp. 494–497.
8. Ovsjannikova O.A. (2014) Sovremennie trebovanija i novie podkhody k professional'noi podgotovke studentov napravlenija "Pedagogicheskoe obrazovanie" profilja "Musika" [Modern requirements and new approaches to the professional training of students in the major Pedagogical Education, direction Music] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3 (144). pp. 87–90.
9. Tagil'tseva N.G. (2015) Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya [Polyart approach in development of the strategy of polyart education] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 12. pp. 91–94.
10. Tagil'tseva N.G. (2016) Polikhudozhestvenniy podkhod v organizatsii obushenija uchitelya muzyki v pedagogicheskom vuze [Polyart approach in the organization of teaching a music teacher in pedagogical university] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 5. pp. 147–152.
11. Garvis S., Pendergast D. Storing musical the art s education: the generalist teacher voice// British journal of music Education. Vol. 29(1). pp. 107–123.
12. Moroz M. (2014) Polyart education as perspective tendency of improvement of vocational training of future teachers of the art and aesthetic cycle / Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach / 3rd edition, Research articles. pp.188–193.
13. Ermolenko G.Yu. (2008) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya polikhudozhestvennoy kompetentnosti budushchikh uchiteley iskusstva [Pedagogical conditions for the formation of polyart competence of future art teachers] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 9. pp. 157–160.
14. Karnikova O.P. (2015) Analiz gotovnosti k polikhudozhestvennoy deyatel'nosti bakalavrov po napravleniyu 071500.62 "Narodno-khudozhestvennaya kul'tura" [Analysis of readiness for polyart activity of bachelor's degree students in the major 071500.62 Folk Artistic Culture] // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 3(18) pp. 132–143.
15. Shishlyannikova N.P. (2013) Polikhudozhestvennaya podgotovka budushchego pedagoga-muzykanta k rabote v shkole [Polyart training of future teacher-musician to work at school] // Vestnik Polotskogo gos. un-ta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 15. pp.21–26.
16. Collaborative learning in higher music education (2016) / edited by H. Gaunt and H. Westerlund. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Received 21 April 2018

УДК 811.111 378.14
DOI: 10.17223/19996195/43/18

ТРУДНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРЕВОДА И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

М.В. Ширинян, С.В. Шустова

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения перевода, «сущности» перевода. С точки зрения коммуникативной теории определяются основные функции перевода и критерии его качества. На основе их анализа формулируются требования, предъявляемые к качественному переводу. В работе говорится о возникающих проблемах при переводе текста с одного языка на другой, которыми занимались как отечественные лингвисты, так и зарубежные; излагаются цели и задачи медицинского перевода; анализируются специфика, общие и частные проблемы перевода медицинских текстов при обучении студентов неязыковых вузов. Описаны основные сложности и особенности перевода научно-технических текстов на грамматическом, синтаксическом и лексическом уровнях. Проанализировав в основной части возможные подходы к решению поставленных задач, а именно способы достижения адекватного и точного перевода медицинских текстов: терминов, аббревиатур, способы передачи иностранных сокращений на русском языке, были выявлены и систематизированы все возможные варианты перевода. Следует отметить, что авторы уделяют внимание специфике специализации в обучении иностранному языку в медицинском вузе. Большое значение для специализации обучения иностранным языкам имеют специальные тексты. Чтение научного иноязычного текста является стабильным фактором повышения мотивации изучения иностранного языка, поэтому в профессиональной подготовке современного специалиста-медика большую роль следует отводить обучению профессиональному переводу. В работе излагаются требования к использованию медицинских терминов и медицинский лексикон, включая употребляемые в научной медицине термины других наук (биологии, химии, физики, микробиологии, радиологии, генетики, антропологии, психологии, кибернетики и др.), которые составляют несколько сот тысяч слов и словосочетаний. Также рассматриваются лексико-грамматические особенности перевода медицинских текстов, подчеркивается необходимость обучения профессионально ориентированному медицинскому переводу, выделяются и описываются характерные особенности перевода медицинских рукописных документов. Для корректного и полного перевода научно-технических текстов и документации прежде всего необходимо правильно понять и перевести связанные между собой смысловые группы слов, составляющие мысль отрезка информации. Грамотный перевод данного слоя лексики и подбор необходимых эквивалентов обеспечиваются также использованием профильных словарей и справочников. Особое внимание в статье занимают межъязыковые омонимы, или «ложные друзья переводчика». К обсуждению также предлагается возможность получения дополнительного лингвистического образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Центре изучения ино-

странных языков при Сеченовском университете. Задачей Центра является оказание содействия медицинским и фармацевтическим вузам в подготовке современных квалифицированных специалистов, а также в повышении квалификации молодых ученых, профессорско-преподавательского состава и врачей-практиков в области владения иностранными языками. В заключении статьи представлены современные требования, предъявляемые к специалистам различных областей знания, предполагающие глубокое знание терминологии будущей специальности. Для медицины это особенно актуально, кроме того, эти знания помогают глубже усваивать специальную литературу и развивать профессиональную эрудицию. Настоящая работа может представлять интерес для студентов медицинских образовательных учреждений, медработников и специалистов в области здравоохранения, для практикующих переводчиков.

Ключевые слова: перевод; медицинская терминология; особенности перевода; эллиптические; лексические; синтаксические аббревиатуры; типы сокращений; апокоп; аферезис; синкоп; синонимы; метафора; профессиональная коммуникация; реферирование; лексические трудности перевода; «ложные друзья переводчика»; структура предложения; заимствование.

Введение

Мировые глобализационные процессы ставят перед человеком новые проблемы и задачи, требуют дальнейшего развития профессиональных знаний и умений. В современном мире осуществляются активное сотрудничество и международный обмен опытом в сфере медицины и здравоохранения. В связи с этим актуальное значение приобретает выполнение качественного перевода медицинской документации.

Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Основное требование к переводу – точность и полнота. Ни одна мысль автора не должна быть пропущена или искажена. В зависимости от типа перевода, последствия изменения смысла первоисточника могут быть различными, вплоть до причинения вреда человеку, если речь идет, например, о переводе в медицине.

Современная теория перевода не выработала еще единого определения перевода как языковой деятельности. Одним из определений перевода является следующее. «Перевод – это полноценная передача средствами одного языка сообщения, сформулированного на другом языке» [1. С. 237−256]. Теоретические работы по переводу по-разному подходят к толкованию «полноценности» передачи информации. По заключению экспертов, полноценный перевод медицинского текста обладает совершенно иными признаками, чем полноценный перевод публицистического текста. «Полноценность» является не столько лингвистическим, сколько экстралингвистическим, прагматическим свойством перевода, так как она обеспечивается лишь при учете таких факторов, как реальная ситуация общения, степень социально-культурной

общности адресатов оригинала и адресатов перевода, коммуникативная установка автора оригинала и ее релевантность для перевода.

Мировые глобальные процессы ставят перед медициной XXI в. новые задачи, решение которых требует развития профессиональных навыков и умений, что невозможно без тесного сотрудничества и обмена опытом на международном уровне. Основными целями обучения иностранному языку в медицинском вузе являются обучение профессионально ориентированному чтению, формирование умения извлекать необходимую информацию из научного текста в зависимости от коммуникативной задачи специалиста, а также вести беседу на специализированные темы. Выработка умения чтения и понимания оригинальной литературы по специальности диктуется необходимостью получения информации из иностранных источников и отражена в программах по иностранным языкам. Знание иностранных языков, в том числе медицинского английского, помогает врачам быть всегда в курсе событий в сфере медицины, знакомиться с современной литературой на английском языке, участвовать в конференциях по актуальным тематикам. Это позволяет сотрудничать с зарубежными коллегами, участвовать в различных клинических исследованиях.

Основу медицинского языка составляет терминология, описывающая состояние организма, лекарственные препараты и их воздействие на человека, технологии, используемые при лечении, и многое другое, что фиксируется в специальных публикациях, содержание которых связано со здоровьем людей. Подобные тексты, нуждающиеся в переводе, могут быть любого уровня: выписка из истории болезни, протоколы диагностических исследований и проведенных операций, результаты лабораторных тестов, информация для пациентов и / или врачей, инструкции по применению лекарственных средств, рекомендации по лечению и т.д.

Обучение иностранному языку в медицинском вузе имеет ряд особенностей. Если в технических вузах профессиональная направленность изучаемого языкового материала базируется на знаниях естественнонаучных предметов средней школы, то в медицинском вузе начинают изучать профессионально ориентированный материал на иностранном языке еще на доклиническом курсе. Трудность усвоения учебного материала обусловливается тем, что студенты вынуждены работать с понятиями, которые даже на родном языке не представляются вполне ясными. Поэтому спецификой обучения в медицинском вузе являются четкая направленность и предметность. Студенты овладевают языком прежде всего как средством для получения дополнительной информации по своей специальности.

