

# Язык и культура

№ 46

2019

**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  
2019

## 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 Курт 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 Дэниел**, 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, Томский государственный университет (Россия).

**Жильяков 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, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).

**Кобенко Юрий Викторович**, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкого языка, Томский государственный университет (Россия).

**Которова Елизавета Георгиевна**, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации, Зеленогурский университет (Польша), гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).

**Мильруд Радислав Петрович**, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).

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

**Нечаев Николай Николаевич**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков, Московский государственный университет 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, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (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, Томский государственный университет (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).

**Dr. Petr J. Mitchell**, EdD, Associate Professor, Tomsk State 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

<i>Razumovskaya V.A., Grishaeva E.B.</i> An artistic image metaphoricity: cultural memory and translation .....	6
<i>Дыбо А.В., Шестакова Д.П.</i> Временные системы тувинского и английского языков: сходства и различия .....	24
<i>Кадим Мундер Мулла.</i> Глагольные композиты в детской речи (на материале русского языка) .....	43
<i>Нагель О.В., Дмитриева У.Д., Комиссарова О.В.</i> Перевод полидискурсивного пространства медиатекста сериала (на материале американского политического триллера «Картонный домик») .....	56
<i>Новицкая И.В.</i> Теория концептуальной метафоры и развитие альтернативных концепций в рамках когнитивного направления метафорологии (по материалам современной англистики).....	76
<i>Обдалова О.А., Харанудченко О.В.</i> Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса .....	102
<i>Смокотин В.М., Петрова Г.И., Гураль С.К.</i> Роль и функциональное назначение английского языка в самом многоязычном субрегионе мира Меланезии .....	126
<i>Федуленкова Т.Н.</i> Модели описания английских фразеологических единиц с глагольным компонентом <i>put</i> .....	139
<i>Хавронина С.А., Доган М.Г.</i> К вопросу об изучении русских собственно-возвратных глаголов в турецкой аудитории .....	155

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Levitán K.M., Yugova M.A.</i> Forming an innovative professional linguistic personality of law school students on the basis of the synergetic approach .....	167
<i>Ариян М.А., Вадеева Т.Е.</i> Развитие личности взрослых обучающихся средствами иностранного языка: цели и пути реализации .....	184
<i>Игна О.Н.</i> Термины-архаизмы в отечественных пособиях по методике обучения иностранным языкам советского периода .....	203
<i>Костюкова Т.А., Морозова А.Л.</i> Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки .....	216
<i>Мосина М.А., Смирнова И.В.</i> Методика формирования интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка .....	236
<i>Савченко И.А., Викулина М.А., Михайлова В.В.</i> Целостность учебного коллектива в условиях полилингвизма (на материалах Приднестровской Молдавской Республики) .....	253
<i>Серова Т.С., Коваленко М.П.</i> Специфические характеристики переводческого аудирования и их дидактические функции в процессе обучения студентов устному последовательному переводу .....	280
<i>Суворова О.В., Егорова П.А., Хрулев А.Е., Сорокоумова С.Н., Гусева Л.В.</i> Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов – будущих педагогов .....	299
<i>Широколобова А.Г., Губанова И.В.</i> Обучение студентов неязыкового вуза научно-техническому переводу в электронной среде .....	318

# CONTENTS

## LINGUISTICS

<b>Razumovskaya V.A., Grishaeva E.B.</b> An artistic image metaphoricity: cultural memory and translation .....	6
<b>Dybo A.V., Shestakova D.P.</b> English and Tuvinian tense systems: similarities and differences .....	24
<b>Kadim Munder Mulla.</b> Verbal composite words in children's speech (based on the Russian language) .....	43
<b>Nagel O.V., Dmitrieva U.D., Komissarova O.V.</b> Translation of multidiscourse series space .....	56
<b>Novitskaya I.V.</b> The conceptual metaphor theory and the development of alternative theories within the cognitive approach to metaphor (a review of European and American metaphor studies) .....	76
<b>Obdalova O.A., Kharapudchenko O.V.</b> Cognitive pragmatic and linguistic characteristics of english scientific academic discourse .....	102
<b>Smokotin V.M., Petrova G.I., Gural S.K.</b> The role and functional purpose the English language in the multilingual the Subregion of the world – Melanesia .....	126
<b>Fedulenkova T.N.</b> Models of description in the English phraseological units with the verbal component 'put' .....	139
<b>Khavronina S.A., Merve Guzin Dogan.</b> TO the question of studying Russian properly reflexive verbs in a Turkish audience .....	155

## THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<b>Levitani K.M., Yugova M.A.</b> Forming an innovative professional linguistic personality of law school students on the basis of the synergetic approach .....	167
<b>Ariyan M.A., Vadeeva T.E.</b> Adult learners' personal development by means of foreign language teaching: aims and ways of implementation .....	184
<b>Igna O.N.</b> Terms-archaisms in the domestic literature on the methods of foreign language teaching of the soviet period .....	203
<b>Kostyukova T.A., Morozova A.L.</b> Pedagogical bases of development of foreign language communicative competence of students of nonlinguistic training directions .....	216
<b>Mosina M.A., Smirnova I.V.</b> Developing intellectual competence of future biotechnologists in the process of learning a foreign language .....	236
<b>Savchenko I.A., Vikulina M.A., Mikhaylova V.V.</b> Integrity of student's community in conditions of polylingualism (on materials of Transdnestrian Moldavian Republic) .....	253
<b>Serova T.S., Kovalenko M.P.</b> Specific characteristics of interpreter's audition and their didactic functions in the process of teaching students consecutive interpretation .....	280
<b>Suvorova O.V., Egorova P.A., Khrulev A.E., Sorokoumova S.N., Guseva L.V.</b> Personified experience as a prediction factor for professional and communicative qualities of students and future teachers .....	299
<b>Shirokolobova A.G., Gubanova I.V.</b> Scientific and technical translation training of non-linguistic university students in electronic learning environment .....	318

# ЯЗЫКОЗНАНИЕ

UDC 81.33

DOI: 10.17223/19996195/46/1

## AN ARTISTIC IMAGE METAPHORICITY: CULTURAL MEMORY AND TRANSLATION

V.A. Razumovskaya, E.B. Grishaeva

**Abstract.** The article presents a complementary semantic-semiotic analysis of an artistic image in the framework of a literary text. The analysis is followed by post-translation descriptions. Being generated and functioning within a literary text an artistic image is considered to be an extended metaphoric formation primarily destined to fulfill the aesthetic function. Particular attention is paid to the cultural information and memory embodied in a unique cultural code presented in an artistic image and closely connected with its metaphoric characteristics. The present research was conducted on the material of the “strong” text of the Russian culture – “The Master and Margarita” by M. Bulgakov. The artistic image of Bulgakov’s tom-cat Behemoth is a heterogeneous metaphoric formation combining the cultural memory of a Biblical monster Behemoth, zoo-metaphorical characteristics of a hippopotamus (as a real fauna representative) and various connotations of a black tom-cat in its real and mythological hypostases. The research methodology assumes integrated analysis combining mythopoetic, hermeneutic and comparative methods. In the situation of literary translation, a literary image can be considered as a regular unit of translation, the reconstruction of which in “other” languages and cultures requires special translator’s decisions and application of effective translation techniques and strategies.

**Keywords:** “Strong” text; artistic image; cultural information and memory; cultural code; metaphor; aesthetic effect; intertextuality; “The Master and Margarita”; Behemoth; cognitive equivalence.

### Introduction

Any literary text is the unique result of individual perception, image comprehension and artistic reflection of the real or fiction life. Such type of a text is mainly aimed at an aesthetical influence on a potential reader through the form-content sets of its information. Understanding metaphors in literary texts are of extreme importance for the artistic information comprehension [1].

That is the reason why the information space of any literary work, by extension, can be defined as a continuous metaphoric space. There is no doubt that depicting the real and fiction life in the artistic form an author necessarily reflects his own view on the world, expresses his personal experience and attitude to the describing topics through a combination of real facts and artistic fiction created inside his message. A fundamental truth of any

literary text is the aesthetic information based on the inherent metaphoricity of the author's consciousness making the text aesthetically valuable and intended to endue it with the aesthetic force, with the ability to fulfill the aesthetic function – the predominant function of any literary text. In terms of the content, any literary work (both poetic and prosaic one) represents a unique artistic image formed mainly with regard to the main universal human values, standards and notions that allow to state an axiological attitude towards the objective reality and introduce diverted ontological categories through the concrete, sensual and visual experience and feelings [2]. Traditionally, the powerful (“strong”) literary images are created in “strong” texts which are characterized by a high energetic (and, thus, aesthetic) potential and wide readership. The “strong” texts keep sharing their high aesthetic energy to their readers and respectively receiving the readers' energy multiplied due to the emerging information resonance [3]. Pointing out the inherent metaphoricity of a whole “strong” text as an explicated artistic image, it is necessary to note the importance of recognizing the aesthetic significance and metaphoricity of certain literary images integrated into the artistic texture. As a regular artistic universal, the artistic image has a literal meaning and describes a certain generalization and expansion degree [4]. Emerging from a sensual image, it obtains semiotic potential and generates numerous signs and complex semiotic notions the structure of which is formed by the interplay of two essentially different plans, i.e. of the content and expression ones [5].

### **Methods of research**

The comparative, mythopoetic, hermeneutic and descriptive methods were mostly used to obtain relatively reliable and convincing results in the present research. The comparisons of the selected literary original text by M. Bulgakov and its secondary foreign languages variants (mostly English and Chinese) as well as comparisons among existing translations created in one target culture were performed. The comparative method is considered to be an effective technique for studying the secondary variants of a literary original by performing a feature-by-feature comparison of two or more literary texts within one broad center of translation attraction. Almost complete absence of translator's discourse with the translator's reasoning concerning his/her final decisions determined the descriptive character of the paper. The results of the conducted comparative analyzes were predominantly described in linguistic, cultural and translation aspects.

### **Basic assumptions: “The Master and Margarita” as a “strong” text of the Russian literature and culture**

One of the prominent and widely-known (following Natalya Kuzmina's terms – “strong”) literary texts in the Russian literature and culture is,

undoubtedly, “The Master and Margarita”. The last novel by Mikhail Bulgakov which was completed in 1940 (the year of the author’s death) is fairly considered as one of the most outstanding works of the 20<sup>th</sup> century in the Russian culture. The novel has repeatedly entered the short list of literary works of all times: according to “La Monde” in 1999, to BBC’s list in 2003 and to “Nezavisimaya Gazeta” (English – “The Independent Newspaper”) in 2010. Being published in 1966–1967 for the first time (more than a quarter century after the writer’s death), just in 1967 the novel was focused by the foreign-language translations. The high aesthetic and artistic value of the text, its original individual poetics and style, constant interest of the readers to the compound plot and bright and memorable Bulgakov’s characters determine that permanent generation of numerous secondary texts by “The Master and Margarita” original. Thus, following the interlingual translation defined by Roman Jakobson as “translation proper”, it can be noted that, according to our records, the modern world knows several English translated versions of that cult novel<sup>1</sup>. Other interlingual translations are represented by numerous works in German, French, Spanish, Polish and Ukrainian as well as in many other modern languages.

A perfect illustration of such a constant appearance of translations within one culture is the historiography of Japanese translations. The first of them (by Yuko Yasui) was completed in 1969 and published under the title “The Devil and Margarita” (悪魔とマルガリータ). This translation was intermediated thought the Italian version by Vera Dridso (“Il Maestro e Margherita”) published already in 1967. In 1977 Tadao Midzuno presented his translation to the Japanese readers and published it under the traditional title which corresponded to the original version: “The Master and Margarita” (巨匠とマルガリータ). Midzuno’s translation was included into the Japanese collection of the world’s literature. The third Japanese version of the novel “The Master and Margarita” (巨匠とマルガリータ) by Ayko Hoki appeared in 2002, in two volumes.

This novel remains a great interest for the intersemiotic translation (following Roman Jakobson). There are numerous screen adaptations of Bulgakov’s text. The first one was “Pilate and Others” by Andrzej Wajda (1971, FRG) which provoked a mixed respond of the viewers and critics. The film loses the Moscow part of the plot, and the Yershelaim events are replaced in the modern city environment. A year after (in 1972), there was an Italian-Yugoslav screen release directed by Alexander Petrovic and from 1988 to 1990 – Polish television series (4 episodes) by Maciej Wojtyszko. In 1990, in Hungary, Andras Szirtes made the film “After the Revolution” based on the life of Hungarian writer, an emigrant, and narrated by his cat. In 1991 Oldřich Daněk, a Czech film director, created “A Day of the Life of Pontius Pilate”. In 1992, the British audience learnt about “Incident in Judea”, a TV-play by Paul Bryers, which, similar to Wajda’s film, covered on-

ly the Yershelaim part of the novel. In 1994 Yury Kara screened a four-series which became available only in 2011; in 1996 – a TV-play by Sergey Desnitskiy; in 2005 – another Hungarian narrative short (26 min.) starred with the Russian actors (directed by Ibolya Fekete). The last Russian screened version (“The Master and Margarita”) was created by Vladimir Bortko in 2005. In Italy, Giovanni Brancale shot “The Master and Margarita” which was premiered only in 2011 in Florence. The novel has also been animated in cartoon for several times. Besides, it has also been embodied in numerous theatrical productions. The popularity of performances based on the novel’s plot is evidenced from the fact that in 2011–2013 they were shown on the stages of more than 40 world’s theatres annually [6]. Thus, Roman Viktyuk suggested another version for the title – “The Master and Margarita, or Ivan Bezdombny’s Dreams”; in Moscow Satire Theatre – “That Being Said, Schizophrenia”. Tambov welcomed a musical “The Master’s Script” – the first one based on the novel’s drafts (2009). Gesher Theatre (Israel) performed “The Devil in Moscow” in Tel Aviv (2001) and Tallinn (2004). The class of intersemiotic translations of the novel also include operas, symphonies and music compositions as well as ballets. In the context of arts they are also represented by illustrations and graphics. Of particular interest is a graphic expression in the form of theatre posters and book covers as well as in photos (in the latest photo project the role of Bulgakov’s Margarita was performed by Isabelle Adjani). In sculpture the novel’s translations are shown through the works by Alexander Rukovishnikov (Bolshaya Molchanovka Street in Moscow). The occurrence of new types of the information carriers has been followed by the development of sound versions of the written text, i.e. of audiobooks.

The above information concerning the translations (in the broad sense of the term) does not purport to be a comprehensive one, but it clearly demonstrates that the “strong” text is keen on self-recurrence and always generates its secondary variants creating multicomponent centres of translation attraction [7]. Concerning the field structure of such translation attraction centre, the literary source-text serves as a core-stimulus of the translatability field involving the central part which unites all the current and existing. The periphery includes those translations, which are not relevant due to their obsolescence or low quality. The prospective (potential) part of the field is intended for a hypothetically possible translations which may well appear in the future.

### **Literary text information: ambiguity, cultural information and memory**

The intention and ability of “strong” texts of literature and culture to self-recurrence can be primarily explained by their information characteris-

tics. Thus, the aesthetic information and related cultural information and memory form some undeveloped, undescribed and, consequently, always ambiguous content of a literary text. The information ambiguity, first and foremost, determines high degree of variability in perception and decoding of a literary text content in the course of its comprehension and generates infinite possibilities in interpretation of a source text both by the “native” readers (living within the source culture and language), “foreign” ones (living within the recipient culture and language) and by translators (“super-readers” living at the border between two cultures and languages). Thus, such regular “imitativeness” and “extendibility” of a literary text over the whole its “life” is explained by its information ambiguity, which is one of the most important information characteristics of a literary text as well as one of the key categories of literary translation. It is the ambiguity that is directly linked to such new categories of the literary translation studies as a source text “inexhaustibility” (the possibility of practically endless re-interpretations of a source text information within the processes of its decoding and comprehension) and translation multiplicity (the text ability to generate multiple secondary variants through intralingual, interlingual and intersemiotic translations). A special part in the information space of the literary text is occupied by the cultural information and, particularly, by such its type as cultural memory, i.e. relatively new scientific notion which means an external assessment of the memory and includes temporal and social aspects alongside with the social tradition and communication [8].

Jan Assman, a German egyptologist, historian of religion and culturologist, refers the phenomenon of cultural memory to the formation and preservation of a collective identity (“us-identity”) and assumes that, namely, through the cultural memory, which crucially serves as an extremely important connective structure of each particular society, the circulation, preservation and transfer of the cultural sense is performed. By defining the cultural memory as a specific form of the collective memory, Jan Assman interprets this phenomenon using the notion of “remindful culture” meaning collective or group memory, which determines the collective identity and has a super-individual nature. The same understanding of the cultural memory is well represented in the works by the Russian semiotic and culturologist Yury Lotman, who considers “the cultural memory and the memory of culture” [9].

The cultural memory as a special type of the cultural information is an indirect, frequently changed and sometimes very much distorted information about the past events. Analyzing this phenomenon we should take into consideration the permanent mythologization of historical events, places, phenomena and characters. The results of mythologization are directly reflected and included into the information space of folk songs, tales, legends, anecdotes and other spoken and written texts, that in any cases leads to the creation and preservation of such inaccurate and distorted cultural information.

The cultural memory recording can be regularly exemplified in ancient sacred or philosophical texts. It is also permanently represented in literary texts (obligatorily in “strong” ones), what has already been addressed in some papers [10, 11]. In a literary text, the cultural memory is expressed through the signs of different levels. Particularly, such signs include culturonyms, i.e. linguistic (mostly lexical) units assigned to the cultural elements and classified into polyonyms, idionyms and xenonyms [12]. The culturonyms often perform as the literary translation units concerning which translators make the decisions to translate. Crucially, as hypo-units, the culturonyms take part in the construction of a complex multileveled unit (hyper-unit) of a literary text – an artistic image.

### **Behemoth – the brightest artistic image of “The Master and Margarita”**

This work analyses the culturonym, which is closely related to Behemoth – a tom-cat and one of the infernal characters in Mikhail Bulgakov’s “The Master and Margarita”. This character, a member of Woland’s entourage, is one of the most famous and memorable among others, though it is described as a minor one. Contrary to a certain sketchiness and incompleteness of the main characters (of the Master, mainly), the cat’s image is described with many catchy features, with the smallest details which contribute to the most complete and precise comprehension of the artistic image. Behemoth’s popularity is also illustrated by the fact that the covers of almost all English and others translations of “The Master and Margarita” show the very image of this black cat. Let us remind that the book cover graphics can also be considered as a case of intersemiotic translation.