Перевод текстов медицинской тематики – один из самых сложных видов перевода, требующий от переводчика не только отличного

знания языка, но и понимания медицинских процессов. В процессе перевода студент-медик сталкивается с рядом трудностей:

– не всегда точное и грамотное применение соответствующей медицинской терминологии;

– проблема «ложных друзей переводчика»;

– неправильное построение фразы и всего предложения в целом;

– ошибки в переводе аббревиатур в медицине.

Методология

Ведущее место в современном переводоведении принадлежит лингвистике перевода, изучающей переводоведение как лингвистическое явление. Как и всякая научная дисциплина, современное переводоведение создавалось усилиями ученых многих стран. Немалая заслуга в этой области принадлежит отечественной науке [2–6]. Много ценных результатов получено учеными США, Великобритании, Канады, Франции [7–12].

Медицинский перевод, перевод текстов медицинской и фармацевтической тематики – это узкоспециализированный вид перевода, для выполнения которого требуется переводчик, владеющий не только соответствующим иностранным языком, но и специальной терминологией переводимого текста. Характерными чертами современной медицины являются рост количества узких специальностей, появление новых возможностей лечения и разработка специализированного оборудования и материалов. Соответственно, возрастают требования к квалификации переводчика.

За последние два десятилетия наиболее подробно были исследованы вопросы перевода медицинских текстов в языковых комбинациях, где одним из языков является английский. Переводоведы выделяют несколько основных проблем перевода медицинских текстов. Так, квебекский лингвист М. Руло [13. P. 143–152] на материале английского и французского языков выделяет шесть основных проблем: 1) особенности узуса, включая метонимическое употребление терминов и предпочтительное употребление определенных частей речи; 2) изменчивость терминологии; 3) терминологическая синонимия; 4) проблемы перевода эпонимов; 5) несовпадение аффиксов в словах общего происхождения (англ. dental – фр. dentaire, англ. aortal – франц. aortique); 6) недостаточно высокое качество специализированных дву- и многоязычных словарей. Н. Раск [14. P. 16–17] на материале шведско-английских переводов выделяет следующие проблемы: 1) недостаточная стандартизация терминологии; 2) допустимость применения англицизмов в переводном тексте; 3) затруднения в переводе эпонимов; 4) различия в организации системы здравоохранения в различных странах.

Х. Ли-Янке предлагает классификацию трудностей медицинского перевода, применимую к любым парам языков: 1) терминологические проблемы; 2) трудности перевода сокращений; 3) трудности перевода эпонимов; 4) допустимость применения англицизмов; 5) особенности сочетаемости языковых единиц и структуры текста [15. P. 145–153].

По классификации медицинского перевода медицинский перевод, как и любой другой, разделяется на *письменный и устный* [16. С. 7–8]. *Устный перевод* представлен профессиональным, полупрофессиональным и наивным языками общения, для чего важны характер ситуации, специальное образование участников коммуникации и владение терминологией.

Для профессионального уровня присуще употребление определенных лексических единиц и синтаксических конструкций, характерных и для письменного медицинского перевода. Это язык конференций, консилиумов, презентаций, докладов и т.д. На полупрофессиональном уровне (общения врача с пациентом) эффективность коммуникации снижена тем, что один из ее участников к медицине не относится, и, соответственно, устанавливаются барьеры для общения, среди которых: семантический коммуникативный, психологический, культурный, стилистический.

Письменный перевод подразделяется на перевод медицинской документации, такой как история болезни, медицинская справка, рецепт, амбулаторная карта, направление и т.д., и перевод научных исследований, т.е. таких документов, как статьи, рецензии, описания исследований, случаев из практики в специализированной литературе, отчеты, учебные пособия и т.д.

Исследование

Рассмотрим указанные проблемы на материале русского, английского и французского языков. Медицинский перевод характеризуется такими особенностями, как синонимия терминов, специализированная медицинская терминология (в том числе и международная), медицинские аббревиатуры и сокращения.

Издавна трактаты по медицине писались на латинском и греческом языках, поэтому в медицинский обиход было введено много латинских и греческих терминов и понятий. Греко-латинская терминология используется и в современном медицинском языке. Знание значений корней греческого и латинского происхождения дает возможность понять значение данных слов, а также раскрыть мотивацию их заимствования. Приведем некоторые латинские и греческие корни в современных английских словах. Приставка “*hyper*-”, “*hypo*-” употребляется для обозначения «*-под*», «*что-то чрезмерного или недостаточного*».

Так, например, когда мы слышим выражение “*hypodermic injection*”, мы легко можем понять значение словосочетания, так как приставка “*hypo-*” означает «*-под*», слово “*dermis*” (от лат.) означает «*кожа*», соответственно, “*hypodermic injection*” – «*подкожная инъекция*». С некоторыми примерами можно ознакомиться в предлагаемой таблице [17. P. 127].

General concepts about health and disease	*Root, prefix, suffix*	*Meaning*	*Examples of terms*
Birth (G. tókos)	Toco-	Denoting childbirth.	Tocography
Life (G. bíos)	Bio-	Denoting life.	Biopsy
Life (L. vivus)	Vivi-	Denoting life, alive.	Viviparity
Body (G. sôma, sômatos)	Somat- Somatosoma	Denoting the body.	Somatoagnosis
Mind, heart. (G. thymos)	-thymia	Denoting mind, and heart, as the seat of strong feelings or passion.	Cyclothymia
	-phrenia		Schizophrenia

В клинической терминологии суффиксы приобретают большую смысловую значимость, чем в общелитературном языке, некоторые из них получают терминологическое значение. Среди распространенных суффиксов клинической терминологии выделяют суффиксы греческого происхождения *-genous, -itis, -orna, -osis, -is*. Например, “cellulitis / *celiulite*” – «*флегмона*», “peritonītis, itĭdis *f*” – “*fibromai / fibrome*” – «*фиброма*», “*-osis*” – “necrosis” – некроз, омертвение тканей [18. С. 53−57]. Во французском языке для создания термина “*peritonītis, itĭdis* (f/ж.р.)” французский врач Франсуа Соваж (середина XVIII в.) впервые использует суффикс *-ītis, -itĭdis* (f/ж.р.). С тех пор суффикс стал самым продуктивным в клинической терминологии и образовал микросистему наименований воспалительных заболеваний. Если воспалением поражена покровная оболочка органа, к клиническому термину добавляется приставка “*peri-*” – “*perimetrītis*”, “*-itĭdis*” *f* – «*воспаление брюшины, покрывающей матку»*; если клетчатка вокруг органа – приставка “*para*” – “*parametrītis*”, “*-itĭdis*” *f* – «*воспаление клетчатки около матки*»; если внутренняя оболочка органа – приставка “*endo-*” – “*endometrītis*”, “*-itĭdis*” *f* – «*воспаление слизистой оболочки матки*». Суффикс “*-ōsis*” имеет общее значение «*патологический процесс, заболевание невоспалительного характера*»: “*nephrōsis, is* (f/ж.р.)” – «*дегенеративное заболевание почечных канальцев*»; “*arteriosclerōsis, is*” (f/ж.р.) – «*склероз артериальных сосудов*» [19].

Помимо этого, в медицинских документах встречается неразборчивый рукописный текст (неразборчивый почерк медицинского персонала). При этом одни и те же понятия имеют разные названия в зависимости от языка и региона. Например, такой термин, как *«анализ крови»* можно перевести на английский язык несколькими способами: "*blood test*" и "*blood analysis*", хотя британские и американские врачи употребляют специальный термин "*complete blood count*" (CBC), о чем не сказано ни в одном словаре. Современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных в понятийном, содержательном отношении систем терминов. Медицинский лексикон, включая употребляемые в научной медицине термины других наук (биологии, химии, физики, микробиологии, радиологии, генетики, антропологии, психологии, кибернетики и др.), составляет несколько сот тысяч слов и словосочетаний. В их число входят весьма многочисленные синонимы, составляющие в некоторых областях медицины 40% терминологического фонда.

Проблема синонимии в медицинской терминологии, как следует из переводоведческих исследований, характерна для большинства языков. Медицина является незамкнутой и развивающейся системой, для которой характерно усовершенствование терминологического аппарата. Следует отметить, что проблема синонимии главным образом проявляется в области клинической медицины, в меньшей степени относится к анатомической терминологии. Это можно объяснить интенсивным развитием информационных технологий и их внедрением в клиническую практику и научно-исследовательскую работу.