The research methodology assumes integrated analysis combining mythopoetic, hermeneutic and comparative methods. These methods and their complementary applying help to reveal the archetypical meaning of the image, realize the nature and basis of its creation and identify the specificity of original (Bulgakov’s) and secondary (translators’) interpretations of the tom-cat’s image. The members of the Devil’s entourage complete one of the main characters of the novel – the infernal Woland (Devil) – and symbolize different human sins and passions. In the beginning (the chasing episode, the Odd Flat episodes) Behemoth (“a moggy”, “a big cat”) appears as a big black cat wearing “a daring horse whiskers”, walks on two legs, can speak, travels on a tram trying to buy a ticket, drinks alcohol, eats pickled mushrooms, fixes a primus and philosophizes a lot. In a human form, Behemoth shows up as a small fat man with a face resembling a cat’s muzzle. The third of the Behemoth’s appearances is described in the flight under the moon light in the final part of the novel, when Behemoth comes across the readers as a thin young boy, an evil page<sup>2</sup>. Time and again, Bulgakov marks that the cat-shapeshifter plays the role of Woland’s favorite jester. As well as many other artistic images in this symbolically complex novel, Behemoth’s char-

acter and the episodes with his participations link the text to a number of precedent texts of the world's literature and culture. A special place among them is taken by one of the "strongest" world's texts – the text of Bible. It means that the formation of the artistic image is closely connected with the issues of intertextuality which provides not only the heterogeneity of the image under study but also its polygenicity. The process of the generation of the artistic image is determined by the interaction of various religious, mythological and literary pretexts in the broad information space of the novel.

To create Behemoth's bright artistic image it is highly important to choose the appropriate name. We know that in "The Master and Margarita" the characters are named after long and doubtful thinking of the author that is reflected in a plenty of personal names lists found in the novel's drafts. Finally, Bulgakov chose the name guided by a sophisticated multifaceted association and semantic structure of the Russian lexical unit "behemoth" (Russian "бегемот"). According to the dictionaries of the Russian language, the lexical unit "behemoth" ("бегемот") primarily means a big cloven-hoofed mammal (lat. Hippopotamus amphibius). This unit was borrowed into Russian in the second half of the 18<sup>th</sup> century presumably from one of the European languages (very likely, from French – "behemoth" or German – "Behemoth") which had taken it from the ancient Hebrew sacred text (Latin "behemoth" from the Ancient Hebrew "behemoth" meaning "animals"). In the apocryphal Book of Enoch (Old Testament) the unit nominates a big and strong animal. Together with "behemoth", the modern Russian language contains another lexical unit – "hippopotamus" ("гиппопотам") which also entered the Russian language system in the 18<sup>th</sup> century and originated from the Greek word "hippopotamos" ("river/water horse"). The unit was borrowed from Greek into Latin and, further, into many European languages. Interestingly, the ancient Egyptians called a mammal as a "river pig". In Arabic this animal is nominated as فرس النهر (English – "Nile horse"), and Vladimir Dal's dictionary includes such word combination as a "swamp cow" considered as a full synonym for "hippopotamus".

Thus, to nominate this big-sized mammal the modern Russian language uses two lexis units at the same time. The association experiment on the synonyms "behemoth" and "hippopotamus" has resulted in the fact that these units construct a synonymous pair, where "behemoth" can be defined as a theme-word and "hippopotamus" as a marked member. With the help of the experiment we have discovered that the Russian native speakers interpret the word "hippopotamus" mainly through the word "behemoth" and not vice versa. Both lexical units are featured by a high percent of similar reflex-words, which means the strong similarity of their associative fields, though, according to the research data, the associative field of "behemoth" is much more diverse. "Behemoth" is linked not only to the notion of a particular animal, but also to a scary beast in general [13], which is especially relevant when analyzing the artistic image of Bulgakov's Behemoth cat.

To denominate this mammal, most of the modern European languages use the units originated from the Greek word “hippopotamos” and, further, transliterated: “hippopotamus” (English), “ippopotamo” (Italian), “hipopótamo” (Spanish), “hippopotame” (French). The German language has a semantic loan-translation from Greek – “Flußferd” (meaning “river horse”) – and as structurally synonymic unit – “Nilpferd” (“Nile horse”). As the defining and etymological dictionaries of the Russian language have shown, the word “behemoth” alongside with its reference to the animal (not an endemic one in the Russian fauna) has the following meanings: “a blimp; clumsy person” (labeled as “hum”); “beast, monster”. The first meaning is considered by the analysts as related to the group of nationally specified zomorphisms of the Russian language [14].

This group consists of the units not having an English equivalent, which may well be used to describe a big and clumsy person. The second meaning directly refers to the Biblical text. The Biblical Behemoth is depicted as one of the creatures (as well as the Leviathan) which the God demonstrates to Job to prove His mighty in the Book of Job (Chapter 40): “Look at Behemoth, which I made along with you and which feeds on grass like an ox. What strength it has in its loins, what power in the muscles of its belly! Its tail sways like a cedar; the sinews of its thighs are close-knit. Its bones are tubes of bronze, its limbs like rods of iron. It ranks first among the works of God, yet its Maker can approach it with his sword. The hills bring it their produce, and all the wild animals play nearby. Under the lotus plants it lies, hidden among the reeds in the marsh. The lotuses conceal it in their shadow; the poplars by the stream surround it. A raging river does not alarm it; it is secure, though the Jordan should surge against its mouth. Can anyone capture it by the eyes, or trap it and pierce its nose?”<sup>3</sup>. There is a widely known picture “Behemoth and Leviathan” by W. Blake (1802–1804) illustrating the Book of Job. Behemoth is also mentioned in the Book of Enoch (LX): “And on that day were two monsters parted, a female monster named Leviathan, to dwell in the abysses of the ocean over the fountains of the waters. But the male is named Behemoth, who occupied with his breast a waste wilderness named Disdain, on the east of the garden where the elect and righteous dwell, where my grandfather was taken up, the seventh from Adam, the first man whom the Lord of Spirits created”<sup>4</sup>. Thus, the Old Testament includes the proper name “Behemoth” used for one of the mythical animals described in the Book of Enoch as a shape shifter sea creature. For the readers familiar with this biblical monster through the unit “behemoth” meaning one of the giant animals, the name of Bulgakov’s cat is understood through the “strong” metaphor of evil. It is important to add that within the demonological tradition Behemoth is seen as a demon of gluttony, i.e. one of the Seven Deadly Sins.

In Bulgakov’s novel the big cat is rightly named as Behemoth, and not as Hippopotamus. Although, both of these units metaphorically express the

meaning “very big” in the Russian language and both of them have practically identical aesthetic power. However, the cat named as Behemoth is not simply a big-sized cat, but also a glutton-cat that is quite convincingly shown within the episode in Torgsin (Russian acronym for “trade with foreigners”)<sup>5</sup>. On the other hand, it is a demon-cat. Thus, to generate the metaphor of evil from the synonymic pair “behemoth – hippopotamus”, the author of the original text reasonably choose the unit “behemoth”. Therefore, we can assume that Bulgakov’s artistic image is marked by a polymetaphoricity occurring upon the mix of three notions in the space of one image: “a giant cat”, “a glutton-cat” and “a demon-cat”.

The image of Behemoth is based on the author’s profound knowledge in the sources related to the problems of demonism [15, 16]. Particularly, it is the essay written by Ivan Porfir’ev in 1872 “The Apocryphal Tales about the Old Testament Persons and Events”. The Behemoth’s demonism and infernality, explicated by his name and affiliation with Woland’s entourage, are combined with the humor and comic behavior of the character that explains its vivid heterogeneous nature. Thus, the proper name “Behemoth” expresses all the following meanings in one: “a giant creature”, “a beast or monster” and “a demonic creature”. The character’s duality, in turn, is explicated by its double nomination: the cat as an animal and its naming as “Behemoth” possessing an extremely strong information and associative field. Behemoth-cat’s image as well as the language signs marking this character, complementary combine the cultural memory reflected in the myths (“cat”) and the cultural memory reflected in the sacral texts (“Behemoth”). Thus, in the folk beliefs, fairy-tales and folk tales the cat accompanies the puck and, as a rule, lives in the witch’s house. A symbolically important meaning is given to the black color since just very that kind of cat is traditionally described as a part of the evil spirits. The black cat can be seen nearby a number of mythological and folk characters (devil, deuce, witch, goblin, and puck). As the folk mythology demonstrates, the deuce can become a cat, and the puck screams in the cat-way [17].

In the folklore, the cat also has numerous incarnations. The main among them is the demon-cat, the shapeshifter cat or a grisly and ill-fated creature. In this context, once and again, we can conclude on the polymetaphoricity of Behemoth’s image. Thus, its double demon metaphoricity is developed through the combination of the cat and behemoth metaphors in one image’s information space. To express his creative ideas and thoughts, Bulgakov uses a diverse individual zoomorphic code (including an ornithological one as well) [18]. Yet, the use of Behemoth-cat in the cult Bulgakov’s novel is understood as a logical continuation of the literary tradition mentioned above.

### **The artistic image of Bulgakov's Behemoth as the unit of literary translation**

In the case of literary translation the translator is challenged at not only searching for the most appropriate foreign language equivalents for the units forming the artistic image within the source text, but also at rebuilding in the target text all the explicit and implicit ties peculiar to the source units. The scholars keep constantly turning their attention on the issues of metaphor translation [19–21]. A metaphor as an object of translation is a challenge for a translator: “Unfortunately, the translator has to suffer twice when he approaches these metaphoric expressions. First, s/he has to work out their figurative meaning intralingually (i.e. in the language in which a metaphor is recorded). Second, s/he has to find out equivalent meanings and similar functions of these expressions in the TL” [22].

The choice of efficient translation strategies is directly linked to the problem of translation unit identification – a classical and “eternal” question in the translation studies. Concerning the literary translation studies, we must take into consideration such a unique type of translation units as the artistic image. Assuming the artistic image as an independent unit is reasoned by the fact that concerning its “transcreation” in the target language, culture and literary system a translator has to take unique decisions for its decoding and transcoding. “Transcreation” of the artistic image in the course of literary translation remains a complex, analytical-synthetic procedure intended with the source information decoding and recoding by the means of the target language and culture. The heterogeneous nature of the artistic image as the translation hyper-unit determines the variety and a certain amount of the translation hypo-units concerning which the translator also makes their decisions to make the translation and how to make it. Of particular relevance in that re-construction of the source artistic image is recreation of the cultural information and memory represented in the semantics of the artistic image's elements, and, thus, of the translation hypo-units as well. Since we have recognized the artistic image as the translation unit, the translator's main goal is to achieve that highly accurate reconstruction of the mechanism of generation of the information-ambiguous and aesthetically important unit in the literary text mainly represented by the artistic unit.

Let us take up the examples of Behemoth's image reconstruction in different translated versions. The cat's proper name, undeniably, plays an important role in Bulgakov's artistic character creation, and, thus, constitutes the translation hypo-unit. “Behemoth” is a metaphor-name. It is extremely important to admit that this metaphor is a multileveled one, the comprehension and accurateness of which depends of the information reserve and cultural experience of a potential reader. Thus, for those readers of the source and translated texts who have the cultural information and memory about the

Old Testament's demonic characters obtained through their family and school education as well as through their self-development, this metaphor means an explicitly negative information about the gluttony and directly refers to the concept of sin and fear. However, those associations of the unit "behemoth" caused by its biblical origin do not actualize in perception and decoding of the novel's information by the readers who are not familiar with the Old Testament and, as such, with Behemoth as the biblical character. In this case, the text perception may awake those associations related only to one of "behemoth" ("behemoth" and "hippopotamus" are the synonyms in the Russian language) meanings denominating a real, not a mythic, animal or human. Thus, the name "Behemoth" contains the mythological and demonological types of information included into much wider continuum of the cultural information and memory.

In the commentary on the English translation made by D. Burgin and K. O'Connor, a number of explanatory remarks accompanies the cat's name. According to the first of them, "Behemoth" is the biblical Hebrew name (taken from the Book of Job) given to the Devil's assistant for some magic actions. The second remark refers the English readers to "Faust" by J. Goethe, which remains the precedent text in relation to "The Master and Margarita". In the German text (Scene 3, The Study) a Black Dog is compared with the hippopotamus: "The dog's growing big and tall. He rises powerfully; it's no doglike shape I see! What a spectre I brought home! Like a hippo in the room, with fiery eyes, and fearful jaws"<sup>6</sup>. The Black Poodle here is a metaphor, which symbolizes the powers of darkness and evil. Having come back as a terrible and huge behemoth (of course, it is the behemoth-demon, and not the animal), the Black Poodle turns into Mephistopheles now when Faust starts translating the New Testament. Let us recall, in Bulgakov's novel, Goethe's Black Poodle is represented as the handle of Woland's walking stick and in the Devil's Spring Ball (Satan's Rout) as an extended metaphor and allusion: the image of the black poodle is on Margarita's chest and on the small pillow put under her foot. Thus, in the artistic space of these three greatest books (the Bible, "Faust" and "The Master and Margarita") Behemoth's image resembles some metaphoric clamp. It is noteworthy that the image of Behemoth-demon has been used time and again in the modern fiction: "The Battle" by R. Sheckley (1954), "Timm Thaler, or the Traded Laughter" by James Krüss (1962); "The Erl-King" by M. Tournier (1970), "Basileus" by R. Silverberg (1983), "War of the Mage" by Nick Perumov (2003–2006).

In most of the English translations, the translation commentaries are either absent or do not explain the cat's proper name. We are likely to assume that for the English-speaking readers the name-metaphor of Bulgakov's cat evokes solely the Old Testament meaning. Such conclusion is reasoned by the fact that the English versions of the Bible include the unit "Be-

hemoth” undoubtedly relevant for the readers who are aware of the Old Testament. Still, at the same time, the English translations completely lose the zoomorphic meaning of the name since to nominate the real mammal in the English language one uses the Greek-originated unit “hippopotamus”.

Some interesting observations on transferring the artistic image of Bulgakov’s cat in the translation allow carrying out a comparative analysis of the Russian text and its translations into originally unrelated and “Non-Christian” languages and cultures. In that context, comparing two Chinese variants (the first is a full-text translation made by Qian Chang<sup>7</sup> in 1987 and one of the contemporary translations by Gao Huiqun<sup>8</sup> published in 2007) reveals that the name Behemoth is translated in these texts by the semantic approach. At the same time, in Qian Chang’s work the character is named only as Behemoth (河马 – River Horse), and in Gao Huiqun’s variant – mainly as the cat (黑猫 – Black Cat). A later translation also includes a phonetic variant of the word “behemoth” – 别格莫特 – remarking that the Russian original text the character is called Behemoth [23]. This translation comment links to the text of the Chinese translation of the Bible that enables the interested reader to get that information about the demonic nature of the character missed in the translation and better comprehend the artistic image. The comparative analysis of the source text and its two Chinese translations illustrates that significant deformation of the original artistic image since the absence of the Christian cultural memory in the Chinese culture makes it impossible to preserve the demonic cultural metaphor within the translation and transfers only the zoomorphic one. This case of decoding / non-decoding of the artistic image metamorphose can be described by Yury Lotman’s statement: “To make the artistic communication act occur, the author’s and reader’s codes must build intersecting sets of the structural elements” [24. P. 37–38]. In this context, a communication failure emerges at the national and cultural level. Considerable difficulties in the translation of “The Master and Margarita”’s metaphoric richness by the means of the Chinese language have been observed in a special recent research [25].

To create the artistic image of Bulgakov’s character it is highly important to respect Behemoth’s cat form as well. The comparison of the Russian and English lexis demonstrates that the Russian zoonym “кот” directly matches the English “cat”. Still, in this interlingual and, consequently, intercultural synonymous pair one can trace a vivid lexical asymmetry in the sense of gender: “кот (male); кошка (female)” – “cat”. The original novel includes only the unit “кот” which has an unequivocal gender characteristic for the male creature. The unit “кот” remains a part of a dichotomous pair “кот – кошка”. The Russian linguoculture is marked by particular names for the male and female referents, while the English one mainly uses a common generic name [14]. Given the necessity, the English texts can contain such

elements which clarify the animal's gender by implying a corresponding personal pronoun ("he-cat", "she-cat") or proper name ("tomcat" "pussy cat") into the nominative unit. As the analysts say, the process of fauna nomination in the English language to differentiate the animals one from another is quite complicated, and when using the animals' names to characterize the people, not the gender, but the revealed associations are important. The personification of animals and their translation from English into Russian was the object of a special research [26]. The Bulgakov's nominations of the cat can serve as the interesting material for the study of translations of Russian animal personification into various foreign languages.

The comparative analysis of the original text and some English and Chinese translations revealed the similarities and inconsistencies, which can be found between the Bulgakov's artistic image and its interlingual interpretations. The heterogeneous nature of Bulgakov's Behemoth as a heterogeneous metaphoric formation determines this artistic image to perform the role of hyper-unit of a literary translation. A set of hypo-units constructing the hyper-unit of the image should be reconstructed in the secondary texts. The degree and accuracy of hypo-units preservation in the secondary texts of translations determine the accuracy and completeness of the hyper-unit (an artistic image) reconstruction.

Assuming a metaphor to be tool of people's experience conceptualization that gave rise to the cognitive theory of metaphor [27], the cognitive approach to the study of the artistic image in a translation aspect is considered to be appropriate and effective one. It is extremely important that the researchers highlight that despite the large amount of literature available on the literary aspects of metaphor, very little research can be found on translation aspects of metaphor, especially cogno-cultural translation type [22]. The doubts concerning the translatability of metaphor are often presented in the scientific discourse [28] with different degree of optimistic and pessimistic approach: "what determines the translatability of a SL metaphor is not its 'boldness' or 'originality', but rather the extent to which the cultural experience and semantic associations on which it draws are shared by speakers of the particular TL" [29. P. 28]. In this case, it is more reasonable to consider not the absolute untranslatability of metaphors, but the limits of their translatability [30] and to take into consideration a sort of translatability scale. It means that some metaphors are quite easy to reconstruct in the target language and culture and some metaphors are not. As for the cultural experience, we consider the concepts of cultural information and memory to be appropriate in this context. Assuming the direct culture influence on metaphors, we treat a metaphor as an important the cultural object and in the aspect of literary translation – the regular unit of translation.

Fully agreeing with the already classical statement that "ordinary conceptual system is fundamentally metaphorical in nature" [31, 32] and follow-

ing the cognitive approach to the study of cultural aspect of translation in general [33] and to the translation of metaphors in particular [34, 35] and we consider that the category of cognitive equivalence can be used for the purpose of comprehension of artistic image in the framework of a literary text and its multiple reconstruction in translation. Exploring relationship between metaphoricity of the Behemoth artistic image, its resources of dominant information and memory with regard to the ways of its “saving” in the process of literary translation we should take into consideration the blending of cross-language and cognitive types of equivalence. The key challenge for the translators of the considered artistic image is its blended universality and uniqueness distorting the metaphor meaning and affecting the understanding by the readers.

### **Conclusion**

The semantic-semiotic analysis of the artistic image of Bulgakov’s Behemoth in the framework of one of the “strongest” text of Russian literature and culture “The Master and Margarita” revealed image’s high degree of heterogeneity and polygenicity. Assuming the idea that the information space of any literary work can be defined as a continuous metaphoric space, the artistic image of the tom-cat named Behemoth is considered to be an important metaphoric construct (hyper-unit) created by merging of a number of metaphoric entities (hypo-units): the biblical metaphor derived from the Old Testament demonic creature of Behemoth whose name was used by the novel’s author to nominate the bright and memorable infernal personage; the zoo-metaphor derived from the lexical unit nominating in the Russian language a real big-sized mammal; the feline zoo-metaphor. The evident image’s duality (or even triplicity – Behemoth, a hippopotamus and a black tom-cat) generates extremely strong and multidimensional artistic information and associative field.