Классификация синонимов является предметом исследования длительного периода времени. Например, академик Г.Н. Бабич выделяет три типа синонимов: идеографические – слова обозначают одно понятие, но отличаются в оттенках значений, например "*doctor – physician – medical practitioner*", стилистические – слова имеют отличные стилистические характеристики, например, "*lazy eye – amblyopia*", абсолютные – слова совпадают во всех оттенках значений и стилистических характеристиках, например "*to abduce – to abduct, sternum – breastbone*" [20. С. 81].

Следующие примеры можно считать абсолютными синонимами, представленными сокращенной и полной формами: "*antiseptic devices*" – "*antiseptics*", "*antibiotic remedies*" – "*antibiotics*", "*contraceptive devices*" – "*contraceptives*", "*deoxyribonucleic acid*" – "*DNA*", "*ribonucleic acid*" – "*RNA*", "*electrocardiogram*" – "*EKG*". Данные сокращения являются общеизвестными интернациональными выражениями.

Синонимию терминов терминоведы считают крайне нежелательным явлением, ставящим под вопрос саму терминологичность данных единиц [21. С. 36]: фр. "*tonsillite*" – "*amygdalite*", "*thrombocyte*" – "*plaquette*", "*erythrocyte*" – "*hé matie*" – "*globule rouge*", рус. «*верхнече-*

люстная пазуха» – «*гайморова пазуха*» – «*гайморова полость*» – «*верхнечелюстной синус*».

Следующей особенностью медицинского перевода является употребление аббревиатур и сокращений. Значимую часть медицинской терминологии составляют эпонимы, акронимы.

Аббревиатуры и сокращения обнаруживают целый ряд грамматических особенностей в связи с особенной склонностью английского языка к компрессии, экономии языковых средств, упрощению грамматических конструкций. С одной стороны, это бесконечные возможности для создания все новых аббревиатур, их скорейшей адаптации в системе английского языка, с другой стороны, это определенные сложности, связанные с противоречиями в данной системе, с ее несовершенством. Прежде всего, это проблемы перевода аббревиатур. Точность и однозначность аббревиатуры важны в любой области науки, но в медицине данная проблема представляется жизненно важной, ибо, к сожалению, часты случаи нанесения вреда пациенту, вплоть до летального исхода, в результате неверной интерпретации медицинской аббревиатуры. В английском языке наблюдается тенденция к сокращению любого термина. Русский язык значительно отстает в количественном отношении аббревиатур: то, что называется термином в русском языке, в английском превращается в аббревиатуру: *LK* “*left kidney*” «*левая почка*»; *RK* “*right kidney*” «*правая почка*»; *LN* “*liquid nitrogen*” «*жидкий азот*».

Переводчику необходимо знать основные способы передачи иностранных сокращений на русском языке. Такими способами являются:

– заимствование иностранного сокращения (с сохранением латинского написания), например англ. *GCP* (“*good clinical practice*”) в русском соответствует *GCP* («*надлежащая клиническая практика*»);

– передача буквенного состава иностранного сокращения русскими буквами (транслитерация). С помощью этого способа обычно передаются сокращенные названия военных блоков, политических партий и других политических организаций и т.д., например *UNESCO* – «*ЮНЕСКО*»; *INTERPOL* – «*ИНТЕРПОЛ*»;

– передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами (транскрипция);

– описательный перевод: применим в тех случаях, когда нет сокращения-эквивалента. Например, англ. *ICPA* (“*International Commission for the Prevention of Alcoholism*”) – «*Международная комиссия за борьбу с алкоголизмом*»; англ. *TV* (ти-ви), широко распространенное в англоговорящих странах, придется передавать развернутым «*телевидение*» или «*телевизионный*»;

– передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением или создание аббревиатуры из русских эквивалентных терминов (англ. *m* – “*meter*”, рус. *м* – «*метр*»).

Итак, рассмотрим особенности перевода некоторых видов сокращений. Существует значительное количество типологий сокращений. Общепринято разделение аббревиатур на три больших группы: графические, лексические и синтаксические.

Среди графических аббревиатур различают стандартные и широко известные, но ограниченные функционально рамками полуофициальной медицинской документации, например *T.S.T.H.* "*too sick to send home*" «*не полностью выздоровевший для отправления из стационара домой*».

Очевиден тот факт, что если в письменном подъязыке медицины данный класс сокращений относится к разряду графических, то в профессиональной разговорной речи это лексические аббревиатуры, находящие широкое применение и по сути своей не отличающиеся от других лексических аббревиатур.

Данный класс представлен такими аббревиатурами, как *a.c.* "*ante cibum, before meals*" «*перед едой*»; *b.i.d.* "*bis in die, twice a day*" «*два раза в день*»; *p.o.* "*per os, orally*" «*для приема внутрь*» и др.

Здесь мы остановимся на таком интересном явлении, как лексикализация графической аббревиатуры. При этом у нее появляется собственное произношение, либо алфавитное (*BP* "*blood pressure*" «*кровяное давление*», *GP* "*general practitioner*" «*врач общей практики*», *GB* "*gallbladder*" «*желчный пузырь*», *OD* "*occupational disease*" «*профессиональное заболевание*» и т.д.), либо звуковое, в результате чего образуются акронимы (*AIMES, JAMA – названия медицинских журналов* и т.д.). Зачастую алфавитный способ произнесения находит отражение в орфографическом оформлении: *Bee-pee* "*blood pressure*"; *Geepee* "*general practitioner*".

Такая форма, с одной стороны, указывает на состоявшуюся лексикализацию данного сокращения, исключая прочтение аббревиатуры с помощью расшифровки, а с другой стороны, затрудняет процесс перевода, усиливая неоднозначность восприятия данной аббревиатуры. Таким образом, нарушается соотношение между планом содержания и планом выражения.

В результате лексикализации аббревиатура обретает собственную формообразовательную парадигму и не отличается в этом смысле от обычного слова. Например, *OD – ODs* "*patients with overdosage of some drug*" «*пациенты, получившие передозировку лекарства*».

Нельзя забывать и о смешанном типе лексических аббревиатур, которые при переводе становятся либо полуалфавитизмами, либо полуакронимами: *DDSO [di:di:sou]* "*diamino-diphenylsulphoxide*" «*диамино-дифенил сульфоксид*»; *TRITC [tri:ti:si:]* "*tetramethylrhodamine isothiocyanate*" «*тетраметилродамин изотиоцианат*». Во французских медицинских текстах ситуация усугубляется обилием окказиональных

сокращений, используемых чаще, чем в русских: “*APP / app.* (*appendice*)” – «*аппендикс*», “*IT* (*indice Tiffenaud*)” – «*индекс Тифно*», “*NVF* (*nelfinavir*)” – «*нелфинавир*», “*ttt* (*traitement*)” – «*лечение*», “*d.d.c.* (*des deux côtés*)» – «*с обеих сторон*», “*s.p.* (*sans particularités*)”− «*без особенностей*», “*MIG* (*membre inférieur gauche*)” – «*нижняя левая конечность, левая нога*». Во французских медицинских текстах также часто используются английские аббревиатуры: “*IMT* (*intima-media thickness*)” – «*толщина комплекса интима-медиа*», “*TSH* (*thyreostimulating hormon*)” − «*тиреотропный тиреостимулирующий гормон*», “*NRTI* (*nucleosic retrotranscriptase inhibitors*)” – «*нуклеозидные ингибиторы обратной транскриптазы*» – используется параллельно с сокращением INTI, образованным от французского сочетания “*inhibiteurs nucléosidiques de la transcriptase inverse*” [22. С. 131–141].

Другой разновидностью смешанного типа является эпоним. Эпонимы – это имена собственные, ставшие в той или иной отрасли знания именами нарицательными. В медицине, как правило, это названия болезней, различных патологических состояний, какого-либо понятия, метода или препарата по личному имени человека, который его открыл или изобрел. Так, эпонимы встречаются в анатомической терминологии, например “*Adam’s apple*” – «*Адамово яблоко, или кадык*», “*Fallopian tubes*” – «*Фаллопиевы трубы*» [23. P. 119–120], *H disease* “*Hart’s disease*” «*болезнь Харта*»; при описании заболеваний, например “*Parkinson’s disease*” – «*болезнь Паркинсона*», “*Alzheimer’s disease*” – «*синдром Альцгеймера*» [Там же]. Структурно эпонимы чаще всего представляют собой двухкомпонентные терминологические сочетания, в которые, наряду с именем собственным, входит тематическое и структурное ядро с обобщающим значением (в клинической терминологии – болезнь, симптом, синдром, перелом, вывих, реакция, операция, метод, способ, пятно, рефлекс и др.; в анатомической – канал, труба, проток, пазуха и др.; в фармацевтической – мазь, таблетка, капли, раствор, жидкость, сбор и др.). Например, “*Jefferson Fracture*” – «*Перелом Джефферсона*», “*Heller myotomy*” – «*миотомия пищевода по Хеллеру*».