The Behemoth-cat’s image as well as the language signs denoting this artistically relevant character (his appearance, behavior and speech) are complementary combining the cultural memory reflected in the sacral texts (“Behemoth”) and the cultural memory broadly presented in the folk art and myths (“cat”, especially black one). The post-translation descriptions of Behemoth’s interpretations in several English and Chinese translations indicate the possibility of various interpretations of the image resulting into its regular multiplicity. Its heterogeneous nature as the translation hyper-unit determines the variety and a certain amount of the translation hypo-units concerning which the translator also makes the decisions to make the translation and the choice of appropriate translation strategies and techniques. For the “successful” reconstruction (recreation) of the source artistic image of particular relevance is the accurate recreation of the cultural information and memory

represented in the semantics of the original artistic image's elements, and, thus, of the whole translation hypo-unit as well. Since we have recognized the artistic image as the translation unit, the translator's main goal is to achieve that highly precise reconstruction of the generation mechanism of the information-ambiguous and aesthetically important unit in the secondary literary text mainly represented by the artistic unit. Particular important role in the comprehension of the original cultural code and metaphoricity of the artistic image by the text readers and translators (as "super-readers") plays the cognitive approach to the information of the metaphoric image. The cognitive tools are also extremely relevant and effective concerning the category of cognitive equivalence, which can be used for the purpose of the artistic image reconstruction in translations as the secondary texts of "The Master and Margarita" and the recreation of the original text and artistic image "strength". The main translator's goal with regard to the artistic image of Bulgakov's Behemoth is to reach the aesthetic effect of the reconstructed image similar to the original one.

### Notes

<sup>1</sup> Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated by Michael Glenny. London : Collins and Harvill, 1967; Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated from the Russian by Mirra Ginsburg. New York : Grove Weidenfeld, 1987; Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated by Richard Pever and Larissa Volokhonsky. London : Penguin Books, 1997; Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated by Diana Burgin and Katherine Tiernan O'Connor. London : PICADOR, 1995; Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated by Hugh Aplin. London : Oneworld Classics, 2008; Bulgakov M. *The Master and Margarita*. Translated by Michael Karpelson. London : Wordsworth Classics, 2011.

<sup>2</sup> "Night stripped away too. Behemoth's fluffy tail and his fur and scattered it in handfuls. The creature who had been the pet of the prince of darkness was revealed as a slim youth, a page-demon, the greatest jester that there has ever been" ("The Master and Margarita", translated by Michael Glenny, 1967).

<sup>3</sup> <http://www.biblestudytools.com/job/40.html>

<sup>4</sup> <http://www.sacred-texts.com/bib/boe/boe063.htm>

<sup>5</sup> "Having demolished a third tangerine. Behemoth thrust his paw into an ingenious structure built of chocolate bars, pulled out the bottom one, which brought the whole thing down with a crash, and swallowed the chocolate complete with its gold wrapper". ("The Master and Margarita", translated by Michael Glenny, 1967).

<sup>6</sup> English translation of "Faust" by A.S. Kline (<http://www.iowagrandmaster.org/Books%20in%20pdf/Faust.pdf>). In the German original we have; "Wie wird mein Pudel lang und breit! Er hebt sich mit Gewalt, Das ist nicht eines Hundes Gestalt! Welch ein Gespenst bracht' ich ins Haus! Schon sieht er wie ein Nilpferd aus, Mit feurigen Augen, schrecklichem Gebiß" (<http://www.gutenberg.org/files/21000/21000-0.txt>).

<sup>7</sup> 布尔加科夫, 《大师与玛格丽特》, 钱诚译, 外国文学出版社, 1987年, 408页。

<sup>8</sup> 布尔加科夫, 《大师与玛加丽塔》, 高惠群译, 上海译文出版社, 2007年, 388页。

### References

1. Steen G. (1994) *Understanding Metaphor in Literature: an Empirical Approach*. London, New York: Longman.

2. Tolochin I.V. (1996) *Metafora i intertekst v anglojazychnoj poezii: lingvisticheskiy aspekt* [The Metaphor and Intertext in the English Poetry: Linguostylistic Aspect]. SPb: Saint-Petersburg State University Press.
3. Kuzmina N.A. (2009) *Interekst: tema s variatsiyami. Fenomeny kul'tury i jazyka v intertekstual'noj interpretatsii* [Intertext: A Theme with Variations. Culture and Language Phenomena through the Intertextual Interpretation]. Omsk: Omsk State University Press.
4. Averintsev S.S. (1971) *Simvol khudozhestvennyj* [Artistic Symbol]. *Kratkaya literaturnaya entsiklopediya*. Vol. 6. M.: Soviet Encyclopedia. pp. 826–831.
5. Arutyunova N.D. (1990). *Metafora i diskurs* [Metaphor and Discourse]. *Teoriya metafory*. M.: Progress. pp. 5–32.
6. The Master&Margarita. URL: <http://www.masterandmargarita.eu/en/index.html/> (Accessed: 03.02.2019).
7. Razumovskaya V.A. (2016) The Centers of Translation Attraction as the Result of Translation Plurality of the 'Strong' Original // The Russian Language in the World Context and International Organizations: International Forum. 28.09.16-3.10.16, Rome. Conference Proceedings. M.: Forum. pp. 348–356.
8. Assmann J. (1992) *Das Kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
9. Lotman Yu.M. (1992) *Pamyat' v kul'turologicheskom osveshhenii* [The Memory in Cultural Aspect]. *Izbrannye stat'i*. Vol. 1. Tallinn: Alexandra. pp. 200–202.
10. Razumovskaya V.A. (2012) Cultural Information / Memory and Aesthetic Information in Literary Translation // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 6. pp. 839–852.
11. Razumovskaya V.A. (2014) Translating Aboriginal Siberian and Circumpolar Cultures in Russia. Translators, Interpreters, and Cultural Negotiators Mediating and Communicating Power from the Middle Ages to the Modern Era. Eds. Federico Federici & Dario Tessicini. London, PALGRAVE MACMILLAN. pp. 190–212.
12. Kabakchi V.V. (1998) *Osnovy anglojazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii* [The Fundamentals of English Cross-Cultural Communication]. SPb: Herzen State Pedagogical University of Russia Press.
13. Dudareva Ya.A. (2011) *Osobennosti semanticheskoy struktury slov s diffuznym znacheniem (na materiale assotsiativnogo eksperimenta so slovami sinonimami russkogo jazyka)* [Specific Features of the Semantic Structure of the Words with Random Meaning (through the Example of Associative Experiment with the Synonyms in the Russian Language)] // *Bulletin of Tomsk State University*. 351. pp. 19–21.
14. Sharova A.A. (2010) *Gendernyj aspekt zoomorfnykh obrazov (na materiale russkogo i anglijskogo jazykov)* [The Gender Aspect of Zoomorphic Images (on the material of Russian and English)]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University. Unpublished dissertation.
15. Sokolov B.V. (2000) *Bulgakovskaya entsiklopediya* [The Encyclopedia of M. Bulgakov]. Moscow: Lokid; Mif.
16. Yablokov E.A. (2011) *Mikhail Bulgakov i mirovaya kul'tura: Spravochnik-tezaurus*. [Michail Bulgakov and the World Culture: Thesaurus]. SPb: "DMITRIY BULANIN".
17. Afanasyev A.N. (1996) *Proiskhozhdenie mifa: stat'i po fol'kloru, etnografii i mifologii* [The Genesis of Myth: Articles on Folklore, Ethnography, and Mythology]. M.: Indrig.
18. Ivanshina E.A. (2011) *Ornitologicheskij kod pamyati v tvorchestve M.A. Bulgakova* [The Ornithological Memory Code in M.A. Bulgakov's Works] // *Bulletin of Udmurt University*. 4. pp. 70–77.
19. Buchowski M. (1996) *Metaphor, Metonymy, and Cross-Cultural Translation* // *Semiotica*. 110. pp. 301–314.
20. Mason K. (1982) *Metaphor and Translation* // *Babel*. 28. pp. 140–149.
21. Newmark P. (1981) *The Translation of Metaphor* // *Babel*. 16. pp. 93–100.

22. Al-Hasnawi A.R. (2007) A Cognitive Approach to Translating Metaphors // *Translation Journal*. 11(3). [http://translationjournal.net/journal/41\\_metaphor.htm](http://translationjournal.net/journal/41_metaphor.htm) (Accessed: 09.02.2019).
23. Razumovskaya V.A., Yang Minbo (2012) Bulgakovskij tekst v kitajskih perevodakh: perevodimoe i neperevodimoe [Bulgakov's Text in the Chinese Translations: Translatable and Untranslatable]. Mikhail Bulgakov, ego vremya i my. Eds. Grzegorz Przebinda / Janusz Świeży. Krakow: Spectrum. pp. 707–723.
24. Lotman Yu.M. (1998) *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The Structure of Literary Text]. Ob iskusstve. SPb: Iskusstvo. pp. 14–285.
25. Chang Dzhuy Cheng (2016) *Metaforizatsiya v khudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij M. Bulgakova i ikh perevodov na kitajskij jazyk)* [Metaphorization in the Literary Text (on the Material of M. Bulgakov's Works and Its Chinese Translations)]. Moscow: Lomonosov Moscow State University. Unpublished dissertation.
26. Krechetova A.N., Mitchell P.J. (2016) Olitsetvoreniya zhivotnykh: trudnosti perevoda [Personification of Animals: Difficulties in Translation] // *Language and Culture*. 2 (34). pp. 38–44.
27. Mac Cormac E.A. (1985) *Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge (Mass): MIT Press.
28. Dagut M. (1976) More about the Translatability of Metaphor // *Babel*. 33(2). pp. 77–84.
29. Dagut M. (1976) Can Metaphor be Translated? // *Babel*. 22(1). pp. 21–33.
30. Van den Broeck R. (1981) The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation // *Poetics Today*. 2 (49). pp. 73–78.
31. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
32. Popova T.G., Kurochkina E.V. (2015) *Metafora kak jazykovoj i mental'nyj mekhanizm v sozdanii obrazno-esteticheskoj sostavlyayushhej khudozhestvennogo proizvedeniya* [Metaphor as a Language and Mental Mechanism in Artwork] // *Language and Culture*. 1 (29). pp. 45–53.
33. Katan D. (1999) *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St Jerome Publishing.
34. Mandelblit N. (1995) *The Cognitive View of Metaphor and its Implications for Translation Theory* // *Translation and Meaning*: 3. Maastricht: Universitaire Press. pp. 483–495.
35. Schäffner C. (2004) *Metaphor and Translation: Some Application of a Cognitive Approach* // *Journal of Pragmatics*. Amsterdam, Elsevier. 36 (7). pp. 1253–1269.

#### **Information about the authors:**

**Razumovskaya V.A.**, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Professor of Business Foreign Language Department, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia). E-mail: veronica\_raz@hotmail.com

**Grishaeva E.B.**, Associate Professor, Sc.D. (Philology), Head of Business Foreign Language Department, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia). E-mail: bld\_iemes@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

**МЕТАФОРИЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА: КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ И ПЕРЕВОД**

**Разумовская Вероника Адольфовна**, доцент, кандидат филологических наук, профессор кафедры делового иностранного языка Института экономики, правления и природопользования, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия). E-mail: veronica\_gaz@hotmail.com

**Гришаева Елена Борисовна**, доцент, доктор филологических наук, заведующая кафедрой делового иностранного языка Института экономики, правления и природопользования, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия). E-mail: bld\_jemes@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/1

**Аннотация.** В статье представлен комплементарный семантико-семиотический анализ художественного образа в рамках художественного текста. Анализ сопровождается постпереводческими описаниями. Будучи сформированным и функционирующим в художественном тексте, художественный образ является расширенным метафорическим образованием, предназначенным, в первую очередь, для выполнения эстетической функции. Особое внимание уделяется культурной информации и памяти, воплощенными в уникальном культурном коде, представленном в художественном образе и тесно связанном с его метафорическими характеристиками. Настоящее исследование проводилось на материале «сильного» текста русской культуры – «Мастер и Маргарита» М. Булгакова. Художественный образ булгаковского кота Бегемота представляет собой гетерогенное метафорическое образование, сочетающее в себе культурную память библейского монстра Бегемота, зоометафорические характеристики бегемота (реально-го представителя фауны) и различные характеристики черного кота в его реальных и мифологических ипостасях. Методология исследования предполагает комплексный анализ, сочетающий мифопоэтические, герменевтические и сравнительные методы. В ситуации художественного перевода художественный образ может рассматриваться как регулярная единица перевода, реконструкция которой в «чужих» языках и культурах требует специальных решений переводчика и применение эффективных методов и стратегий перевода.

**Ключевые слова:** «сильный» текст; художественный образ; культурная информация и память; культурный код; метафора; эстетический эффект; интертекстуальность; «Мастер и Маргарита»; Бегемот; когнитивная эквивалентность.

*Received 16 March 2019*

## ВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ТУВИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

А.В. Дыбо, Д.П. Шестакова

**Аннотация.** Данное исследование находится в русле активно развивающихся современных направлений языкознания, таких как аспектология и грамматическая типология. В работе предлагается разностороннее рассмотрение семантики анализируемых лингвистических единиц с точки зрения различных аспектов, входящих в активно изучаемый в настоящее время семантический домен ТАМ (или ТАМ(Е)). Все это обеспечивает актуальность настоящей работы. Аббревиатурой ТАМ(Е) – Tense, Aspect, Mood / Modality (Evidentiality) – обозначают комплекс грамматических категорий глагола, включающий в себя темпоральные, аспектуальные, модальные и эвиденциальные граммы. Оперирование данным понятием удобно с той точки зрения, что значения перечисленных категорий в языках мира зачастую с трудом отделимы друг от друга. В языках мира существует временной дейксис. Это ориентация времени ситуации относительно времени момента речи. В связи с тем, что время в естественных языках обычно мыслится линейно, т.е. как вектор (направленный из прошлого в будущее), временная ориентация ситуации сводится к указанию относительной хронологии двух ситуаций на оси времени: описываемой ситуации и ситуации речевого акта (т.е. того момента, когда говорящий сообщает о ситуации). Это простейший «эгоцентрический» способ локализации ситуации во времени, и все естественные языки применяют его достаточно единообразно, независимо от культурных различий в восприятии времени как такового (эти различия, как считается, могут быть очень значительными). Таким образом, категория временного дейксиса (в грамматиках именно ее принято обозначать просто как «время») может включать не более трех грамм: «ситуация совпадает во времени с моментом речи», «ситуация предшествует моменту речи» и «ситуация следует за моментом речи»; их общепринятые названия – настоящее, прошедшее и будущее время соответственно. Следует отметить, что временной дейксис ничего не сообщает о том, как развивалась ситуация (была ли она мгновенной или длительной, завершилась или нет и т.п.): все эти сведения (которые, пожалуй, даже больше связаны с физическим временем, чем временной дейксис) передаются разнообразными грамматическими аспектами (или глагольного вида). В настоящем исследовании функционирование показателей прошедшего, настоящего и будущего времен обсуждается с точки зрения их места в грамматических системах соответствующих языков в плане их соотношения с категорией времени, а также категориями модальности, аспектуальности и эвиденциальности.

**Ключевые слова:** тувинский язык; английский язык; категория времени; прошедшее время; эвиденциальность; модальность; миратив.

### Введение

Грамматическая категория времени представляет собой одну из универсальных языковых категорий. Современные методы лингвисти-

ческого исследования дают возможность не только установить значение видовременных форм как средства отражения объективного времени, но и также изучить широкий спектр значений глагольных форм и выявить закономерности их функционирования. Тувинский и английский языки, с одной стороны, принадлежат к разным генеалогическим семьям – индоевропейской и алтайской; с другой – оба они – языки с развитым аналитизмом и оба обладают развитыми системами временных форм. Значение и употребление английских форм времени хорошо известны в науке; для тувинской временной системы недавно появилось доскональное описание Б.Ч. Ооржак. Интересно сопоставить инвентари этих форм с точки зрения типов кумуляции в них значений собственно времени, характера протекания действия и различных модальных значений.

### Методология

В настоящее время исследования категории времени активно ведутся в различных областях языкознания, в том числе и в когнитивной лингвистике. В рамках данной дисциплины анализ категории времени имеет два основных направления: когнитивные потенции времени для структурирования и дискретизации окружающей действительности (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелёв и др.) и этнокультурная специфика языковой реализации времени (Т.В. Цивьян, С.М. Толстая, О.А. Корнилов и др.). Второе направление изучает также и проблемы национальной ментальности. Язык в определенной степени является отражением особенностей этнического сознания и мышления, закрепляет существующее мировосприятие и коллективный опыт этноса.

В русском языкознании анализу грамматической категории времени посвящены исследования М.В. Всеволодовой, Е.С. Яковлевой, Ю.С. Степанова, Н.Д. Арутюновой, Т.В. Цивьян и др. Проблема лексической темпоральности анализировалась с позиций специфичных для русской языковой картины мира концептов в работах А.А. Зализняк. Реконструкции времени в языковой картине мира отдельных тюркских языков посвящены исследования А. Атаева, Д.Р. Гильфановой и Е.М. Напольной. В грамматическом аспекте в тюркских языках Сибири выражение временных отношений между событиями исследовано в работах Н.Н. Ефремова и Т.Н. Боргояковой. В тувинской филологии исследованию грамматических способов выражения категории времени посвящены работы Д.А. Монгуша, Л.А. Шаминой, Б.Ч. Ооржак.

### Исследование и результаты

**Прошедшее время.** Прошедшее время в тувинском языке выражается пятью синтетическими формами [1]. Это формы на -ТЫ, -ГАН,

-чкы, -(ы)п-тыр и -Бышаан [2]. Рассмотрим каждую из них подробнее в сравнении с видовременными формами английского языка.

I. Форма на -ТЫ. Данная форма прошедшего времени указывает на действие, которое произошло в ближайшей временной дистанции от момента речи и используется по большей части в дискурсивной форме, т.е. в разговорах [1]. Часто в предложениях с этой формой встречаются такие слова, как «только что», «час назад» и т.п., поэтому тут следует говорить о недавнопрошедшем времени [3]. В английском языке такому значению соответствует время, которое называется Present Perfect. Одно из значений данной временной формы также представляет действие, которое произошло только что [4]. Например, небольшой диалог «– Кажан келдин? – Чаа келдим» будет переводиться на русский язык как «*Когда ты пришел? – Только что пришел*». В английском данное предложение будет звучать следующим образом: «*When did you come? – I have just come*». Отметим, что одинаковые формы тувинского языка переводятся на английский язык разными способами: первая форма, в вопросительном предложении, переводится формой Past Simple, для которой семантика завершенности в ближайшем прошедшем не актуализирована. В вопросе форму Present Perfect использовать нельзя, так как данная форма не употребляется в предложениях с вопросительным словом «When». Оно само по себе имеет указание на какой-то определенный момент. Такого указания не может быть в предложениях с формой Present Perfect, которая отличается указанием именно на результат действия, а не на время его совершения.