Существенные расхождения в употреблении эпонимов наблюдаются во французском языке. Так, «гайморова полость» (названа в честь английского анатома Н. Гаймора) по-французски не обозначается ни аналогичным, ни каким-либо другим эпонимом. В русских текстах употребляются синонимы «*пурпурозный пигментный ангиодерматит Фавра – Ше*» и «*охряный дерматит*», тогда как во французских текстах почти всегда встречается наименование “*dermite ocre*”: эпоним “*angiodermite de Favre et Chaix*” практически не используется (несмотря на французское происхождение врачей, в честь которых было дано наименование). Следует отметить, что в медицинских текстах на английском языке единица “*Favre–Chaix angiodermatitis*” является отно-

сительно употребительной. В то же время в русском языке аналогом эпонима "*incidence de Blondeau*" («*проекция Блондо*» – особое положение головы при рентгенограмме, позволяющее наилучшим образом визуализировать придаточные пазухи носа) является «*проекция по Уотерсу*».

Во французских текстах нарицательная часть эпонима часто опускается, что затрудняет понимание. В русских текстах этого, как правило, не происходит: "*Lasègue négatif*"– «*Проба Ласега – отрицательная*», "*Pas d'indication à Waaler–Rose*" – «*выполнение пробы Волера – Роуза не показано*» [22. С. 131–141].

Еще один интересный и неоднородный класс лексических сокращений – это усечения. Традиционно выделяют усечения, образованные путем *апокопы* (усечения последнего элемента слова) *аферезиса* (усечения первого элемента, утрата начального звука или звуков слова) и *синкопы* (выпадения звуков или букв внутри слова).

Наиболее продуктивным типом усечения является апокопа. Однако она характерна для разговорной речи, образуя стилистически сниженные сокращенные единицы в современном английской медицинской разговорной речи. Апокопные сокращения могут выступать в чистом виде (неосложненные усечения): *chem*(*istry*), *biol*(*ogy*). Сложность перевода апокопы состоит в том, что вместе с окончанием отсекается грамматическая информация о слове, его облик становится расплывчатым и единственной подсказкой в том, какое из однокоренных слов используется говорящим, является контекст: *chem*(*istry / Ist*).

Усечения с аферезисом встречаются в научной литературе и речи медицинских специалистов крайне редко. Перевод аферезисных усечений осложняется тем, что усекается не только грамматическая информация, но и важная семантическая составляющая, без которой адекватный перевод сокращения зачастую невозможен: (*hypodermo*) *clysis* «*подкожное введение* (*физ.*) *раствора*». С конца прошлого века увеличивается популярность усечений, образованных с помощью синкопы: *polysome* (*polyrybosome*) – «*полирибосома*»; *scoline* (*succinylcho-line*) – «*мускульный релаксант*».

Группа синтаксических сокращений представлена эллиптическими аббревиатурами. Эллипсис характеризуется опущением одного из компонентов словосочетания, однако в отличие от предыдущих типов усечения, оставшийся компонент не претерпевает ущербных изменений в своей морфемной структуре, а лишь конденсирует семантику всего словосочетания: "*gastric*" ("*gastric ulcer*") – «*язва желудка*»; "*cord*" ("*spinal cord*") – «*спинной мозг*».

Эллипсис как лингвистическое явление довольно распространен в профессиональных группах, связанных с общественной деятельностью. Это легко объяснить стереотипностью ситуаций производствен-

ной деятельности. По сравнению с другими типами усечений, эллипсис стилистически довольно нейтрален. Эллиптические образования могут переходить из неофициальной, разговорной в официальную речь, если слово теряет свою узкую профессиональную прикрепленность.

В лингвистике всегда уделялось пристальное внимание переводу слов близких по звучанию и написанию, как в переводимом, так и переводящем языках. Изучением явления «*ложные друзья переводчика*» занимались известные лингвисты [23, 24 и др.]. Из отечественных лингвистов нельзя не упомянуть работы В.В. Акуленко [25, 26], В.Л. Муравьева [27]. В отличие от зарубежных коллег, посвятивших свои исследования, как правило, анализу семантических расхождений «*ложных друзей*», отечественные исследователи рассматривают данный вопрос во фразеологическом, этнографическом и стилистическом аспектах, сделав акцент на морфологические несходства таких слов [28. С. 31–38].

В настоящее время интерес к проблеме «ложных друзей переводчика» увеличивается во многих странах мира. «Ложные друзья переводчика», или межъязыковые омонимы, – это слова, похожие по написанию и / или произношению в двух языках, часто с общим происхождением, но отличающиеся в значениях.

В английском и русском языках «ложные друзья переводчика», насчитывающие несколько тысяч слов, встречаются в пределах четырех частей речи: существительных, прилагательных, наречий и глаголов.

В настоящий момент общий взгляд на проблему позволяет увидеть, что, если вопросу «ложных друзей переводчика» филологами уделяется определенное внимание [3, 29, 30], то данная тема в области медицинской терминологии остается крайне неизученной. Основываясь на теоретических трудах лингвистов и лексическом материале словарей, медицинских текстов, попытаемся выделить общие типы несоответствий в пределах «ложных друзей переводчика» в русском и английском языках, касающихся языка медицины.

1. Одной из частых причин несоответствия между значениями слов сходных по звучанию и написанию является заимствование. Как правило, такие слова близки семантически, поскольку заимствуется как слово, так и его значение. Однако в некоторых случаях возможно расхождение значений слов в заимствующем языке и в языке-источнике, поскольку заимствуется само слово и лишь одно из его значений. Частичное расхождение значений, особенно при условии общего инварианта значения, нередко оказывается на практике менее опасным, чем можно полагать [26. С. 60–68]. Например, английский термин “*stress*” переводится на русский язык не только в том значении, в котором оно заимствовано в медицинскую терминологию («*стресс*» – «*психофизиологическое состояние, вследствие действия чрезвычайно сильных раз-*

дражителей»), но и как «*давление*, *ударение*, *интенсивность*» и употребляется в физике, геологии и других отраслях науки.

2. Несоответствие при переводе слов, близких по написанию и произношению, может объясняться этимологией слов, когда английское слово и русское слово имеют общий язык-источник. В медицинской терминологии таким общим языком-источником выступает латинский язык. Так, например, в английском языке медицинский термин "*angina*" переводится на русский язык как «*стенокардия*», а не «*ангина*». Русский термин «*ангина*» происходит от латинского "*angina tonsillitis*" («удушение от воспаления миндалин»), в то время как английское слово "*angina*" (стенокардия) образовано от латинского "*angina pectoris*" («удушение грудное»).

3. Следующее несоответствие мы можем наблюдать и в словах, возникших на основе совершенно разных источников, разных языковых групп. Так, английское слово "*drug*" переводится как «*лекарство, наркотик*», а не «друг». Оно было заимствовано из древнефранцузского со значением «снабжение». Значение «лекарство» слово приобрело в лишь XIV в., значение «наркотик» – лишь в XIX в. Русское слово «*друг*» является исконным (от древнерусского собирательного существительного «*дружья*» и «*друзи*» (И.п., мн.ч.), а не заимствованным из английского или французского языков. Более того, при выборе адекватного значения слова "*drug*" при переводе – «*лекарство*» или «*наркотик*» – необходимо руководствоваться контекстом.

4. Несоответствия при переводе могут возникать вследствие того, что в разных языках в основу номинации положены различные признаки явления. Так, например, английское слово *"lunatic*" переводится как «*сумасшедший*», а не «*лунатик*». Слово "*lunatic*" было заимствовано в конце XIII в. из французского языка, в котором обозначало «*человека, страдающего периодическими приступами расстройства ума, связанными с фазами луны*». На ранних этапах развития медицины считали, что сомнамбулизм (лунатизм) связан с действием на человека фаз Луны. После того, как было доказано, что это болезненное состояние возникает в результате неполного пробуждения от глубокой фазы медленного сна, а не в результате воздействия Луны, значение слова "*lunatic*" изменилось: им обозначают человека, страдающего каким-либо психическим расстройством. В английском языке для обозначения человека, страдающего сомнамбулизмом, используют слово "*sleep-walker*". В русском языке слово «*лунатик*» перешло в разряд разговорной лексики, как с первоначальным значением, так и для обозначения человека с какими-то странностями в поведении.