Форма на -ды имеет дополнительное значение прямого засвидетельствования действия или наличия прямого доступа к информации, т.е. прямой эвиденциальности [1]. Например, *Мөгө адын Күдерек бадыткады. – Күдерек подтвердил свое имя борца (я был свидетелем, я это видел)*. В английском языке данная категория не обладает ярко выраженными грамматическими маркерами и поэтому не является собственно грамматической категорией [5, 6]. В случае английского языка значение эвиденциальности передается дополнительным предложением, содержащим глагол восприятия, чаще всего «зрения». Но это не значит, что только такие глаголы употребляются для обозначения эвиденциальности. Предложение на английском: *[I saw that / I heard that] Kudereck defended his title*.

II. Форма на -ГАН. Форма на -ГАН также имеет несколько значений. Первое – немаркированное прошедшее время [1]. В данном случае форма представляет собой констатацию факта совершения действия, предшествовавшего моменту речи. Например, *Бир катан Тар-Узук деп черге кара өгге келген мен. – ‘Однажды я приехал в черную юрту в местечке Тар-Узук’*. На английском данный пример звучит следующим образом: «*One day I came to the black yurt at Tar-Uzuck*». Как и в тувин-

ском языке, при простом повествовании прошлых событий используется простое прошедшее время (Past Simple). Второе значение – перфектное (результативное) [1]. В предложениях с такой формой прошедшего времени важен результат действия, а не время его свершения. Например, *Студент номун чидирген. – ‘Студент потерял книгу’ (и сейчас она потеряна)*. Эта форма также имеет сходство с видовременной формой Present Perfect. Характерной особенностью Present Perfect является направленность на результат действия, а не на время его совершения. Предложение переводится следующим образом: *The student has lost his book*. Представленное английское высказывание также указывает на то, что студент книгу пока еще не нашел. Третье значение представленной формы, близкое по смыслу к первому, – это значение вневременного состояния, особенно часто при описании природных объектов, также связанное с констатацией факта [Там же]. Например, *Хая баарында, хунге дөгеленчек черде кезек чодураалар үнген. – ‘У подножия скалы, на солнечной стороне, растет несколько кустов черемухи’*. Примечательно, что в английском языке действия такого типа (вневременные) обычно представлены формой настоящего времени Present Simple. Английский перевод предложения: *«At the foot of the cliff, on the sunny side there grow some bird cherry trees»*.

По параметрам модальности и эвиденциальности эта форма нейтральна. По сфере употребления форма на -ГАн «характерна для разговорной речи, официальной речи, языку деловых бумаг и прессы, научной литературы. Кроме того, она является основным средством описания в художественной литературе и используется в фольклоре» [Там же]. Заметим, что в языке эпоса она используется в основном в результативном значении и в значении вневременного состояния [7], а как основная пересказывательная форма используется форма на -(Ы)п-тЫр, см. ниже.

III. Форма на -чык. Является модально окрашенной формой прошедшего времени. Обозначает одновременно категоричность и очевидность действия [1]. Употребляется только в прямой речи, когда рассказ ведется от первого лица. Имеет значение прямой эвиденциальности. Например, *Ол-дур. Өре кылбайн көр деп чеже катап аңаа чугаалажык мен. – ‘Ну вот. Сколько раз я ему говорила, чтобы не делал долгов’*. Не имеет аналогов во временных формах английского языка. Категоричность и очевидность могут выражаться в английском языке с помощью модальных глаголов и модальных выражений [8]. Например, предыдущее предложение может быть переведено на английский язык следующим образом: *«Well. I’ve told him many times that he must not get into debt»*. Здесь основным средством выражения соответствующей семантики являются междометие «well», а также интонация.

IV. Форма на -бышаан. Первое значение данной формы – длительное незаконченное действие, начавшееся в неопределенном про-

шлом и продолжающееся в момент речи (антирезультатив) [1, 3]. При этом в значении формы на -бышаан не обнаруживается оттенок значения косвенной модальности и не актуализируется значение эвиденциальности. В английском языке, в свою очередь, в данных случаях будут употребляться формы Present Simple и Present Continuous. Например, *Хар чагбышаан*. – ‘Снег все еще идет’. Перевод: «*It is still snowing*». Аналогично «*Ооң дугайында тоолчургу чугаалар ам-даа чонда хевээр чурттавышаан*». – ‘Легенды о нем все еще живут в народе’. – *The legends about him still live among the folk*. В английском языке существует четкое разграничение настоящего продолженного и настоящего простого времен (Present Continuous и Present Simple соответственно), поэтому можно утверждать, что выражение эвиденциальности в тувинском языке тяготеет к плану прошедшего, а в английском – к плану настоящего времени.

Второе – эмоционально выраженная констатация факта отсутствия результата некоторого действия к моменту речи [1]. Форма на -бышаан преимущественно употребляется в разговорной речи, реже в художественной литературе. Например, *Кыш дүштү. А ол бажыңын септевишаан*. – ‘Зима скоро наступит. А он все еще ремонтирует свой дом’. – *Winter is coming. And he’s still repairing his house*. Аналоги такой глагольной формы прошедшего времени отсутствуют в английском языке в виду ее эмоциональности. Оттенок упрека в данном случае будет передаваться, к примеру, словом «still», а также другими языковыми средствами, важно еще раз отметить, что форма в английском языке будет относиться к плану настоящего времени [8].

V. Форма на -п-тыр. Первая функция данной формы – выразить значение перфекта, осложненного значением миратива [3]. Она употребляется в разговорной речи, оформляет предикат в 1-, 2-, 3-м лице. Например, *Ынчаар-ла боданып чорааш, Элегес-Аксынга чедип келгенивисти эскербейн барып-тыр мен*. – ‘В раздумьях, оказалось, я не заметил, как мы доехали до Усть-Элегеста’. – *Being absorbed in thought, I turned out not to notice that we’d already reached Ust-Elegest*. Например, *Отче үңгеп чедип, көске холуң чидиртип ап-тыр сен*. – ‘Оказалось, что ты, добравшись ползком до огня, обжег руку на углях’. – *It turned out that you, having crawled to the fire, burnt your hand on the coals*. Например, *Дук шет, хадың үңген чирикке кээримге, аңгарым доора халчы берип-тирлер*. – ‘Когда я вышел на горную седловину, поросшую молодыми хвойными деревьями, березами, то оказалось, что звери попутали следы’. – *When I reached the saddle, which was covered with young conifers and birches, the animals turned out to have fouled the trail*. Аналог в английском языке отсутствует ввиду экспрессивности данной формы. Однако следует отметить, что предложения данного типа переводятся на английский язык с помощью составного именного сказуемого. Ос-

новой характеристикой данного типа сказуемого в английском языке является использование глагола-связки, например «to seem», «to appear», «to turn out». Именно эти глаголы служат средством передачи значения миратива.

Вторая функция – функция повествовательного времени в пересказе (таким образом, можно назвать это время повествовательным прошедшим с выраженной непрямой эвиденциальностью) [1]. Например, *Шарызының орнунда, инек ышкаш кулактарлыг, Чылбыга кадай олурунтур. – ‘На месте его бычка сидела старуха Чылбыга с ушами как у коровы’*. – *Instead of this bull-calf there was an old woman with cow ears, Chybylga*. Повествовательными временами английского языка являются Past Simple, Past Continuous, Past Perfect Simple and Continuous (табл. 1) [9].

Таблица 1

Сравнение прошедших времен в тувинском и английском языках

Тувинский				Английский аналог			
	Протекание	Модальность	Эвиденциальность	Название	Протекание	Модальность	Эвиденциальность
-Ты	Недавно-прошедшее.	–	Прямая	Past Simple; Present Perfect	Прошлое действие, которое имеет результат в настоящем	–	Дополнительные предложения типа «I saw that...»; «I heard that...» и т.п.
-Г Ан	1. Немаркированное прошедшее. 2. Вневременное действие. 3. Результатив	–	–	1–2. Past Simple; 3. Present Perfect	1–2. Простое прошедшее действие. 3. Прошлое действие, которое имеет результат в настоящем	1. – 2. – 3. –	
-чык	Модально окрашенное прошедшее действие	Категоричность действия	Прямая (очевидность действия)	–	–	Категоричность может достигаться использованием правильной интонации и междометий (междометных слов)	

Тувинский				Английский аналог			
	Протекание	Модальность	Эвиденциальность	Название	Протекание	Модальность	Эвиденциальность
-бы-шаан	1. Длительное незавершенное действие. 2. Отсутствие результата к моменту речи	1. – 2. Эмоциональность	1. – 2. –	1. Present Simple; Present Continuous. 2. –	1. Регулярное действие; длительное действие. 2. –	1. – 2. – Эмоциональность может достигаться использованием различных дополнительных слов, например наречия «still»	
-п-тыр	1. Перфект. 2. Повествование в прошлом	1. Миратив. 2. –	1. – 2. –	1. – 2. Past Simple, Past Continuous, Past Perfect Simple, Past Perfect Continuous	1. – 2. Прошедшие времена, которые используются в рассказах и повествованиях	1. – Значение миратива достигается использованием составного именного сказуемого с глаголом-связкой. Например, глагол to «appear» и фразовый глагол «to turn out». 2. –	

**Настоящее время.** Во временной системе тувинского языка существуют три формы настоящего времени: *-(Ы)п ол*; *-(Ы)п олар*; *-а-дыр*.

1. Форма на *Tv-n ол-Ø*. Первое значение данной формы (основное) – это обозначение действия, совпадающего с моментом речи. При этом говорящий сам наблюдает за действием (прямая эвиденциальность) [1]. Например, *Ам арыг кылдыр бижип олур сен, көр даан. – ‘Вот посмотри, ты сейчас аккуратно пишешь’.* – *Look! You are writing neatly now.* Второе значение описывает действие, также актуальное в момент речи, но не маркированное эвиденциальностью [Там же]. Например, *Уран бажыңында уруу-биле олур. – ‘Уран со своим ребенком*

дома сидит'. – *Uran is staying at home with her baby*. Третье значение – это будущее предположительное время, которое характеризуется экспрессивной окрашенностью. Например, *Мен сээң хирлиг хевиң чуп берип тур мен, харын. Бодуң чуг!* – 'Ну да, я твою грязную одежду буду стирать. Сама стирай!'. – *Tell me another one. Me, washing your dirty clothes? Do it yourself!* В большинстве случаев в переводе на английский язык используется время Present Continuous. Оно описывает действие, которое происходит прямо сейчас (в момент речи), либо показывает, что действие временное. Однако английская временная форма Present Continuous не передает значение эвиденциальности и не является экспрессивно окрашенной. Экспрессивность передается при помощи интонации, а также использования различных междометий и междоиметных выражений [4].

Четвертое значение формы на *Tv-n V(бытия)-Ø* – настоящее историческое время в нарративе [1]. В этом значении форма употребляется в рассказах о прошлом для эффекта воссоздания прошедших действий так, как будто они происходят перед глазами говорящего или слушателя. Например, *Акым боозун октап чүктээи, ыңай базыпты. Соондан базып олур мен. – 'Зарядив свое ружье, перекинув через плечо, брат пошел. Я иду (пошел) за ним'. – Having loaded his gun and having put in on his shoulder, my brother hits the road. I follow him*. В английском языке так же существует аналогичное явление, при котором настоящее время используется в рассказах о прошлом, чтобы добиться эффекта присутствия. Оно называется «historical present» и представляет собой своего рода «фигуру речи». Считается, что чрезмерное использование настоящего времени в рассказах о прошлом должно быть ограниченным [10].

II. Форма на *TV-n V(бытия)-ар*. Аналитическая форма настоящего времени на *Tv-n V(бытия)-ар* является полисемантической и выражает четыре значения.

Во-первых, это форма настоящего обычного времени, включающего момент речи. Действия характеризуются как длительные и имеют оттенок прямой эвиденциальности [1]. В отличие от нулевого времени (*Tv-n V(бытия)-Ø*), настоящее обычное время охватывает более или менее обширный отрезок прошлого, настоящее и некоторый отрезок будущего времени. Например, *Саша дөрт класста өөренип турар. – 'Саша учится в четвертом классе'. – Sasha is in the fourth form*. Например, *Хар эрип чыдар. Дүн дургузу кыскалаан. – 'Снег тает. Ночи стали короче'. – The snow is thawing. Nights have become shorter*. В английском языке не существует аналога представленному значению настоящего тувинского времени. В отдельных случаях рассматриваемые значения будут передаваться временными формами Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous. Послед-

ние два времени являются инклюзивными: само их использование подразумевает, что действие началось в прошлом, все еще происходит сейчас и, возможно, будет продолжаться в будущем. Остальные оттенки значений, например эвиденциальность или экспрессивность, не имеют отражения в английских видовременных формах [4].

Во-вторых, это выражение вневременного действия, у которого отсутствует соотнесенность с каким-либо определенным моментом речи [1]. Зачастую данная форма описывает качественные характеристики действия или состояния, присущие субъекту. Субъектом действия выступает обобщенный субъект: естественный класс, включающий в себя людей, зверей и птиц, и природные объекты, например реки, горы и степи. Например, *Октаргайга кижги болганы чаяаттыгган салым оруун эдерип чоруур*. – *‘Во вселенной каждый человек следует по пути своей судьбы’*. – *Every person in the universe follows the path of their destiny*. Например, *Енисей Соңгу доштуг океанче агып чыдар*. – *‘Енисей втекает в Северный Ледовитый океан’*. – *Yenisei flows into the Arctic ocean*. В английской временной системе вневременные действия выражаются с помощью Present Simple и представляют собой простую констатацию фактов. В противоположность тувинскому языку, в английском взаимосвязь между классом субъекта и выбором временной формы полностью отсутствует.

Следующее значение – это выражение настоящего времени и косвенной эвиденциальности [Там же]. Также предложения с рассматриваемой формой настоящего времени несут в себе презумптив. Презумптив – это показатель одного из источников информации, когда говорящий судит о ситуации на основании логических соображений общего характера [16]. Например, *Мени үдеве ажырбас, даштын эштерим манап турарлар*. – *‘Ничего, не надо меня провожать, на улице меня друзья ждут (я предполагаю это / мне об этом сказали)’*. – *That’s OK. There’s no need to accompany me. My friends are waiting for me outside. I was told so*. Например, *Шимээрге. Дунмаң удуп чыдар*. – *‘Не шуми. Твой братик спит (сейчас)’*. – *Stop making that noise. Your little brother is sleeping*. Значение презумптива не отражается в переводе на английский язык. Однако оно может быть частично выражено с помощью дополнительного предложения, которое содержало бы дополнительную отсылку к источнику информации.

Наконец, форма означает обязательное совершение действия в будущем [1]. Например, *Чаъс чаап келзе, чанып олурар сен*. – *‘Если пойдет дождь, вернешься домой’*. – *If the rain starts falling, you have to come straight home*. Например, *Тоттур чемненип алгаи, база шимченип олурар бис*. – *‘Плотно покушав, снова двинемся в путь’*. – *Having had a hearty meal, we will surely hit the road again*. Засвидетельствованность не содержится ни в одной из форм времен английского языка и обычно

выражается дополнительными предложениями типа «I saw this», «I heard that» и т.п., в то время как обязательность в английском выражается при помощи модальных глаголов и модальных выражений [12].

III. Форма настоящего времени на -а-дыр. Форма на -а-дыр употребляется только с определенными глаголами [1]. Считается, что употребление -а-дыр связано с категорией персональности. В основном данная форма употребляется в художественной литературе, ее можно рассматривать как нарративную. При помощи нее повествователь описывает совершение действия, как прямой свидетель. Форма на -а-дыр передает значение прямой эвиденциальности трех типов: сенсорную, визуальную и эндофорическую [Там же]. Подробнее рассмотрим каждый из трех представленных типов эвиденциальности.

1. Сенсорная эвиденциальность. Форма на -а-дыр употребляется в 3-м лице. Она используется с глаголами речевой деятельности (говорить, кричать, выть и т.п.), глаголами звучание (булькать, шуметь, звучать и т.п.), глаголами физиологического действия (дышать) и глаголами проявления эмоций (смеяться, плакать и т.п.). Например, – *Бөгүн келдиң бе, Аңгыр?* – деп Шожукпан одаг кыдыында алгыра-дыр. – ‘Ты сегодня приехал, Аңгыр? – кричит / крикнул Шожукпан у костра’. – *Did you arrive today, Angyr?* – *cried Shozhukpan sitting by the fire.* Например, *Суг даажы дыңналыр-дыңналбас шулурай-дыр.* – ‘Вода очень тихо журчит’. – *The water is purling quietly.* Например, *Аргада дүнеки куш алгыра-дыр.* – ‘В лесу кричит ночная птица’. – *A night bird is crying in the forest.*

2. Визуальная эвиденциальность. Также употребляется в 3-м лице. Форма используется с глаголами физического действия и с глаголами проявления признака. Важно отметить, что, несмотря на то, что говорящий наблюдает за действиями, дистанция в предложениях данного типа не маркирована. Например, *Бээр болап эрткеш, бар, оглум – дээш, ачам менче хүлүмзүрей-дир.* – ‘«Пройди здесь, сынок», – сказав, отец улыбается / улыбнулся мне’. – *“Pass here, my son”, father smiled at me.* Например, *Аалдың артында арга көстү-дүр.* ‘За аалом виднеется / виднелся лес’. – *A forest could be seen behind the aal.*

3. Эндофорическая эвиденциальность. В предложениях с данным типом эвиденциальности граммы маркируют внутренние ощущения говорящего: страх, голод, намерения и т.п. [13]. Говорящий может только ощущать их, но не может воспринимать их со стороны визуально-сенсорным способом. Форма на -а-дыр здесь используется в 1-м и 2-м лице. К эндофорической эвиденциальности относятся предложения с глаголами интеллектуального действия (думать, помнить, знать), глаголы, выражающие внутренние физические (голод) и психические (страх) ощущения. Например, *Мен даарта кожуун кирейн деп бодай-дыр мен.* – ‘Я думаю, поеду-ка я завтра в район’. – *I am considering going to the district centre.* Например, *Буттарым мырыңай бастынмай-дыр.*

*‘Я чувствую, что мои ноги совсем не могут ступить’.* – *I feel that my feet cannot take a step.* Например, *Мени танывайн-дыр силер бе?* – *‘Вы меня не узнаете?’.* – *Don’t you recognize me?*

Как уже упоминалось ранее, значение эвиденциальности не содержится ни в одной из временных форм английского языка. Однако следует отметить особое внимание, которое уделяется тувинским глаголам с определенными значениями. Тувинская форма на а-дыр представляет собой продолженное время, которое используется с глаголами мышления, сенсорного восприятия и т.п. В английском языке ситуация разворачивается наоборот: такие глаголы являются глаголами состояния и не употребляются в формах Continuous (продолженных). Исключением являются глаголы «think», «consider» и др., обозначающие процесс размышления над чем-то: они могут употребляться в продолженном времени (табл. 2).