5. Следует отметить тот факт, что в одном языке слово имеет более общее (т.е. менее специальное) значение, чем в другом языке. Так, например, английское слово "*agony*" выражает широкое понятие о душевных и

физических страданиях и их проявлениях, что отражается в англо-русском словаре как 1) предсмертные муки, агония (например, “*agony of death*”, “*mortal agony*”); 2) сильнейшая физическая боль, мука; 3) внезапное проявление, взрыв, приступ чувств(а), как в “*agony of fear*” «*приступ страха*»; 4) сильная душевная борьба, отчаяние, горе. Русское же слово «*агония*» означает лишь предсмертные физические муки (в английском языке это понятие обозначается термином “*death-struggle*” и “*agony*”).

6. Так, в английском языке существительное “*medicine*”, кроме общего понятия «*медицина*», означает «*терапию*». Русское слово «*медицина*» означает только «*совокупность наук о болезнях человека, их лечении и предупреждении* (*в отличие от ветеринарии*)» и не может быть механически уподоблено его английскому аналогу.

Расхождения в значениях слов “*medicine*” и «*медицина*» проявляются и в сфере переносных значений: так, английское слово “*medicine*” в своих переносных значениях означает 1) жидкое лекарство, принимаемое внутрь, микстуру (в отличие от “*injection*”, “*lotion*”, “*medical preparation*”, “*pill*”, “*ointment*” и пр.), 2) колдовство, магию (у отсталых народов), 3) талисман, амулет; русское же слово «*медицина*» имеет совершенно иное переносное просторечное значение «*медик, врач, врачи*» (собирательно), которое переводится на английский язык как “*physician*”, разговорное “*doctor*” или фамильярное “*doc*” в единственном или множественном числе.

7. Различия в лексической сочетаемости соответствующих русских и английских слов создают значительные трудности при переводе, особенно с русского языка на английский. Например, глагол в русском словосочетании «*снять электрокардиограмму*» будет переводиться как “*to take an electrocardiogram*”. Кроме того, в трансплантологии глагол “*to take*” будет переводиться как «*приживаться, приживаться*».

8. Ошибки при переводе могут быть вызваны тем, что в одном языке слово может быть многозначным, в другом – однозначным. Расхождение в пределах «полисемия – моносемия» или «моносемия – полисемия» часто встречаются в широко распространенных словах. Например, английское “to examine” можно перевести как «*экзаменовать, рассмотреть, опросить, допросить*». В медицинском контексте “*to examine a patient*” переводится как «*осмотреть пациента*».

9. К «ложным друзьям переводчика» можно отнести и омонимичные аббревиатуры. Расхождение в значениях сокращенных терминов наблюдаются как в разных терминологических областях, так и в пределах одной области. Например, в медицине аббревиатура “*ECG*” расшифровывается как “*electrocardiogram*” – «*электокардиограмма*». В технике указанной аббревиатурой сокращают термин “*electrochemical grinding*” – «*электрохимическое шлифование*», в сфере телевидения она обозначает понятие “*electronic character generator*” –

«*электронный знакогенератор*». Кроме указанных существуют еще 19 вариантов расшифровки данной аббревиатуры. Омонимия аббревиатур наблюдается не только среди разных дисциплин, но и в рамках одной, например медицинской терминологии. В медицине использованию аббревиатур следует подходить с большой осторожностью, поскольку неправильное их толкование может привести к серьезным врачебным ошибкам. Например, аббревиатурой "*BPD*" обозначают четыре совершенно разных понятия: 1) "*bipolar disorder*" – «*маниакально-депрессивный психоз*»; 2) "*bipariental diameter*" – «*бипарентеральный размер головки плода*»; 3) *bronchopulomonary dysplasia* – «*бронхолегочная дисплазия*»; 4) "*borderline personality disorder*" – «*пограничное расстройство личности*». Аббревиатура "*CM*" обозначает: 1) "*congenital malformation*" – «*врожденный порок развития*»; 2) "*congestive myocardiopathy*" – «*застойная миокардиопатия*»; 3) "*contrast medium*" – «*контрастное вещество*»; 4) "*costal margin*" – «*реберный край*». Аббревиатура "*CP*" расшифровывается как: 1) "*chest pain*" – «боль в груди»; 2) "*cardiac pacing*" – «*кардиостимуляция*»; 3) "*chicken pox*" – «*ветряная оспа*»; 4) "*child psychiatry*" – «*детская психиатрия*»; 5) "*creatinine phosphate*" – «*креатинин*»; 6) "*cleft palate*" – «*расщепленное небо*» и т.д. Следует отметить, что кроме указанных существует еще 71 вариант расшифровки аббревиатуры "*CP*" [31. С. 70–72].

Проанализировав медицинскую литературу, можно составить следующий глоссарий, который поможет студентам при переводе (таблица).

Перевод английских терминов

Английское слово	Неверный перевод	Верный перевод
Academic	академик	преподаватель или научный сотрудник вуза
Accurate	аккуратный	точный
Angina	ангина	стенокардия
Corpse	корпус	труп
Data	дата	данные
Diary	диарея	дневник
Doze	доза	дремота, дряблость
Elemental	элементарный	стихийный
Family	фамилия	семья
Herb	герб	лекарственное растение, целебная трава
Hernia	ерунда	грыжа
Important	импотент	важный
Liquidize	ликвидировать	превращать в жидкость
List	лист растения / бумаги	список; вносить в список
Liver	ливер	печень
Lunatic	лунатик	сумасшедший
Physician	физик	врач
Stroke	строка	удар, инсульт

Отличительной чертой медицинского дискурса является его насыщенность терминами-метафорами.

Проблема перевода метафорических терминов интересует педагогов и филологов уже давно. Так, в работах J. Lakoff и M. Johnson, снискавших мировое признание, достоверно выявлены, детально проанализированы, классифицированы метафоры, встречающиеся в различных дискурсах [32? 33].

Можно наблюдать самую разную терминологическую классификацию метафор, однако в основе метафоризации находится оценка состояния организма человека. Наблюдение за современной языковой картиной мира показывает, что многие явления реальной действительности стали описываться «медицинским» языком и появились многочисленные «симптомы», «синдромы» и «комплексы», которые раскрываются через метафоры разного типа: "*Sydenham's chorea*" – «*хорея Сиденгама*», "*Quasimodo syndrome*" – «*синдром Квазимодо*» – «*человек с физическими недостатками, желающий жить как нормальные люди*», "*coffee-ground vomit*" – «*рвотные массы в виде кофейной гущи*», "*brain drain*" – «*утечка мозгов*», «*неадекватное поведение*» [17. P. 196].

Особый раздел медицинской терминологии – это единицы измерения. При переводе единиц измерения (например, в результатах анализа крови) необходимо «переводить» единицы измерения с одного языка на другой. Например, недоразумение может возникнуть, когда уровень гемоглобина в 13 g/dl будет переведен на русский язык как 13 г/дл. Если медицинский работник еще сможет понять, то пациент может быть введен в заблуждение. В России уровень гемоглобина измеряется не в граммах на децилитр, а в граммах на литр. Таким образом, 13 г/дл = 130 г/л [34].

Медицинские тексты отличаются построением предложений. Нередко структура английского предложения содержит сложные грамматические конструкции (инфинитивные и причастные обороты), что затрудняет определение логического ударения в предложении. Все это приводит к возникновению неоднозначности переводимого текста. С точки зрения грамматики, предложения можно разделить на переводимые практически без изменений; переводимые с помощью измененного порядка слов; требующие при переводе частичного синтаксического и лексического изменения; требующие описательного перевода предложения, сложные во всех отношениях.

Говоря о медицинском переводе, следует отметить, что он требует от переводчика быть не просто лингвистически грамотным, но иметь глубокие познания в области медицины. Поскольку переводы по медицинской тематике требуют наличия специальных знаний, от переводчика требуется не только знание языка и умение переводить, но и высшее медицинское образование. Это необходимо, поскольку невозможно пра-

вильно переводить то, смысл чего не понимаешь, а разобраться в различных медицинских нюансах и подробностях может только врач. Грамотный перевод медицинских научных статей, историй болезни, справок, результатов обследований требует понимания смысла употребляемых терминов и умения изъясняться на общепринятом «медицинском» языке. Названия болезней, диагнозы, симптомы в большинстве случаев нельзя переводить дословно, а соответствующие термины на другом языке иногда совсем не похожи на русские аналоги. Ведь человек, взявший на себя ответственность за перевод, также в ответе за здоровье и жизнь тех людей, на которых нацелен тот или иной препарат.