Таблица 2

## Сравнение настоящих времен в тувинском и английском языках

Тувинский				Английский аналог			
	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность	Название	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность
Tv-n V(бытия) -Ø	1. Дей- ствие сов- падает с моментом речи. 2. Дей- ствие, актуаль- ное в мо- мент речи. 3. Буду- щее пред- положи- тельное время. 4. Насто- ящее ис- ториче- ское вре- мя в нар- ративе	1. – 2. – 3. Эмо- циональ- ная окраска; 4. –	1. Пря- мая; 2. – 3. – 4. Пря- мая	1–3. Pre- sent Con- tinuous 4. Histori- cal present	1–3. Насто- ящее про- должен- ное время; 4. Насто- ящие вре- мена, ко- торые исполь- зуются в рассказах и повест- вованиях	1–4. Инто- нация, а так же исполь- зование слов с яр- кой эмоци- ональной окраской	1–4. До- полни- тельные предло- жения, напри- мер, «I can see that...»
Tv-n V(бытия) -ар	1. Простое настоящее время, включа- ющее момент речи.	1. – 2. – 3. Пре- зуптив; 4. Обяза- тель- ность	1. Пря- мая; 2. – 3. Кос- венная 4. –	1. Present Continu- ous, Pre- sent Per- fect, Pre- sent Per- fect Con-	1. Насто- ящее про- должен- ное время, Прошрое действие, которое	1. – 2. – 3. Допол- нительное предложе- ние с ука- занием на	1. Допол- нитель- ные предло- жения, напри- мер,

Тувинский				Английский аналог			
	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность	Название	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность
	2. Вне- временное действие. 3. Простое настоя- щее. 4. Дей- ствие в будущем	совер- шения.		tinuous; 2. Present Simple. 3. – 4. Present Continu- ous	имеет результат в настоя- щем, Дей- ствие, которое началось в прошлом и все еще продол- жается в настоя- щем; 2. Вне- временное действие; 3. – 4. Насто- ящее про- должен- ное дей- ствие	источник информа- ции. 4. Исполъ- зование модальных глаголов и выражений	«I can see that...». 3. Допол- нитель- ные предло- жения, например , «I was told that ...» или « _____ (na me) told me that...»
-а-дыр	Продол- женное настояще время	Глаголы сенсор- ного, визуаль- ного и эндофо- рическо- го вос- приятия	Прямая	Present Simple	Вневре- менное действие или регу- лярное действие	Глаголы состояния требуют простого времени, так как не могут упо- требляться в продол- женном	Дополни- тельные предло- жения, напри- мер, «I can see that...»

**Будущее время.** I. Форма на -р. Форма на -р в тувинском языке выражает следующие пять значений: Первое – это будущее немаркированное время [1]. Иногда может уточняться лексическими конкретизаторами (наречиями «теперь», «сейчас», «в настоящее время»). Например, *Бо чаааны номчааш, Булаттың дугайында шуптузун билип алып силер.* – *‘Прочитав это письмо, узнаете все о Булат’.* – *You will learn everything about Bulat after you’ve read this letter.* Например, *Сээң соңдан августта чеде бээр мен.* – *‘За тобой я приеду в августе’.* – *I’ll come for you in August.* В английском языке существует аналог данному значению – Future Simple, который выражает любое действие в будущем (предложения могут быть маркированными или немаркированными). Однако в современном английском существует тенденция использовать Present Continuous или «to be going to» вместо Future Simple, так

как данные конструкции также показывают будущность действия. Следует отметить, что некоторые современные лингвисты подразделяют все времена английского языка на «past» и «non-past», отрицая при этом существование будущего как отдельного времени в системе. Второе использование формы на -р – это императив (различные наставления, просьбы и повеления) [1]. Например, *Чеди хондур ажылдааш, чоруур сен. – ‘После того как отработаешь семь дней, поедешь’.* – *You’ll go after you’ve worked for seven days.* Императив, выражающий команду или просьбу, имеет в английском лишь одну форму, которая совпадает с формой инфинитива без частицы «to». Он не привязан к какому-либо временному плану, он универсален [4].

Третье значение – это настоящее обычное время, которое часто употребляется с лексическими конкретизаторами типа «обычно», «всегда» и «часто» [1]. Характеризуется непрерывным длительным состоянием субъекта на каком-либо отрезке времени. Например, *Сарыгбай бажыңыңа шоолуг орбас, ылаңгыя кежээлерде орай кээр. – ‘Сарыгбай почти не сидит дома, особенно по вечерам приходит поздно’.* – *Sarygbai never stays at home, he comes home late especially in the evenings.* Аналогом такой ситуации в английском языке является временная форма Present Simple, которая характеризуется использованием конкретизаторов типа «usually», «always» и «often». Следующая функция представленной формы – это обозначение вневременного действия. Чаще всего оно представляет собой какую-либо универсальную правду (отражение свойства и характеристики субъекта). Субъектом в таких предложениях выступают: естественный класс (люди, животные, птицы), а также природные явления (ветер, мороз, река) и вещества (ртуть, вода). Например, *Суг 100°C турда хайныр. – ‘Вода кипит при 100°C’.* – *Water boils at 100°C.*

Часто форма на -р наблюдается в пословицах и поговорках, в описаниях традиций, обычаев и ритуалов. Например, *Элезинниг ховуну хат доюлдулар, эрбениг сөстү хопчу тарадыр. – ‘Песок в степи ветер поднимает, плохие слова сплетник распространяет’.* – *Wind raises sand in the steppe, a gossip spreads bad words.* Английский язык в таких случаях использует настоящую временную форму Present Simple. Во всех пословицах употребляется только она [14].

Данная форма часто употребляется с глаголами интеллектуального действия (знать, быть знакомым), глаголами эмоционального состояния (бояться, удивляться), глаголами бытия (жить) и глаголами возрастного состояния человека и животного. Например, *Олар эки танышарлар. – ‘Они хорошо друг друга знают’.* – *They know each other pretty well.*

Последнее значение формы на -р – это прошедшее историческое время в рассказах о прошлом [1]. Реально произошедшие действия образно представляются так, как будто они происходят на глазах говорящего. Например, *Олар, харын, аалдарга кээрде, «хлеб» деп быжырып*

каан борбак далганнар эккээр. – ‘Они, когда приходили в аалы, приносили круглые печеные лепешки, которые назывались «Хлеб»’. – *When they came to aals, they brought round baked flat cakes which were called “Bread”*.

II. Форма будущего времени на -галак. Во-первых, форма на -галак выражает состояния природных объектов в момент перехода из одного качества в другое [1]. Например, *Бляш бүрүзү дүшкен, бораңгай, куруг күс. Хар чаггалак. Сында хар көстүр.* – ‘Опали листья деревьев, серая, пустынная осень. Снег вот-вот пойдет. На хребте виден снег’. – *The leaves have fallen off the trees; grey, lonesome autumn. The snowfall is about to start. The snow can already be seen on the mountain ridge*. Во-вторых, возраст человека [21]. Когда ему «вот-вот исполнится... лет». Например, *Кыстай он-тосче кир-гелек.* – ‘Кыстай вот-вот исполнится девятнадцать лет’. – *Kystai is about to turn nineteen*. В-третьих, занятия в традиционном хозяйстве, совершаемые в определенное время [Там же]. Например, *Кадарчылар малын одарже үндүргелек.* – ‘Пастухи вот-вот выпустят скот на пастбище’. – *The shepherds are just about to drive the cattle to the pasture*.

Значение формы на -галак охватывает подготовительную фазу к окончанию действия или перехода объекта в новое состояние, ожидаемое в момент речи, определяемое в лингвистике как проспектив. Например, *Хун дурту узаан, чылыы кончуг. Чечек, бүрү чазылгалак.* – ‘Долгота дня увеличилась, очень тепло. Цветы и листья вот-вот распустятся’. – *The length of days has increased, it’s really warm. The trees are about to bear blossom*.

Таким образом, значение формы на -галак в тувинском языке связано, с одной стороны, с будущим временем (положительным исходом развития ситуации в будущем), с другой – с прошедшим (утверждением о несовершении действия в прошедшем). В английском языке отсутствуют аналоги всех вышепредставленных тувинских значений времени на -галак, но следует отметить, что для обозначения перехода предмета из одного состояния в другое используется модальное выражение «to be about to do something». Оно несет в себе значение того, что действие вот-вот произойдет (табл. 3).

Таблица 3

## Сравнение будущих времен в тувинском и английском языках

	Тувинский			Английский аналог			
	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность	Название	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность
-р	1. Буду- щее не- маркиро- ванное время.	1. – 2. – 3. – 4. – 5. –	1. – 2. – 3. – 4. – 5. –	1. Future Simple, Present Continu- ous, “to be	1. Про- стое бу- дущее время, Настоя-	1. – 2. – 3. – 4. – 5. –	1. – 2. – 3. – 4. – 5. –

Тувинский				Английский аналог			
	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность	Название	Протека- ние	Модаль- ность	Эвиден- циаль- ность
	2. Императив. 3. Настоящее обычное время. 4. Вневременное действие. 5. Прошедшее историческое время			going to”. 2. Infinitive without “to”. 3. Present Simple. 4. Present Simple. 5. Past Simple, Past Continuous, Past Perfect Simple, Past Perfect Continuous	щее продолженное время, Конструкция со значением будущего времени. 2. Императив. 3. Регулярное действие. 4. Вневременное действие. 5. Прошедшие времена, которые используются в рассказах и повествованиях		
-галак	1. Настоящее время. 2. Возраст человека	1. Переход природного объекта из одного состояния в другое. 2. –	1. – 2. –	–	–	Модальное выражение «to be about to do something»	–

### Заключение

Таким образом, можно отметить, что формы, из которых состоит система тувинского языка, могут выражать не только основное временное, но и дополнительные значения, например значение прямой эвиденциальности (-ды, -чык), миратива и косвенной эвиденциальности (пересказ) (-п-тыр). Такие дополнительные значения отсутствуют в строго аналитических видовременных формах английского языка. Сами по себе они не содержат в себе никаких дополнительных значений, кроме значений длительности и результата. Однако любое из пере-

численных значений может быть выражено в английском языке дополнительными средствами, такими как интонация, модальные глаголы и выражения и междометия. В случаях необходимости указать источник информации носители английского языка дополняют информацию еще одним предложением, так как временные формы не могут сами по себе отразить данный факт. Несмотря на существенные различия в системах, оба рассматриваемых языка имеют средства, чтобы передавать весь спектр значений, которые человек может вкладывать в свои высказывания [15–27].

### Литература

1. **Ооржак Б.Ч.** Временная система тувинского языка // Языки славянской культуры. М., 2015. 182 с.
2. **Дыбо А.В., Шеймович А.В.** Автоматический морфологический анализ для корпусов тюркских языков // Филология и культура. 2014. № 2 (36). С. 20–26.
3. **Плунгин В.А.** Общая морфология. Введение в проблематику : учеб. пособие. 2-е изд., испр. М. : Едиториал УРСС, 2003. 384 с.
4. **A Grammar of the English Language** / Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская и др. М. : Айрис-Пресс, 2012. 384 с.
5. **Aikhenvald A.Y.** Information Source and Evidentiality: What Can We Conclude? // Rivista di Linguistica. 2007. № 19.1. P. 209–227.
6. **Aikhenvald A.Y.** Evidentiality. N.Y.: Oxford Press, 2004. 481 p.
7. **Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А.** Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология. М. : Изд-во вост. лит., 1961. 470 с.
8. **Jespersen O.A.** A modern English Grammar on Historical Principles. Part V. Syntax. Copenhagen / ed. Ejnar Munksgaard. 1940. 528 p.
9. **Declerck Renaat.** Tense in English: Its structure and use in discourse. N.Y. : Routledge, 2015. 432 p.
10. **Plett Heinrich F.** Rhetoric and Renaissance Culture. Berlin : Walter de Gruyter, 2008. 596 p.
11. **Жеребило Т.В.** Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010.
12. **Palmer F.R.** Mood and modality. 2nd edn. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 236 p.
13. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Либроком, 2016. 576 с.
14. **Клюжева Н.В., Федуленкова Т.Н.** Контекст в выявлении вариативных функций коммуникативных фразеологических единиц (на материале современного английского языка) // Язык и культура. 2018. № 41. С. 125–138.
15. **English Grammar** / Грамматика английского языка / под общ. ред. М.Я. Блоха. М. : АСТ, Астрель, 2006. 704 с.
16. **Адмони В.Г.** Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. Л. : Наука, 1988. 239 с.
17. **Арутюнова Н.Д.** От редактора // Логический анализ языка. Язык и время / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М. : Индрик, 1997а. С. 5–16.
18. **Арутюнова Н.Д.** Время: модели и метафоры // Логический анализ языка. Язык и время / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М. : Индрик, 1997б. С. 51–61.
19. **Аюпова С.Б.** Категории пространства и времени в языковой художественной картине мира (на материале художественной прозы И.С. Тургенева) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2012. 52 с.
20. **Веревкина Т.В.** Языковая модель времени как одна из основных темпоральных моделей // Вестник ТГУ. 2008. Вып. 9. С. 127–132.

21. **Монгуш Д.А.** О временных формах в тувинском языке // УЗ ТНИИЯЛИ. Кызыл, 1959. Вып. 7. С. 85–92.
22. **Некрасова Е.Д.** Взаимозависимость модальной семантики слова и перцептивного канала предъявления информации // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 402. С. 10–17.
23. **Потаенко Н.А.** Время в языке (опыт комплексного описания) // Логический анализ языка. Язык и время / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М. : Индрик, 1997. С. 113–121.
24. **Сравнительно-историческая** грамматика тюркских языков. Морфология / отв. ред. Э.Р. Тенишев. М.: Наука, 1988. 560 с.
25. **Теория** функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л. : Наука, 1987. 288 с.
26. **Теория** функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л. : Наука, 1990. 264 с.
27. **Шамина Л.А.** Аналитические грамматические формы и конструкции в функции сказуемого в тувинском языке. Новосибирск, 2010. 240 с.

#### Сведения об авторах:

**Дыбо Анна Владимировна** – профессор, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН, Институт языкознания РАН (Москва, Россия). E-mail: adybo@iling-ran.ru

**Шестакова Дарья Петровна** – младший научный сотрудник, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: flf@mail.tsu.ru

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

#### ENGLISH AND TUVINIAN TENSE SYSTEMS: SIMILIARITIES AND DIFFERENCES

**Dybo A.V.**, Professor, Sc.D. (Philology), Institute of Linguistics RAS (Moscow, Russia). E-mail: adybo@iling-ran.ru

**Shestakova D.P.**, Junior Researcher, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: flf@mail.tsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/2

**Abstract.** This research is in line with such modern and fast developing branches of linguistics like studies of aspect and typology of grammar. The paper proposes a comprehensive consideration of the semantics of the analyzed linguistic units from the point of view of various aspects that are part of the TAM (or TAME) semantic domain that is being actively studied. All this ensures the relevance of this work. The abbreviation TAM (E) – Tense, Aspect, Mood / Modality (Evidentiality) – denotes a complex of grammatical categories of the verb, including temporal, aspectual, modal and evidential grammes. The operation of this concept is convenient from the point of view that the meanings of the listed categories in the languages of the world are often difficult to separate from each other. There is such a notion as “temporal deixis” in the languages of the world. This is the orientation of the time of the situation relative to the time of the moment of speech. Due to the fact that time in natural languages is usually thought of linearly, i.e. as a vector (directed from the past to the future), the temporal orientation of the situation is reduced to indicating the relative chronology of two situations on the time axis: the described situation and the situation of the speech act (that is, the moment when the speaker reports the situation). This is the simplest “egocentric” way of localizing a situation over time, and all natural languages apply it quite similarly, regardless of cultural differences in time perception as such (these differences are considered to be very signif-

icant). Thus, the category of temporal deixis (in grammars, it is usually referred to simply as “time”) may include no more than three grammes: “the situation coincides with the moment of speech”, “the situation precedes the moment of speech” and “the situation follows the moment of speech”. Their common names are present, past and future, respectively. It should be noted that the temporal deixis does not say anything about how the situation developed (whether it was instantaneous or long-term, completed or not, etc.): all this information (which, perhaps, is even more related to physical time than temporal deixis) are transmitted by a variety of aspect grammes (or a verb). In the present study, the performance of past, present, and future tenses is discussed in terms of their place in the grammatical systems of the respective languages in terms of their relationship with the category of time, as well as the categories of modality, aspectuality, and evidentiality.

**Keywords:** Tuvan language; English language; category of time; past tense; evidentiality; modality; mirativity.

### References

1. Oorzhak B.Ch. (2015) Vremennaya sistema tuvinskogo jazyka [The tense system of the Tuvinian language] // Jazyki slavyanskoj kul'tury. M.
2. Dybo A.V., Shejmovich A.V. (2014) Avtomaticheskij morfologicheskij analiz dlya korpusov tyurkskih jazykov [Automatic morphological analysis for the corpora of Turkic languages] // Filologiya i kul'tura. 2 (36). pp. 20–26.
3. Plungyan V.A. (2003) Obshchaya morfologiya. Vvedenie v problematiku: uchebnoe posobie [General morphology. Introduction to the problematic: textbook] / M.: Editorial URSS.
4. Grammatika anglijskogo jazyka [Grammar of the English language] (2012) // V.L. Kaushanskaya i dr. M.: Airis-press.
5. Aikhenvald A.Y. (2007) Information Source and Evidentiality: What Can We Conclude? Rivista di Linguistica, 19 (1). pp. 209–227.
6. Aikhenvald A.Y. (2004) Evidentiality. New York: Oxford press.
7. Iskhakov F.G., Pal'mbakh A.A. (1961) Grammatika tuvinskogo jazyka. Fonetika i morfologiya [Grammar of the Tuvinian language. Phonetics and morphology]. M.: Izd-vo vostochnoj lit-ry
8. Jespersen O.A. (1940) A modern English Grammar on Historical Principles. Part V. Syntax. Copenhagen: ed Ejnar Munksgaard.
9. Declerck R. (2015) Tense in English: its structure and use in discourse. New York: Routledge.
10. Plett H.F. (2008) Rhetoric and Renaissance Culture. Berlin: Walter de Gruyter.
11. Zherebilo T.V. (2010) Slovar' lingvisticheskikh terminov [The dictionary of linguistic terms]. Iss. 5-e, ispr-e i dopoln. Nazran': izd-vo "Pilgrim".
12. Palmer F.R. (2001) Mood and modality, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Akhmanova O.S. (2016) Slovar' lingvisticheskikh terminov [The dictionary of linguistic terms] / M.: KD Librokom.
14. Klyuzheva N.V., Fedulenkova T.N. (2018) Kontekst v vyyavlenii variativnyh funkcij kommunikativnyh frazeologicheskikh edinic (na materiale sovremennogo anglijskogo jazyka) [Context in identifying the variable functions of communicative phraseological units (based on the material of modern English)] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 41. pp. 125–138.
15. Grammatika anglijskogo jazyka [English Grammar] (2006) // pod obsh. red. M.Ya. Blokha. M.: AST, Astrel'.
16. Admoni V.G. (1988) Grammaticheskij stroj kak sistema postroeniya i obshchaya teoriya grammatiki [Grammatical system as a system of construction and the general theory of grammar]. L.: Nauka.