Переводчик должен также учитывать, для кого предназначается переводимая им информация. Если перевод предназначается для пациентов, следует избегать непонятных для них мест и специализированных терминов, и сокращений (кроме широко известных и общепринятых). Наличие терминов и латинских названий допускается в переводах, предназначенных для врачей. Используемые в документах латинские названия и сокращения адресуются в первую очередь врачам-специалистам и традиционно дают возможность однозначного уточнения определений.

Особую трудность в переводах, которые предназначены для пациентов, занимают рукописные документы. При затруднениях в прочтении почерка, кроме профессионального медицинского знания, помогает применение поиска в электронных словарях по маске. Поиск по маске – это программная возможность поиска слов или словосочетаний по заголовкам карточек словаря с использованием подстановочных символов. Он выполняется во всех включенных словарях выбранной группы в прямом направлении перевода только среди слов и словосочетаний из списка слов. Поиском по маске можно воспользоваться в случаях, если неизвестно точное написание слова. Например, найти список слов, если известны только часть слова, корень, окончание или несколько разных букв слова. Но даже если удается подобрать подходящее слово или выражение, нельзя гарантировать, что именно оно применено в оригинале документа. Поэтому остается актуальной специальная профессиональная подготовка переводчика.

Раньше переводчиков медицинской литературы нигде не готовили. В основном это были курсы английского языка (не перевода!) для специалистов, как правило, при высших учебных заведениях, либо курсы перевода в сфере профессиональной коммуникации, где, опять же, особенности именно медицинского перевода не рассматриваются.

По решению Ученого совета ПМГМУ имени И.М. Сеченова в 2007 г. был создан Центр изучения иностранных языков, который предоставляет возможность получить дополнительное лингвистическое образование по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуника-

ции». Основная задача центра – содействие медицинским и фармацевтическим вузам в подготовке современных квалифицированных специалистов, а также в повышении квалификации молодых ученых, профессорско-преподавательского состава и врачей-практиков в области владения иностранными языками. Основными направлениями обучения являются:

– курс углубленного изучения иностранного языка по преподаваемой дисциплине (повышение квалификации профессоров, доцентов, старших преподавателей, ведущих занятия на иностранном языке);

– устное профессиональное общение в области медицины: участие в международной научной конференции;

– подготовительный курс к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку (для соискателей и аспирантов вузов и научно-исследовательских институтов г. Москвы);

– подготовительный курс к сдаче вступительного экзамена в аспирантуру по иностранному языку (для ординаторов и студентов старших курсов ПМГМУ им. И.М. Сеченова и других вузов г. Москвы);

– подготовительный курс к сдаче вступительного экзамена на обучение по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»;

– английский язык для научных целей;

– устное и письменное профессиональное общение (продвинутый уровень);

– перевод и реферирование специальной литературы;

– Academic English: обучение подготовке публикаций в международные журналы.

Деятельность центра началась с реализации дополнительной профессиональной образовательной программы, в соответствии с которой через 3,5 года выдается документ установленного образца – диплом о профессиональной переподготовке.

Уникальность программы обучения проявляется, прежде всего, в подходах к освоению курса углубленной подготовки по иностранному языку. Студенты работают с оригинальной научной медицинской литературой, осваивают различные способы извлечения и обработки информации с целью ее использования при изучении специальных клинических дисциплин, а также в будущей профессиональной деятельности. Обучение профессиональному общению проходит в форме научных конференций, по организации, содержанию и атмосфере максимально приближенных к реальной обстановке международных встреч, в которых участвуют специалисты-медики и фармацевты.

Заключение

Таким образом, из вышеизложенного следует, что медицинский перевод занимает особое положение среди других видов научно-

технического перевода, так как имеет непосредственное отношение к жизни человека, его здоровью, а также к соблюдению его прав. Медицинский перевод становится все более и более востребованным в связи с развитием медицины как науки и с международным общением врачей.

Характерной чертой современной медицины является рост количества узких специальностей, так же как и дробление уже имеющихся специальностей. Соответственно, кроме потребности в переводчиках, растут требования к квалификации переводчика. Теперь переводчику недостаточно иметь лингвистическое или медицинское образование. В переводческих агентствах предпочтение отдается специалистам; например переводом материалов клинических исследований занимаются бывшие специалисты по клиническим исследованиям.

К качеству медицинского перевода, в зависимости от его назначения, предъявляются различные требования. Самые строгие требования предъявляются к переводным документам для пациентов: в них не должно быть ничего, непонятного для пациента, поэтому в переводе отсутствуют специализированные термины и латинские буквы. Термины и латиница допускаются в переводах, предназначенных врачам. К переводам, которые предоставляются вместе с документами в контрольно-разрешительные органы, требования минимальны, возможны даже стилистические погрешности.

Отмечается тенденция отделения медицинского перевода от научно-технического, в связи с чем при медицинских вузах открываются центры дополнительного профессионального образования с присвоением выпускникам квалификации «переводчик».

Подготовка современных высококвалифицированных специалистов в области медицины и фармации, владеющих иностранным языком и готовых к международному профессиональному сотрудничеству, является одной из важнейших задач современного образования.

Литература

1. ***Бородулина М.К., Карлин А.Л.*** Обучение иностранному языку как специальности. М. : Высш. шк., 1975. 260 с.
2. ***Федоров А.В.*** Основы общей теории перевода. М. : СПбГУ, Филология Три, 2002. 416 с.
3. ***Комиссаров В.Н.*** «Ложные друзья переводчика» в структуре английского высказывания // Мосты. 2005. № 2. С. 15–17.
4. ***Латышев Л.К., Семенов А.Л.*** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студентов переводческих факультетов высших учебных заведений. М. : Академия, 2003. 192 с.
5. ***Миньяр-Белоручев Р.К.*** Теория и методы перевода. М. : Московский лицей, 1996. 208 с.
6. ***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.

7. ***Nida E.A.*** Toward a science of translating, bible translating. Leiden : Brill Archive, 1964. P. 331.
8. ***Vinay J.-P., Darbelnet J.*** Stilistique comparee du francais et de 1'anglais. P. : Libr. Beauchemin, 1983. P. 331.
9. ***Mounin G.*** Linguistique et traduction. Bruxelles : Dessart et Mardaga, 1976. 276 p.
10. ***Catford J.C.*** Linguistic Theory of Translation. L. : Oxford University Press, 1965. 103 p.
11. ***Lederer M.*** La traduction simultanee: experiance et theorie. P. : Lettres Modernes / Minard, 1981. 454 p.
12. ***Toury G.*** In Search of a Theory of Translation. TelAviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980. 159 p.
13. ***Rouleau M.*** La terminologie médicale et ses problems // Panacea. 2003. Vol. 4, № 12. P. 143–152.
14. ***Rask N.*** Analysys of a medical translation: terminology and cultural aspects // Växjö Universitet Publikationer. 2004. P. 16–17. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/60dd/dfe5ec89f8c534a36eed06b77c98349d9339.pdf
15. ***Lee-Jahnke H.*** L'enseignement de la traduction médicale: un double défi? // Meta: Journal des traducteurs. 2001. Vol. 46, № 1. P. 145−153.
16. ***Васина В.М.*** Акцентное оформление терминологических словосочетаний в английском медицинском дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2006. 24 с.
17. ***Montalt V.*** Medical Translation Step by Step: Learning by Drafting. L. ; N.Y. : Routledge, 2014. 333 p.
18. ***Fischbach H.*** Translation and Medicine. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing, 1988. 197 p.
19. ***Станкевич А.А.*** Латинский язык и основы медицинской терминологии. URL: https://vunivere.ru/work26364/page30 (дата обращения: 30.07.2018).
20. ***Бабич Г.Н.*** Lexicology: A Current Guide. Лексикология английского языка. М. : Флинта: Наука, 2010. 200 с.
21. ***Гринев С.В.*** Введение в терминографию. М. : Московский лицей, 1993. 309 с.
22. ***Солнцев Е.М.*** Перевод медицинских текстов: к вопросу о соотношении общих и частных проблем // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 588. С. 131–141.
23. ***Kæssler M.*** Les faux amis; ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs). P. : Vuibert, 1928. 424 p.
24. ***Dupont L.*** Les Faux amis espagnols. Geneve : Librairie E. Droz, 1961. 166 p.
25. ***Акуленко В.В.*** Существует ли интернациональная лексика? // Вопросы языкознания. 1961. № 3. С. 60–68.
26. ***Акуленко В.В.*** Научно-техническая революция и проблема интернациональной терминологии // Научно-техническая революция и функционирование языков мира : сб. ст. / под ред. В.Ю. Михальченко. М. : Наука, 1977. С. 60–68.
27. ***Муравьев В.Л.*** «Ложные друзья переводчика» : пособие для учителя фр. яз. М. : Просвещение, 1985. 48 с.
28. ***Сластникова Т.В., Гоголь Д.В.*** К вопросу о межъязыковом явлении «ложные друзья переводчика» // Вестник Московского городского педагогического университета. 2017. № 4. С. 31–38.
29. ***Алимов В.В.*** Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. М. : Ком Книга, 2006. 158 с.
30. ***Борисова Л.И.*** Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. М. : НВИ Тезаурус, 2005. С. 6–17, 26–40.
31. ***Барбашева С.С., Рожкова Т.В.*** О некоторых проблемах «ложных друзей» переводчика // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3–2. С. 70–72.