17. Arutyunova N.D. (1997a) Ot redaktora [From the editor] // Logicheskij analiz jazyka. Jazyk i vremya / Otv. red. N.D. Arutyunova, T.E. Yanko. M.: Izd-vo Indrik. pp. 5–16.
18. Arutyunova N.D. (1997b) Vremya: modeli i metafory [Time: models and metaphors] // Logicheskij analiz jazyka. Jazyk i vremya / Otv. red. N.D. Arutyunova, T.E. Yanko. M.: Izd-vo Indrik. pp. 51–61.
19. Ayupova S.B. (2012) Kategorii prostranstva i vremeni v jazykovej hudozhestvennoj kartine mira (na materiale hudozhestvennoj prozy I.S.Turgeneva) [Categories of space and time in the language art picture of the world (on the material of fiction by Ivan Turgenev)]. Abstract of Philology doc. diss. Ufa.
20. Verevkina T.V. (2008) Jazykovaya model' vremeni kak odna iz osnovnykh temporal'nykh modelej [The language model of time as one of the main temporal models] // Vestnik TGU. Iss. 9. pp. 127–132.
21. Mongush D.A. (1959) O vremennykh formakh v tuvinskom jazyke [About the tense forms in the Tuvinian language] // UZ TNIIYALI. Kyzyl. Iss. 7. pp. 85–92.
22. Nekrasova E.D. (2016) Vzaimozavisimost' modal'noj semantiki slova i perceptivnogo kanala predjavleniya informacii [Interdependence of the modal semantics of the word and perceptive channel of information presentation] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 402. pp. 10–17.
23. Potaenko N.A. (1997) Vremya v jazyke (opyt kompleksnogo opisaniya) [Tense in language (experience of the complex description)] // Logicheskij analiz jazyka. Jazyk i vremya / Otv. red. N.D. Arutyunova, T.E. Yanko. M.: Izd-vo Indrik. pp. 113–121.
24. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh jazykov. Morfologiya [Comparative historical grammar of Turkic languages. Morphology] (1988). Otv. red. Tenishev E.R. M.: Nauka.
25. Teoriya funkcional'noj grammatiki: vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovanost' [Theory of functional grammar: an introduction. Aspectuality. Tense localization] (1987). Taksis. L.: Nauka.
26. Teoriya funkcional'noj grammatiki: temporal'nost'. Modal'nost' [Theory of functional grammar: temporality. Modality] (1990). L.: Nauka.
27. Shamina L.A. (2010) Analiticheskie grammaticheskie formy i konstrukcii v funkcii skazuemogo v tuvinskom jazyke [Analytical grammatical forms and constructions in the function of predicate in the Tuvinian language]. Novosibirsk.

*Received 15 February 2019*

## ГЛАГОЛЬНЫЕ КОМПОЗИТЫ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ (на материале русского языка)

Кадим Мундер Мулла

**Аннотация.** Представлены примеры русскоязычных глагольных композитов в детской речи, которые составляют достаточно большую группу лексических единиц. Предложено объяснение понятия «сложное слово / композит», которое понимается как лексическая единица, формально восходящая к двум, трем и (или) более основам или вообще самостоятельным словам и имеющая структурно-семантическую целостность, т.е. она семантически связана со значением синтаксической конструкции. Ведущими критериями интерпретации сложного слова, композита были: *морфологический* и *семантический критерий* – связывание частей специальной соединительной морфемой и семантическая слитность номинации; в тех же случаях, когда оба эти признака не просматривались явно, единственным критерием выделения окказионального композита становился *фонетический критерий* – наличие одного сильного ударения. Названы ключевые критерии сложного слова / композита, среди которых: фонетический, морфологический и семантический критерий и основные способы словообразования: 1) фонетико-морфологический; бессуффиксный; 2) суффиксальный; 3) префиксальный; 4) смешанный, суффиксально-префиксальный, а также синтаксические способы. Сделана попытка рассмотреть глагольные композиты, которые представляют немногочисленную группу сложных слов в речи детей, но эти композиты интересны тем, что не подходят под классификацию образования сложных глаголов. Главной причиной такого подхода является ярко выраженный динамизм детских высказываний. Словообразование детей также свидетельствует о динамизме детского восприятия окружающей жизни. Понимая некоторую условность выделения композитов причастий, мы, тем не менее, не можем не отмечать глагольного происхождения опорного компонента. В противном случае опорный глагол выпадает из структурно-семантического анализа детских композитов, а это не вполне соответствует реальной морфологоориентированной палитре детского словообразования.

**Ключевые слова:** глагольные композиты; детская речь; русский язык; сложное слово; композит; способы словообразования.

### Введение

На современном этапе развития лингвистической мысли актуальными продолжают оставаться проблемы окказионального словообразования. Постоянно растущий интерес ученых к «периферии» словообразования объясняется наличием пустых, незаполненных пространств возможной номинации, свидетельствующих об огромном потенциале языка. Именно поэтому при изучении русского словообразования осо-

бое внимание нужно сосредоточить не только реализованным единицам, но и выявлять возможности реализации потенциальных единиц.

Таким образом, в центре внимания оказались *сложные слова*, или *компози́ты, в детской речи*, которые пытаются открыть обширные возможности для изучения семантических закономерностей, управляющие формированием смысловой структурой слова. По утверждению Е.С. Кубряковой, композиты, как правило, являются мотивированными единицами и мотивированы они не только потому, что повторяют часть значений своего источника, «но и потому, что морфологическая структура знака приближена к его “внутренней форме”» [1. С. 15]. При этом В.И. Кодухов отмечает, что *внутренняя форма слова* основана на «бросающемся в глаза признаке, олицетворяющем представление, ассоциативную связь» [2. С. 192]. Вспомним слова Л.А. Новикова, который отмечал, что «значение – это то, что отражается данной лексической единицей, внутренняя форма – то, как отражается в этой единице (в его значении) тот или иной факт действительности. Внутренняя форма – мотивирующий, избранный признак названия (имени)» [3. С. 161].

На сегодняшний день можно опираться на теоретические достижения по сложным словам / компози́там, которые представлены в работах Г.О. Винокура, Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой, В.В. Лопатина, И.С. Улуханова и др. Необходимо вспомнить и классические работы: *докторские*: Р.Ф. Газизова «Сложные существительные и исходные словосочетания с глагольными компонентами в русском языке» (1992 г.), Р.Ю. Намитокова «Авторские новообразования: структура и функционирование» (1988 г.); *кандидатские*: В.Е. Зиньковская «Полимотивированные сложные существительные и прилагательные в современном русском языке» (1984 г.), Е.А. Макухина «Словообразовательная семантика сложных существительных в современном русском литературном языке» (1987 г.) *диссертации*.

Кроме этого, интенсивно идет изучение сложных слов / компози́тов на материале других языков: на материале *английского* – И.В. Арнольд, О.Д. Мешков, А.И. Смирницкий и др.; на материале *немецкого* – Х. Бринкманн, К. Дуден, М. Степанова, Н. Чернышова и др.; на материале *французского* – В.Г. Гак, А.Я. Лазуренко и др.

### Методология

Среди основных методов, которые могут быть использованы, отметим различные взаимодополняющие друг друга методы лингвистического исследования: *метод лингвистического наблюдения* и *системного описания*, *метод анализа семантической структуры компози́тов*, *метод филологического анализа*, которые дают возможность определить особенности синтагматики анализируемых единиц в том или ином контексте.

Общезнакомый уровень методологии основывается на диалектических законах единства формы и содержания, всеобщей связи явлений и др. В соответствии с этими философскими принципами язык представляется материальной объективной, динамической, функционирующей системой.

Общезнакомая методология опирается на принципы системности, антропоцентризма и детерминизма (см. работы Е.С. Кубряковой и др.).

При этом комплексное изучение глагольных композитов в детской речи на материале русского языка основано на методах описательного лингвистического анализа, когда основное внимание базируется на двух методологических положениях: с одной стороны, на природе значения, а с другой стороны, на национально-культурной обусловленности русского языка.

Кроме этого, учитывая, что сложное слово / композит состоит из двух и более основ, необходимо обращаться к традиционным методам семасиологии, одним из которых является компонентный анализ. Компонентный анализ дает возможность понять значение того или иного компонента в сложном слове / композита для дальнейшей его интерпретации по морфологическому или семантическому критериям.

При этом методика словарной дефиниции помогает смоделировать структуру значения, которая является неотъемлемой частью того или иного фрагмента языковой картины мира, а методика контекстуального анализа приближает исследователя к пониманию и соотношению значения с культурным кодом. Таким образом, это помогает приблизиться к специфике антропоцентрического подхода.

## Исследование

В современной лингвистической литературе накоплено достаточно теоретического материала по словообразованию, представлены многочисленные и во многом противоречивые точки зрения на некоторые спорные вопросы. Чтобы обозначить собственную позицию в интерпретации ряда вопросов детского словотворчества, остановимся на наиболее важных моментах в теории современного словообразования, имеющих непосредственное отношение к сложным словам / композитам. Безусловным достижением современной дериватологии является определение статуса сложного слова / композита как одного из законных и естественных, совершенно необходимых вербальных средств в лексиконе языка.

Сложное слово / композит имеет достаточно длительную историю, однако, как писала в свое время Е.С. Кубрякова, несмотря на то, что ключевые типы сложений были предложены и описаны еще древнеиндийскими грамматистами, а их отдельные модели в разных

языках оставались предметом дальнейших описаний, а также то, что литература, посвящена словосложению, стала буквально необозримой, дискуссии о важности и сущности словосложения до сих пор не утратили своей актуальности [4. С. 61].

В существующих на сегодняшний день определениях сложного слова / композита много общего, однако имеются и некоторые различия. Проанализировав работы Е.А. Василевской, И.Г. Галенко, В.В. Лопатина, И.И. Улуханова, можно говорить о трех направлениях касательно определения сложного слова / композита: а) первое место принадлежит морфологической структуре лексемы, где прослеживаются две и более корневые морфемы; б) семантическое единство компонентов сложения считается основным признаком; в) соотносительность сложного слова со словосочетанием доминирует и остается важной составляющей.

При этом с расширением представления о сложных словах / композитах подход к ним как к структурным единствам не мог удовлетворять исследователей. Еще в прошлом веке многие лингвисты указывали не только на формальное единство таких единиц, но и на смысловое их единство. Ф.Ф. Фортунатов в определении *сложной лексической единицы* ввел *семантический признак*, считая, что *сложное слово / композит* – это такая полная лексическая единица, которая имеет достаточно сложную основу и указывает на «сочетание одного предмета мысли с другим в одном предмете мысли» [5. С. 175]. Однако сам академик Л.В. Щерба считал семантическую цельность композитов главным критерием в качестве принципа выделения сложных слов.

Некоторые исследователи в основу определения сложного слова ставят соотношение композита со словосочетанием. Так, например, В.П. Григорьев утверждает, что «сложное слово – это цельнооформленное образование, которое возникает по одному из действующих в языке словообразовательных типов и компоненты которого формируются на базе синтаксического сочетания двух или нескольких знаменательных основ». Ученый говорит о том, что «обладая единым значением и нейтрализуя в своей структуре грамматические отношения между компонентами исходного словосочетания, сложное слово превращается в простое или аффиксальное в том случае, если оно утрачивает соотносительность с исходным словосочетанием в связи с выпадением этого последнего из системы языка или определенного стиля речи» [6. С. 38].

В данной дефиниции сложного слова признается образование композитов только на базе словосочетаний. Конечно, с такой трактовкой трудно согласиться. Так, И. Лось считает, что большая часть сложных слов образуется по аналогии. Образование сложных слов по аналогии признают многие лингвисты (А. Зверев, Ю. Сорокин, Н. Янко-Триницкая и др.). На возможность создания сложных слов по аналогии указывали

В.В. Лопатин и И.С. Улуханов. Данной проблеме посвящено монографическое исследование Ф.А. Никитиной, в котором подчеркивается, что «аналогию можно рассматривать как связующее звено между речью и языком, способствующее превращению окказионального в узуальное» [7. С. 3].

Е.С. Кубрякова предлагает следующее определение сложным словам, которое представлено в «Большой Советской энциклопедии»: «Сложные слова – слова, имеющие в своем составе не менее двух полнозначных основ, образующих структурно-семантическое единство. Образуются либо объединением двух и более полнозначных слов или их основ в цельнооформленный комплекс по определенному лексическому образцу, либо номинализацией, т.е. свертыванием и семантической компрессией какой-либо синтаксической конструкции – словосочетания или предложения. Сложные слова отличаются от словосочетаний или аффиксальных производных графически (слитность написания), фонетически (наличие одного сильного ударения), морфологически (связывание частей сложного слова при помощи специальной соединительной морфемы), семантически и т.п.» [8. С. 586].

Если придерживаться позиции лингвистов, которые считают, что сложное слово берет участие в акте номинации (Е.С. Кубрякова, В.В. Лопатин, О.Д. Мешков, И.С. Улуханов и др.), поэтому сложное слово / композит можно объяснить как лексическую единицу, которая формально восходит к двум, трем и / или более основам или вообще самостоятельным словам и которая имеет структурно-семантическую целостность, т.е. она семантически связана со значением синтаксической конструкции.

Необходимо говорить и о тех признаках сложного слова, которые уже выработаны отечественными и зарубежными лингвистами, так как они имеют непосредственное отношение к процессу сбора материала – поиску и фиксации сложных слов в речи детей. Ведущими критериями интерпретации прозвучавшего лексического комплекса не как словосочетания, а как сложного слова, композита, был *морфологический* и *семантический критерии*: связывание частей специальной соединительной морфемой и семантическая слитность номинации. В тех же случаях, когда оба эти признака не просматривались явно, единственным критерием выделения окказионального композита становился *фонетический критерий* – наличие одного сильного ударения.

Когда речь идет о теории сложного слова, говорят о *теории мотивации* (см. труды А.М. Бондарко, Г.О. Винокура, Е.Л. Гинзбурга, Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой и др.), в трудах которых анализируются мотивационные отношения сложных слов, объективируются понятия мотивированных отношений, направление мотивированности, обсуждается вопрос об основной единице словообразовательного уровня.

Понятие мотивированных отношений рассматривается как в широком, так и в узком смысле слова. Если одно из однокорневых слов можно объяснить через семантику другого, даже при отсутствии словообразовательной пары, то отношения между ними признаются в широком смысле мотивационными. В узком смысле термин словообразовательной мотивации употребляется как «отношение между двумя однокоренными словами, значение одного из которых либо: а) определяется через значение другого, б) тождественно значению другого во всех компонентах, кроме грамматического значения части речи» [9. С. 133].

Еще одним достижением отечественной лингвистики в области словообразования сложных слов является определение основных *способов словообразования сложных слов*. В.А. Виноградов был одним из первых, кто предпринял попытку классифицировать способы русского словообразования. Он выделил «виды», «типы», способы морфологического (т.е. аффиксального) словообразования: 1) фонетико-морфологический, бессуффиксный способ; 2) суффиксальный; 3) префиксальный; 4) смешанный, суффиксально-префиксальный, а также синтаксические способы: морфолого-синтаксический (словосложение, переход слова из одной части речи в другую), лексико-синтаксический (сращение словосочетаний в одно слово) и лексико-семантический (развитие омонимов на основе полисемии слова).

Семантика композитов может быть описана с опорой на синтаксические конструкции, но следует отметить, что синтаксические конструкции, при помощи которых эксплицируется это семантика, не всегда тождественны по значению сложным дериватам. Тот факт, что в рамках сложного слова синтаксические отношения компонентов устранены, обуславливает в ряде случаев возможность различной интерпретации и обеспечивает способность сложного слова покрывать более широкий круг значений [1. С. 81–155; 10. С. 190–203].

Итак, природа сложного слова, мотивация, определение способа словообразования, проекция на синтаксические связи и разграничение узуального и окказионального словопроизводства – вот те основные узлы в общей теории словообразования, исключительно важные для интерпретации детского сложного слова.

Сложным словам посвящены отдельные части фундаментальных исследований детской речи А.Н. Гвоздева и С.Н. Цейтлин. Как писал С.Н. Цейтлин: «одна из главных и наиболее существенных особенностей речевого онтогенеза состоит в том, что, овладевая системой языка раньше, чем языковой нормой (общими правилами раньше, чем частными правилами и исключениями), ребенок в своей речевой деятельности, прибегая к деривации, конструирует языковые единицы, правильные относительно системы (отвечающие общим правилам) и при этом расходящиеся с нормой (не соответствующие частным правилам) – и

таким образом постоянно заполняет существующие в языке лакуны, как абсолютные, так и относительные» [11. С. 69–70].

Попробуем рассмотреть примеры глагольных композитов, которые представляют немногочисленную группу сложных слов в речи детей, но эти композиты интересны тем, что не подходят под классификацию образования сложных глаголов, представленную в «Русской грамматике» 1980 г.

Таковыми раритетными глаголами оказались:

*Надедоморозиться*

– Наш *физрук* на трех утренниках был Дедом Морозом, вот он навеселился, *надедоморозился*.

*Обдедоморозить*

Ночью на Новый год во время прогулки девочка видит, как из подъезда выходит Дед Мороз.

– В этом *подъезде* он уже всех подарками *обдедоморозил*.

*Посаморазвлекаться*

Подруге, пришедшей в гости:

– Ты пока *посаморазвлекайся*, а я попрошу маму нам чай сделать.

*Жертвоприносить*

– Как только начнется солнечное затмение, ее (девushку) начнут *жертвоприносить*.

*Лягушкоопродуктиться*

Купила червей на корм лабиринтовой лягушке:

– Я лягушкоопродуكتилась.

*Лягушкозапродуктиться*

Девочка купила сразу три пакетика червей для лягушки, узнав, как их хранить.

– Я *лягушкозапродуктилась* (т.е. купила большое количество).

Сложный глагол *надедоморозиться* образован на базе устойчивого наименования Дед Мороз при помощи префиксации, сложения, суффиксации и постфиксации.

На-дед-о-мороз-и-ть-ся

Об-дед-о-мороз-и-ть

Сложный глагол *жертвоприносить* образован окказиональным способом обратного словообразования, а именно десуффиксацией, его можно рассматривать как потенциальное слово, так как в узусе известно существительное *жертвоприношение*.

И.С. Улуханов отмечает, что слово, образуемое посредством удаления морфемы, по своим словообразовательным свойствам соответствует пропущенному неисходному звену словообразовательной цепочки мотивированного слова, но не является этим звеном в силу окказиональности [12. С. 47]. В сложном глаголе *жертвоприносить* произошла десуффиксация (удаление) суффикса -ениј- и в

результате транссуффиксации возник сложный глагольный окказионал. Сложный глагол *посаморазвлекаться* образован при помощи пятерной комбинации.

Описывая пятерные способы, И.С. Улуханов констатирует, что «сочетание пяти способов (четырех прямых и одного обратного) представлено в нашем материале единственным окказионализмом *посамоугрызаться*, возникшим путем десуффиксации, суффиксации, постфиксации, сложения и префиксации: Задумается, *посамоугрызается* жить, как жил (М. Ганина): угрызение (совести) – угрызть – угрызть – угрызаться – самоугрызаться – посамоугрызаться» [12. С. 85]. В.П. Изотов считает, что здесь сочетаются пять способов, но «окказионализм образован сочетанием префиксации и сложения, поскольку реально существует слово *угрызаться*» [13. С. 22].

Приведем словообразовательную цепочку детского окказионала: развлечение – развлечь – развлекать – развлекаться – саморазвлекаться – посаморазвлекаться.

Считаем, что данное сложное слово образовано при помощи префиксации и сложения местоименного прилагательного *сам* в качестве первого компонента сложения с узуальным опорным глаголом, содержащим постфикс *-ся*.

Сложные окказиональные глаголы *лягушкоопродуктиться* и *лягушкозапродуктиться* имеют приращенное значение «купить».

Данные слова различаются префиксом: *о-* и *за-*, при этом *запродуктиться* – купить достаточно большое количество продуктов.

В качестве компонента, предшествующего опорному, употреблена основа существительного *лягушка*.

В разговорной речи употребляется глагол *запродуктиться* в значении «запастись продуктами», поэтому ребенок, чутко реагируя на существующие языковые явления, употребляет слово *лягушкозапродуктиться* в значении «запастись продуктами для лягушки». Таким образом, при создании сложного глагольного окказионала номинируется целая ситуация.

Продукты – опродуктить – опродуктиться – лягушк-о-опродуктиться.

Продукты – запродуктить – запродуктиться – лягушк-о-запродуктиться.

Детские глагольные композиты в качестве производящих основ иногда имеют звукоподражательные слова типа дили-дон: Она (батарея) с тех часов, которые дилидонькают.

«Наименование глаголами является специфическим видом лексической номинации, при котором в названии фиксируются и закрепляются разные понятийные признаки, многообразные ракурсы связей гла-

гольного действия с предметами и лицами, производящими эти действия или подверженные им» [13. С. 2].

В работах по словообразованию сложилась традиция рассматривать причастные формы в группе адъективных форм. В таком подходе есть своя логика, поскольку случаи адъективации причастий, процессы вытеснения глагольных признаков атрибутивными признаками достаточно частотны.

Мы, однако, будем придерживаться другой установки, рассматривая сложные причастные образования (*волноплывущий, чистоваренный* и т.п.) в группе глагольных композитов.

Главной причиной такого подхода является ярко выраженный динамизм детских высказываний. О динамизме детской речи применительно к фактам олицетворения читаем в диссертационном сочинении И.М. Чебогаревой «Олицетворение в детской речи» (Белгород, 1996 г.), применительно к семантике сравнения – в диссертационном сочинении Н.М. Голевой «Сравнение в детской речи (конец XX века)» (Белгород, 1997 г.).

Словотворчество детей также свидетельствует о динамизме детского восприятия окружающей жизни.

Следующей причиной «глагольной» интерпретации детских композитов типа *чистовареное* (яйцо) является количественное противоречие между значительной группой композитов существительных и прилагательных и почти полным отсутствием композитов-глаголов.

Рассмотрим группу композитов-причастий с позиций морфологической характеристики производящих глагольных основ. В картотеке не встретилось ни одного композита-причастия, структурно и семантически адекватного действительному причастию прошедшего времени.

Следы страдательных причастий прошедшего времени видны в следующих детских окказионализмах:

*Вляпанно-брызганное стекло*

– У нас все стекло (в машине) вляпанно-брызганное.

*Чистовареное (крутое, хорошо сваренное) яйцо*

– Я люблю чистовареное яйцо.

*Новокупленный*

– Надо перемешать соду и клей, все в ведро, сварить, и кастрюли туда, и все отмывается. Посуда как новокупленная.

*Свежекупленный батон*

– Этот батон свежекупленный?

Обратим внимание на первый пример, когда сложное причастие обоими своими компонентами восходит к производящим основам причастий.

Лидируют в детском окказиональном словотворчестве действительные причастия настоящего времени, примеров на страдательные причастия настоящего времени почти нет.

*Бисеронепропускаемый стакан*

Мальчик собирает бисеринки в стакан.

– Это бисеронепропускаемый стакан.

Скорее всего данное слово образовано по аналогии с *водонепроницаемый*.

Главный корпус окказиональных причастий в детской речи составляют действительные причастия настоящего времени, что весьма знаменательно, поскольку ребенок считывает конкретную ситуацию, происходящую в момент речи.

– Посмотри, все небо *волноплывущее*.

– Мы здесь ракушки собираем, у нас *ракушкодобывающий* завод.

– Посмотри, обложка у тетради *пылеотталкивающая* (лощенная).

Возможно, лидерство действительных причастий объясняется авторитетностью самой модели действительного оборота.

В приведенных сложных окказионалах первые компоненты, носящие уточняющий характер, выражены именем существительным: волна, ракушка, пыль.

Девочка играет на пианино менуэт:

– Мне нравится играть вальс, менуэт; музыка красивая, *нежнотающая, нежнотанцующая*.

Известно, что у причастий нет будущего времени, но в контексте семантика детских окказиональных причастий может быть сориентирована именно на будущее время, что предопределяется относительным характером времени у причастий.

– Я буду делать *водополивающее* приспособление.

– Не трясите стол, а то у меня дом *тряснопадающий* получится.

Наконец, формы действительных причастий настоящего времени используются детьми в обобщающем, вневременном значении.

– Мне нравится гитара, потому что она *звуковозвышающая*.

– У меня от этого свитера волосы *пышноторчащими* становятся.

Анализ словосочетаний, на базе которых возникло композитное причастие, свидетельствует о множественности и многообразии таких сочетаний.

*Водополивающий* – поливать водой.

*Звуковозвышающая* – возвышать посредством звуков, звуками.

*Ракушкодобывающий* – добывать ракушки.

Наиболее стандартным типом возникновения окказиональных причастий-композитивов является ориентация на наречный первый компонент (как правило, качественное наречие): *нежнотанцующий, нежнотающий, чистоваренный, пышноторчащий*.

Следует также отметить, что половина производящих глагольных основ (добывать – добывают, пропускать – пропускают, падать – падают, отталкивать – отталкивают, поливать – поливают, возвышать – возвыша-

ют) относятся к первому продуктивному классу глаголов. Видимо, в своем словотворчестве ребенок опирается на интуитивно опознаваемые им самые частотные, продуктивные типы соотношения глагольных основ.

Подчеркнем, что большая часть производящих глагольных основ является бесприваочными.

Понимая некоторую условность выделения композитов причастий, мы, тем не менее, не можем не отмечать глагольного происхождения опорного компонента. В противном случае опорный глагол выпадает из структурно-семантического анализа детских композитов, а это не вполне соответствует реальной морфологоориентированной палитре детского словотворчества.

### Заключение

Подводя итог, может говорить о том, что сложное слово / композит – это лексическая единица, которая формально восходит к двум, трем и / или более основам или вообще самостоятельным словам имеет структурно-семантическую целостность, т.е. она семантически связана со значением синтаксической конструкции, которые образуются с помощью: 1) фонетико-морфологического, бессуффиксного; 2) суффиксального; 3) префиксального; 4) смешанного, суффиксально-префиксального, а также синтаксического способов. Сделана попытка рассмотреть глагольные композиты, которые представляют немногочисленную группу сложных слов в речи детей, но эти композиты интересны тем, что не подходят под классификацию образования сложных глаголов.

### Литература

1. *Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М. : Наука, 1981. 200 с.
2. *Кодухов В.И.* Введение в языкознание. М., 1979. 351 с.
3. *Новиков Л.А.* Семантика русского языка. М. : Высш. шк., 1982. 272 с.
4. *Кубрякова Е.С.* Что такое словообразование. М. : Наука, 1965. 78 с.
5. *Фортуатов Ф.Ф.* Избранные труды. М. : Учпедгиз, 1956. Т. 1. 450 с.
6. *Григорьев В.П.* О границах между словосложением и аффиксацией // Вопросы языкознания. 1956. № 4. С. 38–52.
7. *Никитина Ф.А.* Влияние аналогии на словообразование. Киев : Изд-во Киев. ун-та, 1973. 198 с.
8. *Русский язык.* Энциклопедия / гл. ред. Ф.П. Филин. М. : Сов. энциклопедия, 1979. 432 с.
9. *Русская грамматика.* М. : Наука, 1980. 783 с.
10. *Лопатин В.В., Улуканов И.С.* О некоторых принципах морфемного анализа слов / К вопросу определения понятия сложного слова в современном русском языке // Известия АН СССР. 1963. Т. 22, вып. 3. С. 190–203.
11. *Цейтлин С.Н.* Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка) : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1989.

12. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М., 1996. 222 с.
13. Изотов В.П. Уровневая организация способов словообразования. Орел, 1996. 30 с.

#### Сведения об авторе

Кадим Мундер Мулла – доцент, кандидат филологических наук, Багдадский университет (Багдад, Ирак). E-mail: muntherkadhum@mail.ru

*Поступила в редакцию 26.02.2019 г.*

#### VERBAL COMPOSITE WORDS IN CHILDREN'S SPEECH (based on the Russian language)

Кадим Мундер Мулла, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, University of Baghdad (Baghdad, Iraq). E-mail: muntherkadhum@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/3

**Abstract.** The article represents the examples of Russian verbal composites in children's speech, which constitute a fairly large group of lexical units. The explanation is offered to the notion of a composite word / composite, which is understood as a lexeme that formally goes back to two or more basics or independent words, possessing a structural and semantic integrity semantically related to the meaning of the syntactic structure. The leading criteria for the interpretation of a composite word were morphological and semantic criteria: the linking of parts by a special connecting morpheme and the semantic fusion of the nomination; in the same cases, when both of these signs were not clearly visible, the only criterion for the selection of the occasional composite was the phonetic criterion – the presence of one strong stress. The following key criteria of a composite word / composite have been mentioned: phonetic, morphological and semantic, as well as the basic ways of word formation: 1) phonetic-morphological, non-suffix; 2) suffix; 3) prefix; 4) mixed, suffix-prefix, as well as syntactic methods. An attempt has been made to consider verbal composites that represent a small group of composite words in children's speech, but these composites are interesting in that they do not fit the classification of the formation of complex verbs. The main reason for this approach is the pronounced dynamism of children's statements. The children's creativity of words also testifies to the dynamism of children's perception of the life around them. Understanding a certain convention of separating composites of participles, we nevertheless cannot but note the verbal origin of the supporting component. Otherwise, the reference verb falls out of the structural-semantic analysis of children's composites, and this does not quite correspond to the real morphological-oriented palette of children's word creativity.

**Keywords:** verbal composites; children's speech; the Russian language; composite word; composite; ways of word formation.

#### References

1. Kubryakova E.S. (1981) *Tipy jazykovykh znacheniy. Semantika proizvodnogo slova* [Types of linguistic meanings. The semantics of the derived word]. M.: Nauka.
2. Kodukhov V.I. (1979) *Vvedeniye v jazykoznanije* [Introduction into linguistics]. M.
3. Novikov L.A. (1982) *Semantika russkogo jazyka* [Semantics of the Russian language]. M.: Vysshaya shkola.
4. Kubryakova E.S. (1965) *Chto takoye slovoobrazovaniye* [What is word formation]. M.: Nauka.
5. Fortunatov F.F. (1956) *Izbrannyye Trudy* [Selected Works]. Vol. 1. M.: Uchpedgiz.

6. Grigoriev V.P. (1956) O granitsakh mezhdu slovoslozheniyem i affiksatsiyey [On the boundaries between word composition and affixation] // *Voprosy jazykoznanija*. 4. pp. 38–52.
7. Nikitina F.A. (1973) Vliyanie analogii na slovoobrazovaniye [Influence of analogy on word formation]. Kiev: Izd-vo Kievskogo un-ta.
8. Russkiy jazyk. Entsiklopediya [Russian language. Encyclopedia] (1979) / gl. red. F.P. Filin. M.: Sovetskaya entsiklopediya.
9. Russkaya grammatika [Russian grammar] (1980). M.: Nauka.
10. Lopatin V.V., Ulukhanov I.S. (1963) O nekotorykh printsipakh morfemnogo analiza slov / K voprosu opredeleniya ponyatiya slozhnogo slova v sovremennom russkom jazyke [About some principles of morphemic analysis of words / To the question of definition of the concept of a compound word in modern Russian] // *Izvestiya AN SSSR*. Vol. 22. Iss. 3. pp. 190–203.
11. Tseytlin S.N. (1989) *Detskaya rech': innovatsii formoobrazovaniya i slovoobrazovaniya (na materiale sovremennogo russkogo yazyka)* [Children's speech: innovations of form building and word formation (on the material of the modern Russian language)]. Philology doc. diss. L.
12. Ulukhanov I.S. (1996) *Edinitsy slovoobrazovatel'noy sistemy russkogo jazyka i ikh leksicheskaya realizatsiya* [The units of the word-formation system of the Russian language and their lexical implementation]. M.
13. Izotov V.P. (1996) *Urovnevaya organizatsiya sposobov slovoobrazovaniya* [The level organization of word formation methods]. Orel.

*Received 26 February 2019*

## ПЕРЕВОД ПОЛИДИСКУРСИВНОГО ПРОСТРАНСТВА МЕДИАТЕКСТА СЕРИАЛА

(на материале американского политического триллера  
«Карточный домик»)

О.В. Нагель, У.Д. Дмитриева, О.В. Комиссарова

**Аннотация.** Рассмотрены полидискурсивные характеристики сериала как медиатекста и их влияние на выбор переводческой стратегии в процессе перевода данного сериала. В качестве основных типов дискурсов, присутствующих в рассматриваемом медиатексте, определены аудиовизуальный, развлекательный и политический дискурсы. В ходе проведенного исследования было установлено, что перевод сериала – это культурно обусловленный процесс аудиовизуального перевода, при котором главным ориентиром является реакция зрителя, а смысловыми единицами выступают кадр, кинофраза (кинособытие) и весь кинодискурс, языковой компонент которого реализован в кинодиалогах. Важным фактором, влияющим на процесс перевода кинодиалогов сериала, является их полидискурсивность, т.е. существование определенных элементов развлекательного, политического и аудиовизуального дискурса, сохранение которых может представлять значительную трудность при переводе кинодиалогов. Данные элементы были определены в настоящем исследовании как дискурсивно окрашенные единицы, адекватный перевод которых невозможен без учета их характерных черт, ориентированных на удовлетворение других дискурсивных условий кинотекста: аудиовизуальных, нарративных и развлекательных, а также политической ориентированности рассматриваемого сериала. Таким образом, в качестве дискурсивно окрашенных в данном исследовании были выделены и рассмотрены единицы аудиовизуального, политического и развлекательного дискурсов. Также были выявлены черты, специфичные для каждого из рассматриваемых нами видов дискурса (развлекательного, политического, аудиовизуального), которые необходимо учитывать для успешного преодоления трудностей перевода кинодиалога и политического дискурса. В связи с тем, что в данном исследовании в качестве дополнительного определяющего дискурса сериала рассматривается политический дискурс, были выявлены лингвистические и экстралингвистические особенности политического, развлекательного и аудиовизуального дискурса в сериале: институциональность, реализация в определенных видах текста и жанрах (обращения, выступления, личные и официальные диалоги и т.д.), суггестия, вербальные и невербальные элементы воздействия. Было установлено, что в случаях, когда не учитывается внутренняя полидискурсивная зависимость единиц кинотекста, возникают ошибки перевода, неточности и искажения.

**Ключевые слова:** полидискурсивность; дискурсивно окрашенные единицы; аудиовизуальный дискурс; политический дискурс; развлекательный дискурс; нарративный дискурс; кинодиалог; сериал.

## **Введение**

В настоящее время исследовательская область под названием «теория дискурса» является одним из наиболее активно развивающихся направлений современных лингвистических наук, включая теорию перевода. В дискурсивных исследованиях значительное внимание уделяется явлению полидискурсивности (В.Е. Безглазова, И.В. Тубалова, М.А. Кожина и др.). Изучение данного явления приобретает все большую актуальность в связи с тем, что существование современного текста представляет собой взаимосвязь и взаимовлияние различных дискурсов, особенность которых необходимо учитывать при переводе. Влияние явления полидискурсивности на перевод наиболее заметно в медиатекстах, репрезентирующих аудиовизуальный, развлекательный, а также ряд других дискурсов, присутствие которых зависит от таких факторов, как жанр, канал распространения, аудитория, синхронические культурные и языковые аспекты и т.д.

В данном исследовании мы рассматриваем полидискурсивные характеристики сериала как медиатекста в аспекте их влияния на выбор переводческой стратегии. Основными дискурсами, присутствующими в любом медиатексте, являются аудиовизуальный и развлекательный дискурсы. Материал данного исследования (политический триллер «Карточный домик») обладает помимо перечисленных дискурсов характеристиками политического дискурса.

Стоит отметить, что распространенность и проникновение политического дискурса во многие сферы жизни современного общества обуславливают значительный интерес к нему лингвистики и ряда других наук. Влияя на формирование общественного сознания [1. С. 147], политический дискурс становится оружием манипулирования массами, выражением доминирования или дискриминации. Поскольку в современном обществе объем, популярность и доступность полидискурсивных медийных текстов возрастает, а их значительное число представлено сериальной продукцией, мы считаем выявление и описание полидискурсивных характеристик сериала, а также изучение особенностей взаимодействия политического, аудиовизуального, развлекательного дискурсов и влияния результатов данного взаимодействия на перевод сериала актуальной лингвистической задачей.

Особый интерес для исследования политического сериала как полидискурсивного медиатекста и влияния полидискурсивности на его перевод представляет тот факт, что в современном мире сериалы могут не только собирать аудиторию, насчитывающую миллионы людей, они также могут стать действенным инструментом воздействия на сознание реципиентов, их убеждения и формировать их взгляды и отношение к реальной политической жизни общества. В связи с этим возникает про-

блема повышения качества аудиовизуального политического перевода, для решения которой требуется поиск новых переводческих приемов и стратегий в условиях полидискурсивности. Поставленная задача требует системного теоретического анализа данной проблемы, последовательного выделения особенностей аудиовизуального текста, политического и развлекательного дискурсов и их влияние на межъязыковой перевод.