32. ***Lakoff G.*** The contemporary theory of metaphor // Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 202—251.
33. ***Lakoff G., Johnson M.*** Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 191 p.
34. ***Журнал переводчика***. URL: https://bartov-e.livejournal.com/111965.html (дата обращения: 22.07.2018).

Источники

1. Грамматический справочник «Ложные друзья переводчика». URL: http://www.study.ru/support/translate/
2. Мультитран: электронный словарь. URL: http://www.multitran.ru/

Сведения об авторах:
Ширинян Марине Витальевна, старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет). E-mail: MShV1982@mail.ru
Шустова Светлана Викторовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: lanaschust@mail.ru

Поступила в редакцию 2 сентября 2018 г.

THE PROBLEMS OF MEDICAL TRANSLATION AND THE WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Shirinyan M.V., Senior lecturer in Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: MShV1982@mail.ru
Shustova S.V., Dr.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of Department of Linguodidactics, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: lanaschust@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/43/18

Abstract. The paper describes the main features and peculiarities on grammatical, syntactic and lexical levels in translation of scientific and technical texts. The main functions of translation and criteria for its quality are determined from the point of view of communication theory. The authors form the main standards for a good-quality translation. As the title implies the article describes the main difficulties in translating medical terms, texts into Russian and possible ways of overcoming them in non-linguistic universities. The author starts with the statement of the problem and then logically passes over to its possible solutions. The paper analyzes the particularity of medical translation, trying to distinguish between general translation problems typical for any language combinations and language specific ones. The article is concerned with the origin of problems. This study is based one examples of the English and Russian languages. The article is devoted to specialization specifics of foreign language training at a medical school. Special texts are of great importance for specialization of foreign languages training. Reading the scientific foreign-language text is a stable motivation increase factor of learning foreign language, therefore in vocational training of modern medical specialist much attention should be paid to professional translation training. The paper is noted the requirements for the use of medical terms and medical vocabulary, including terms used in scientific medicine of other sciences (Biology, Chemistry, Physics, Microbiology, Radiology, Genetics, Anthropology, Psychology, Cybernetics, and others.) that includes hundred thousands of words and phrases. This article also discusses the lexico-grammatical features of the translation of medical texts; emphasizes teaching professionally oriented medical translation.

The article is concerned with the specific features and difficulties of medical translation of handwritten documents / gives the features of the special medical texts translation. Knowledge of special vocabulary, terminology and abbreviations promotes accuracy and clarity of text transcription into the target language. An experienced translator is sure to properly understand and translate unrelated semantic groups of words that make up the idea of separate segment information in order to do accurate and complete translation of scientific texts or documentation. Competent translation of such specific lexis collocations is also provided by the use of specialized dictionaries, reference books as well as adequate language equivalents used in the target language. In his work the author showed the translation of words similar in pronunciation and spelling (false friends or misleading words) – as exemplified in medical terminology. In the paper the author demonstrates the opportunity of additional linguistic Interpreter in Professional Communication in Sechenov University. The education program is focused on training of highly qualified specialists in the field of intercultural professional communication and medical translation. In conclusion the paper points out that the author emphasizes the modern requirements imposed to experts of various areas of knowledge assume profound knowledge of terminology of future specialty. It is particularly true in medicine. Besides, this knowledge helps to acquire special literature and to develop professional erudition more deeply. The present article may be of interest to medical students, practicing translators and professionals.

Keywords: medical translation; medical text; translation features; abbreviations (elliptical, lexical, syntactic); types of reductions (apocope, aphaeresis, syncope); synonyms; metaphor; professional interaction; abstracting; lexical difficulties of translation; misleading words; the sentence structure; linguistic borrowing.

Received 2 September 2018

РЕЦЕНЗИИ

УДК 81'33
DOI: 10.17223/19996195/43/19

Рецензия на монографию Богумила Гасека «Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)». Вроцлав : Изд-во Вроцлав. ун-та, 2012. 201 с. (Серия «Acta Universitatis Wratislaviensis». No 3379)

Книга представляет собой исследование лексико-семантической интерференции в процессе перевода на материале русского и польского языков и является первым опытом в своей области. Теоретической основой данной монографии послужили труды по билингвизму, языковым контактам, теории перевода, межкультурной коммуникации, культурологии и лексикографии. Монография адресована филологам, лингвокультурологам, лексикографам, журналистам, социологам, а также всем, кто интересуется вышеназванной проблематикой.

Заметным событием польской русистики стала монография Богумила Гасека «Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)», изданная во Вроцлаве в 2012 г.

В книге поднимается важнейшая для лингвистов, лексикографов, переводчиков и преподавателей русского языка как иностранного тема русско-польской интерференции на лексико-семантическом уровне языка.

На наш взгляд, автор монографии справедливо считает критерий положительности / отрицательности интерференции для переводческой практики некорректным [1. С. 35]. Лексико-семантическую интерференцию следует объективно понимать не только как влияние одного языка на другой, но, прежде всего, как факты нарушений на уровне лексической системы и ее взаимосвязей с национально-культурными особенностями контактирующих языков.

Исследование напрямую ведется через осознание связи живой речи с ее лексикографическим отображением в современных словарях русского и польского языков.

Широко описывая факты фонетической и грамматической интерференции, в бóльшей мере Б. Гасек исследует данное явление на лексико-семантическом уровне, что обосновывается, прежде всего, динамическим характером лексической системы языка [Там же. С. 51–55]. Динамика лексики проявляется в ее постоянном изменении и живом характере функционирования: заимствования и уход слов из употреб-

ления, появление неологизмов и архаизмов, закрепление за значениями слов новых устойчивых коннотаций и т.п.

Современная лексикография с энтузиазмом приветствует такой подход. Во-первых, живое дыхание постоянно обновляющегося языка доказывает безграничное будущее словарей: каждая инновация в языке зовет к созданию нового словарного произведения. Во-вторых, наконец лексикографическая наука начала задумываться об отображении в словарной форме движущейся материи, которой является лексика языка.

В монографии подчеркивается, что интерференционные ошибки могут вытекать из популяризации неправильно выполненного перевода (зачастую непрофессионалами, например, журналистами), который в дальнейшем, переходя из текста в текст, остается в сознании получателей текста, неоднократно давая толчок для образования нового эквивалента и / или включения новой лексемы / фраземы в принимающий язык [1. С. 175], что в большой мере влияет на состояние переводной лексикографии.

Важным достоинством книги можно считать исследование двуязычных (русского и польского языков) словарей, которые зачастую становятся источником такого рода ошибок.

Причиной интерференции автор считает некоторые неправильные показания двуязычных словарей, которые в монографии широко показаны на примерах двух переводных словарей: Большого польско-русского словаря 2001 г. (WSPRW) [2] и Большого русско-польского словаря 1999 г. (WSRPW) [3]. Процитируем Б. Гасека: «Оставаясь важным орудием работы переводчика, ни один словарь не может дать полную картину языка, охватить полностью лексическую систему языка» [1. С. 141].

В свое время известный переводчик Я.И. Рецкер уже писал о том, что никакой словарь не может предусмотреть все разнообразие контекстуальных значений и сочетаний слов. Поэтому теория перевода может устанавливать лишь функциональные соответствия, учитывающие зависимость передачи определенных смысловых категорий от действия различных факторов [4. С. 11], которые двуязычная лексикография не всегда способна учесть и всесторонне описать.