Целью данного исследования являются выделение и описание характеристик сериально-развлекательного дискурса с доминантным политическим компонентом и выявление эффективных стратегий и приемов перевода, ориентированных на сохранение или снятие специфики политических аудиовизуальных диалогов в сериально-развлекательном дискурсе.

Авторы полагают, что на перевод политического кинодиалога сериала влияют полидискурсивность и аудиовизуальные характеристики кинотекста. При этом динамическая эквивалентность при переводе политического кинодиалога сериала имеет большее значение, чем эквивалентность формальная, поскольку в условиях ограничения перевода экстралингвистическими факторами переводчики используют отличительные стратегии для достижения эквивалентного и адекватного перевода дискурсивно значимых единиц кинотекста.

### **Методология**

Поскольку кинодиалог является **аудиовизуальным текстом**, его перевод представляет собой сложный вид речезыковой деятельности человека, при котором в процессе интерпретации смысла текста на исходном языке создается новый, эквивалентный текст (устный или письменный) на переводящем языке. Принимая во внимание полидискурсивность текстового пространства сериала, можно отметить, что достижению полной эквивалентности его перевода препятствует не только сложность отношений, представленных в данном пространстве дискурсов, но и многоканальность аудиовизуального текста (т.е. одновременная передача информации по аудиальному и визуальному каналам). В связи с этим мы считаем важным придерживаться концепции динамической эквивалентности при переводе кинодиалогов сериала. Вслед за А.В. Козуляевым мы определяем динамическую эквивалентность как «отношение между текстом оригинала и текстом перевода, при котором достигается равенство воздействия произведения на зрителей вне зависимости от языка» [2. С. 11].

Вне зависимости от вида аудиовизуального перевода он не должен иметь строго текстоцентрический подход, поскольку аудиовизуальное произведение не сводится только к тексту. Единицами аудиови-

зуального перевода являются кадр, кинособытие и полидискурсивное пространство, в котором могут присутствовать как вербальная, так и невербальная информация, а также различные дискурсы, как основные (для данного сериала и сюжетной линии), так и второстепенные (дискурсы отдельных кинособытий, эпизодов или второстепенных сюжетных линий). Значимость того или иного дискурса, а также канала передачи информации может варьироваться от кинособытия к кинособытию. Так, согласно исследованию Пилар Орейро, информативность текстовой или вербальной информации аудиовизуального сообщения составляет 32–40%, в то время как большая часть информации содержится в его визуальной составляющей [3. С. 27]. При этом Ив Гамбье отмечал, что в рамках аудиовизуальных дискурсов происходит одновременное развертывание 15 знаковых систем – вербальных и невербальных. К ним относятся: система образов, жестово-мимический ряд, вербальная система знаков, культурно-референциальные системы, отдельно анализируемый зрителем шумовой и музыкальный ряд и многое другое [4. Р. 22]. Таким образом, аудиовизуальный ряд кинодиалога зачастую может быть более информативным, что обуславливает необходимость его тщательного анализа при переводе.

При переводе кинодиалогов сериала текстовая составляющая сильно зависит от взаимодействия представленных в нем дискурсов (порой и более широкого дискурса, выходящего за рамки реальности сериала). Кроме того, как уже было отмечено, в процессе аудиовизуального перевода присутствуют явления, которые выходят не только за пределы текста, но и за пределы языка. Они относятся к построению, структуре и синтаксису визуального ряда произведений. В связи с этим мы согласны с позицией А.В. Козуляева, отмечавшего, что при аудиовизуальном переводе происходит семантическое перекодирование смыслов.

Среди исследователей нет единого толкования понятия «развлекательный дискурс». Поскольку сериал представляет собой медийный текст, то его дискурс является медийным. Согласно Н.И. Клушиной, выделяются три интенциональных типа медийного дискурса: информационный (интенция информирования), публицистический (интенция воздействия) и развлекательный (интенция развлечения) [5. С. 42]. Среди работ, посвященных изучению различных видов дискурса, встречается понятие «досуговый дискурс» [6. С. 72].

Под **развлекательным дискурсом**, вслед за С.В. Черновой, мы понимаем совокупность тематически и функционально обусловленных текстов со значением развлекательности, направленных на воздействие на духовную, социальную и эмоциональную стороны слушателей (зрителей). Как отмечает С.В. Чернова, коммуникативные стратегии развлекательности могут различаться в зависимости от сферы функциони-

рования дискурса [7. С. 123]. Развлекательный дискурс сериала связан с его релаксационной функцией, которая, в свою очередь, связана с потребностью личности в физическом и психическом расслаблении, разрядке. Задача медиакультуры заключается в предоставлении современному человеку возможности достичь такого расслабления, отвлечься от повседневных проблем, уйти от реальности, погрузившись в мир сериала [Там же. С. 126]. В связи с этим необходимо отметить важность достижения развлекательного и релаксационного эффекта переведенного кинодиалога, эквивалентного развлекательному и релаксационному эффекту оригинала.

**Политический дискурс** может трактоваться в широком и узком смыслах. Узкое понимание политики предполагает институциональный дискурс, в то время как дискурсивная реализация политики в широком смысле реализуется в неинституциональном дискурсе [8. С. 4]. В данном исследовании мы, вслед за Е.И. Шейгал и А.П. Чудиновым, рассматриваем политический дискурс в широком смысле, т.е. подразумеваем под ним все формы языковой деятельности, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из трех составляющих: субъект, адресат или содержание речевого произведения [9. С. 117]. Тенденцию взаимопроникновения политического дискурса в различные сферы жизни и, в частности, в дискурс масс-медиа отмечала Т.Л. Ровинская. Медиапродукция играет значительную роль в реализации политического дискурса, делая его публичным, адресованным широкой аудитории. [10. С. 90]. Мы предполагаем, что сериал «Карточный домик» может рассматриваться как яркий пример реализации политического дискурса в развлекательной масс-медиа и обладает всеми характерными для него чертами (суггестия, вербальные и невербальные элементы воздействия, интертекстуальность) во взаимодействии с медийным и развлекательным дискурсами сериала.

В данном исследовании мы фокусируемся на следующих, значимых при анализе политических кинодиалогов особенностях политического дискурса: 1) наличие двух уровней: официального и личностного [11. С. 208]; 2) суггестия (высокая степень манипулирования), формируемая при помощи вербальных (слово, текст, дискурс) и невербальных (мимика, жесты, действия другого человека, окружающая обстановка) средств [12. С. 165]; 3) интертекстуальность [13. С. 140–141].

В связи с данными особенностями при переводе кинодиалога политического дискурса переводчику прежде всего необходимо учитывать психологические и социальные параметры как зрителей, так и персонажей сериала, их уровень образования, профессиональную и региональную принадлежность, возраст и пол, а также используемые вербальные и невербальные средства суггестии. На языковом уровне это отражается в выборе лексических единиц. Так, например, переводчик

может столкнуться со специализированной лексикой, жаргонизмами, диалектами и т.п., и, как уже отмечалось, необходимостью согласовать с переводом аудиальной информации жесты визуального ряда. Задача переводчика также осложняется тем, что политический дискурс апеллирует к ценностям, актуальным в пределах определенной культуры, следовательно, его перевод представляет собой диалог культур [14. С. 44, 46].

В ходе выполнения данной работы были использованы следующие методы исследования: критический анализ научной литературы, дискурсивный анализ кинодиалогов, при определении приемов перевода был проведен лингвопереводческий анализ, контекстуальный анализ – при выявлении факторов преобразований, также был применен метод описания и интерпретации полученных результатов.

В качестве материала исследования нами был выбран популярный американский сериал последних лет «Карточный домик» («House of Cards»). Действие сериала происходит в Вашингтоне. В центре сюжета – жизнь амбициозного конгрессмена Фрэнсиса Андервуда, который хочет стать президентом США, а добившись своей цели – удержаться у власти. Мы рассматриваем четыре варианта перевода данного сериала (IdeaFilm, Coldfilm, NewStudio, Amedia), что позволяет сопоставить и оценить переводческие стратегии при работе с интересующими нас языковыми элементами.

Выбор сериала «Карточный домик» в качестве материала исследования обусловлен его популярностью, достоверностью (реалистичностью) событий, культовостью и высоким уровнем концентрации черт политического дискурса. Данный сериал имеет высокие рейтинги как в США, так и в России, а также охватывает значительную часть зрительской аудитории по всему миру (по итогам второй половины 2017 г., число зрителей, смотревших сериал через официальный канал, составило более 100 млн человек [15]), в связи с чем можно утверждать, что данный сериал приобрел культовый статус, а значит, имеет культурную ценность, обладает высоким потенциалом воздействия на аудиторию.

Ввиду особого жанра – политического триллера, политический дискурс в данном сериале является одним из основных видов дискурса (наряду с развлекательным и аудиовизуальным), его черты проявляются в каждом эпизоде. Так, например, герои придерживаются формального стиля общения, зрители становятся свидетелями таких политических событий, как дебаты, выступления и обращения президента; большая часть диалогов каждого эпизода (как личных, так и формальных) посвящена политической обстановке, стратегиям и т.п.

Ввиду того, что сериал определен нами как полидискурсивное явление, прежде чем провести сравнительный анализ переводов кинодиалогов политического дискурса в сериале и оценить адекватность

передачи в них дискурсивно зависимых единиц (т.е. мультимодальных знаков, семантического целого вербального и невербального рядов, взаимодействующих друг с другом и другими единицами киотекста в условиях полидискурсивности), а также выявить их основные преимущества и недостатки, мы провели предварительный дискурсивный анализ рассматриваемых кинодиалогов с целью выявления признаков присутствия в них развлекательного, аудиовизуального и политического дискурсов, степени их представленности в рассматриваемых диалогах, а также информативной и коммуникативной значимости.

В результате критического анализа литературы по дискурсологии, были изучены лингвистические и экстралингвистический особенности политического и развлекательного дискурсов.

### **Исследование**

Для проведения дискурсивного анализа нами было выбрано 16 кинодиалогов из различных эпизодов 5-го сезона сериала «Карточный домик».

Выбор был обусловлен наличием в тексте дискурсивно зависимых единиц, максимальной непрерывностью киносцены (смысловой завершенностью диалога, не прерывающегося переключением на другие киносцены); наличием явного пересечения политического и развлекательного дискурсов.

Анализ осуществлялся в рамках когнитивно-дискурсивного подхода Тойна ван Дейка, в ходе которого учитывались: а) время, место, событие, участники, их сфера деятельности и роли, социальные отношения и когнитивные характеристики; б) структура киотекста как аудиовизуального единства (кадр, кинофраза, киносцена, эпизод, сезон, сериал). В рамках данной статьи мы предлагаем подробный анализ одного диалога, в котором наглядно представлены интересующие нас дискурсы: политический, развлекательный, аудиовизуальный. Проведенный анализ переводов данного диалога позволил выявить дискурсивно зависимые единицы диалога и оценить адекватность и полноту их передачи в условиях полидискурсивности сериала.

Рассмотрим анализ диалога второго эпизода сериала и представим характеристику выявленных нами маркеров политического, развлекательного и аудиовизуального дискурсов:

**Диалог** (время звучания: 00:04:23,155 → 00:08:35,807).

**Действующие лица:** Frank Underwood / Фрэнк Андервуд, президент США.

**Сюжет диалога:** Фрэнк Андервуд, произнося речь, переходит к прямому диалогу со зрителем.

**Стиль:** официально-личностный.

**Жанр:** неформальный диалог (с 00:07:06,384 по 00:08:35,807).

В анализируемом диалоге **политический дискурс** представлен ситуационным контекстом: экстренное собрание губернаторов, на котором президент произносит обращение, где призывает губернаторов создать центры голосования и издает распоряжение задействовать бойцов национальной гвардии для обеспечения на них безопасности во время выборов.

Как только официальная речь подходит к формальной части (оглашению распоряжения и перечислению законов и разделов), мало-понятной и, вероятно, малоинтересной зрителю, вовлечение аудитории происходит за счет внедрения характерных черт **развлекательного дискурса:** Андервуд переключается на прямой диалог со зрителем, обращается к нему, глядя в камеру, создавая у зрителя ощущение сопричастности и «избранности». Андервуд раскрывает перед зрителем свои настоящие мотивы, ненавязчиво и в доступной форме знакомя его с политическими реалиями и законами «политической игры». Реплики Андервуда пестрят метафорами, вся его игра посвящена зрителю, погружает его в пространство сериала. В то же время остальные актеры принимают вид декораций. Таким образом, при сохранении динамичности серии, стиля «официальной» президентской речи, а с ним и достоверности, события сериала трактуются с точки зрения их участников, происходит знакомство зрителя с особенностями правового строя США и процедурой собрания губернаторов.

**Аудиовизуальный дискурс** проявляется в данном диалоге в виде: **а) визуального ряда**, который представлен соответствующими событиями декорациями: зал для официальной встречи на высшем уровне, формальный стиль одежды присутствующих, нейтральные цвета, трибуна, микрофоны, флаги и гербы с символикой США, значки на костюмах губернаторов и **б) аудиального ряда**, который представлен исключительно речью Фрэнка Андервуда. Примечательно, что при чтении им речи с трибуны, зритель (в оригинале) слышит ее четко, но с легким эхом (голос усилен микрофоном). Как только Андервуд обращается к зрителю, эхо пропадает, голос звучит как при разговоре «с глазу на глаз», без посторонних шумов. Меняется и интонация: речь эмоциональна, с выдержанными акцентами и произносится повышенным тоном, при обращении к зрителю Андервуд говорит быстрее, небрежнее и несколько лениво (т.е. в своей обычной манере, характерной для личных и неформальных бесед).

Рассматриваемый отрывок можно разделить на несколько смысловых частей, исходя из аудиовизуального единства текста сериала:

1. Происходит «разрушение четвертой стены» – Андервуд обращается напрямую к зрителю с объяснением происходящего, своих целей и планов, критикует присутствующих, активно перемещаясь по залу и взаимодействуя с предметами. Но все присутствующие поведения

не меняют и продолжают смотреть на трибуну, что дает зрителю понять: президент продолжает выступление, а происходящее – это «невидимый» диалог со зрителем, вовлекающий его в реальность сериала. К тому же в этом «невидимом диалоге» зрителю открываются важные моменты сюжета, которые иначе было бы трудно воспринять, так как в диалогах персонажей они не обсуждаются, а ввиду их неочевидности как действий человека, лавирующего в политической среде, могут существенно сказаться на понимании нарратива зрителем.

2. Выступление прерывается вмешательством параллельно развивающейся сюжетной линии – репортажем Фокс Ньюз, где Конуэя называют героем войны.

В целом в результате анализа 16 кинодиалогов было выявлено 130 аудиовизуально зависимых единиц, 59 нарративно зависимых единиц, 159 политических терминов и клише, которые были проанализированы на предмет выявления используемых переводческих трансформаций при их переводе. Приведем примеры детального переводческого анализа выявленных трансформаций нескольких реплик в одном из диалогов. Выходные данные четырех вариантов перевода анализируемых реплик и языковых единиц, являющихся предметом анализа, представлены в табл. 1–5. Условные обозначения таблиц: ЛТ – лексические трансформации дискурсивно зависимых единиц, ГТ – грамматические трансформации дискурсивно зависимых единиц, Н – выявленные нарративно зависимые единицы, П – выявленные политические термины и клише (единицы, зависимые от политического дискурса), А – выявленные аудиовизуально зависимые единицы.

Можно отметить разницу в передаче дискурсивно окрашенных единиц (табл. 1). Так, отличия были выявлены при передаче аудиовизуально зависимых единиц (А): «together», «side by side», «fighting back», «State by state», «city by city», «neighborhood by neighborhood», «make no mistake» (при произнесении каждого слова / словосочетания Андервуд делает паузу и кивает головой) и нарративно зависимой единицы (Н) «the battle of our time» (под «битвой» Андервуд подразумевает борьбу с терроризмом в США, обращаясь к событийному дискурсу последних серий). Было выявлено, что, поскольку на перевод значительно влияет аудиоряд (Андервуд обводит жестом аудиторию на словах «we will work», а произнося «together», завершает жест сжатием обоих кулаков), заметно, что вариант NewStudio не отражает этот жест, что приводит к разрыву аудиовизуального ряда. Андервуд делает отрицательный жест рукой на словах «make no mistake», в связи с чем во всех переводах, кроме Первого канала (Amedia), наблюдается несоответствие между аудио- и видеорядом. Добавление союза в переводе NewStudio препятствует сохранению параллелизма синтаксических конструкций в первом предложении.

Таблица 1

Переводческие трансформации при переводе реплики *We will work together, side by side, fighting back. State by state, city by city, neighborhood by neighborhood. Because, make no mistake... we are engaged in the battle of our time*

Оригинал: <i>We will work together, side by side, fighting back. State by state, city by city, neighborhood by neighborhood. Because, make no mistake... we are engaged in the battle of our time</i>			
Перевод IdeaFilm	Перевод Coldfilm	Перевод NewStudio	Перевод Amedia (Первый канал)
<i>Мы будем работать вместе (А), бороться сообща (А). Штат за штатом, город за городом, район за районом (А).</i>	<i>Мы будем работать вместе. Рука об руку (А). Станем сопротивляться (А). Штат за штатом, город за городом, район за районом (А).</i>	<i>Мы будем работать плечом к плечу (А). и дадим отпор (А). Штат за штатом, город за городом, район за районом (А).</i>	<i>Мы будем работать вместе. Рука об руку (А), станем сопротивляться (А). Штат за штатом, город за городом, район за районом (А).</i>
<i>Ведь поверьте (А), нас ждет битва всей жизни (Н).</i>	<i>Потому что знайте (А): мы втянуты в битву современности (Н).</i>	<i>Ведь без сомнения (А), мы сражаемся в эпохальной битве (Н).</i>	<i>Ибо не стоит заблуждаться (А): мы вступили в главную битву нашего времени (Н).</i>
ЛТ: опущение («side by side», «back», «the») с компенсацией (переданной лексемой «сообща»). Смысловое развитие с опущением («make no mistake» – «поверьте», «battle of our time» – «битва всей жизни»). ГТ: перестановка с заменой типа предложения (изменение залога); замена формы слова (настоящее время на будущее); замена отрицательной конструкции положительной	ЛТ: эквивалентная замена («side by side» – «рука об руку», «the»); добавление («станем»), смысловое развитие с опущением («make no mistake» – «знайте», «of our time» – «современности»). ГТ: замена отрицательной конструкции положительной	ЛТ: опущение («together», «our», «the»); добавление (союз «и»); эквивалентная замена («side by side» – «плечом к плечу»). Смысловое развитие с опущением («make no mistake» – «знайте», «of our time» – «эпохальной»). ГТ: перестановка с заменой типа предложения (изменение залога)	ЛТ: опущение («back», «the»); эквивалентная замена («side by side» – «рука об руку»); добавление («станем», «главную»), окказиональное соответствие («вступили» – «are engaged»). ГТ: замена типа предложения (перформативное на безличное, изменение залога); замена