Еще одной причиной переводческих недостатков интерференционного характера Б. Гасек считает факт закрепленности в сознании многих переводчиков неправильных, искаженных под влиянием другого языка конструкций. Это, на наш взгляд, является доказательством необходимости усовершенствования переводных русско-польских словарей и создания специальных учебных лексикографических комплексов для более глубокого усвоения национальной специфики лексических единиц, а также для формирования корпуса переводчиков нового поколения.

Применяя метод лексикографического исследования, автору удается выделить две группы интерферентов:

1. Пары слов, которые при внешнем сходстве совпадают в одних и расходятся в других значениях. Такие пары в теории лексических параллелей (ЛП) называются нами неполными лексическими параллелями [5. С. 63].

2. Диалексемы, совпадающие в плане денотативного значения, но различающиеся в плане прагматического значения. Такие случаи мы называем полными ЛП и / или интерсемемами с расширением или сужением значения [5. С. 64]. Речь идет о сходстве лексических единиц двух языков по написанию / звучанию и семантике, но расхождении в стилистическом плане, частотности употребления, лексической сочетаемости и др.

Для преодоления интерференционных ошибок Б. Гасек предлагает использовать прием прагматической адаптации (термин автора), который подразумевает такие изменения текста перевода по отношению к исходному тексту, которые позволяли бы свести к минимуму расхождения в плане стилистики и воздействия на получателя текста [1. С. 172].

Мы считаем удачной находкой предлагаемый автором рецензируемой монографии новый термин «потенциальные положительные интерференты» (ППИ). Имеется в виду ситуация, когда у слова переводного языка есть эквивалент в переводящем языке, не похожий на него в плане выражения, однако одновременно существует другой внешне сходный синонимичный эквивалент (по нашему мнению, полная или неполная лексическая параллель). Например, польск. *przedstawienie* – рус. *спектакль* и *представление*, польск. *fragment* – рус. *отрывок* и *фрагмент*, польск. *oryginał* – рус. *подлинник* и *оригинал*.

Данное явление замечено уже давно и используется на практике многими переводчиками, но вводимое Б. Гасеком в научный обиход новое понятие ППИ четко разграничивает и точно определяет понятия мнимого сходства (интерференты), лексических интернационализмов, «ложных друзей переводчика», с одной стороны, и намеренное или подсознательное игнорирование сходных в плане внешнего совпадения форм (ППИ), с другой стороны, что ведет к более глубокому теоретическому осознанию переводоведческих понятий.

Следует подчеркнуть, что термин «потенциальные положительные интерференты», по нашему мнению, актуален и необходим для предотвращения ошибок и неточностей при выборе нужного переводного эквивалента.

Несколько традиционно в книге понимается явление межъязыковой омонимии. Например, межъязыковыми омонимами многие исследователи считают польск. *bok* – рус. *бок*, польск. *teoria* – рус. *теория*. На наш взгляд, трудно считать омонимами (даже межъязыковыми) слова, в которых совпадает хотя бы одно из значений. Кроме того, омонимия – это внутриязыковая категория. А на межъязыковом уровне, как

нам кажется, следует сопоставлять омонимичные оппозиции двух сравниваемых языков [6. С. 170].

Под **межъязыковой омонимией** мы подразумеваем внешне и семантически сходные параллельные омонимичные оппозиции двух и более синхронически сопоставляемых языков, т.е. как минимум (при сравнении двух языков) четырехчленную структуру, когда сходство омонимов (по два в каждом языке) наблюдается в разных языках.

Приведем пример русско-польской межъязыковой омонимии в лексикографическом исполнении:

рус.	польск.
I ГОЛЬФ	**I GOLF**
II ГОЛЬФ	**II GOLF**
I ГОЛЬФ, -а, *м*: 1. игра в мяч, который по дорожкам загоняют в лунки клюшками: *играть в гольф*; 2*. *только мн.* чулки ниже колена: *надеть гольфы на ноги* - **podkolanówki**.	**I GOLF,** - а, *m*: = ГОЛЬФ I, 1.
II ГОЛЬФ, -а, *м*: свитер с высоким воротником: *носить гольф под пиджаком*.	**II GOLF,** -u, *m*: = ГОЛЬФ II.

Межъязыковая омонимия предполагает сравнение омонимичных (в каждом из сравниваемых языков) полных, неполных и ложных лексических параллелей. Как можно удостовериться из приведенного примера, межъязыковыми омонимами являются: два омонима русского языка *гольф I / гольф II* и два омонима польского языка *golf I / golf II.*

При этом лексическими параллелями двух языков являются (в данном случае четыре ЛП – четырехчленная омонимичная структура): рус. *гольф I* / польск. *golf I* (неполная ЛП), рус. *гольф I* / польск. *golf II* (ложная ЛП), рус. *гольф II* / польск. *golf I* (ложная ЛП), рус. *гольф II* / польск. *golf II* (полная ЛП).

С высоты шестилетнего существования в научной литературе рецензируемой монографии Богумила Гасека «Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)» можно констатировать: эта книга приобрела не только теоретическое значение, но и используется как авторитетное учебное пособие на практических занятиях по русскому языку как иностранному, по теории / практике перевода и двуязычной лексикографии в институтах русистики многих университетов Польши, России, Украины и Беларуси.

Литература

1. ***Гасек Б.*** Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков. Вроцлав : Изд-во Вроцлав. ун-та, 2012. 201 с. (Серия «Acta Universitatis Wratislaviensis» No 3379).

2. ***Hessen O., Stypuła R.*** Wielki słownik polsko-rosyjski. Warszawa : Wiedza Powszechna, 2001. T. 1, 2. Wyd. 5.

3. ***Mirowicz A., Dulewicz I., Grek-Pabis I., Maryniak I.*** Wielki słownik rosyjsko-polski. Moskwa ; Warszawa : Wiedza Powszechna, 1999. T. 1, 2. Wyd. 6.

4. ***Рецкер Я.И.*** Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. 3-е изд., стереотип. М., 2007.

5. ***Дубичинский В.В., Ройтер Т.*** Теория и лексикографическое описание лексических параллелей. Харьков, 2015.

6. ***Дубичинский В.*** Основы словаря лексических параллелей русского и польского языков // Język rosyjski XXI wieku Źródła i perspektywy. Русский язык XXI века Истоки и перспективы / Redakcja naukowa G. Mańkowska, M. Kuratczyk, D. Muszyńska-Wolny, J. Wasiluk. Warszawa, 2017. С. 165–176.

В.В. Дубичинский

Поступила в редакцию 9 октября 2018 г.

BOOK REVIEW: *GASEK B. LEKSIKO-SEMANTICHESKAJA INTERFERENTSYJA V PROTSESSE PEREVODA* [LEXICO-SEMANTIC INTERFERENCE IN THE PROCESS OF TRANSLATION (ON MATERIAL OF THE RUSSIAN AND POLISH LANGUAGES]

Dubichynskyi V.V., Institute of Russian Stusies of the Warsaw University (Warsaw, Poland). E-mail: v.dubichynskyi@uw.edu.pl

DOI: 10.17223/19996195/43/19

References

1. Gasek B. (2012) Leksiko-semanticheskaja interferentsyja v protsesse perevoda (na materiale russkogo i pol'skogo jazykov) [Lexico-semantic interference in the process of translation (on the material of the Russian and Polish languages)]. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski (Acta Universitatis Wratislaviensis 3379).
2. Hessen O., Stypuła R. (2001) Wielki słownik polsko-rosyjski. Vol. 1-2. Wyd. 5. Warszawa: Wiedza Powszechna.
3. Mirowicz A., Dulewicz I., Grek-Pabis I., Maryniak I. (1999) Wielki słownik rosyjsko-polski. Vol. 1-2. Wyd. 6. Moskwa-Warszawa: Wiedza Powszechna.
4. Retsker Ya.I. (2007) Teorija perevoda i perevodcheskaja praktika. Ocherki linguisticheskoj teorii perevoda [Theory of translation and of translating practice. Essays of linguistic theory of translation]. M.
5. Dubichynskyi V., Reuther T. (2015) Teorija i leksikograficheskoje opisanije leksicheskih parallelej [Theory and lexicographic description of lexical parallels]. Kharkiv: Pidruchnyk.
6. Dubichynskyi V. (2017) Osnovy slovaria leksicheskih parallelej [Bases of dictionary of lexical parallels of the Russian and Polish languages] // Język rosyjski XXI wieku Źródła i perspektywy. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. pp.165–176.

Received 9 October 2018

Научный журнал

Язык и культура

№ 43 2018

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 24.12.2018 г.
Формат 70x108 1/16. Усл. печ. л. 28,1. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 3600. Цена свободная.

Дата выхода в свет 18.01.2019 г.

Адрес редакции и издателя:
634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.
Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru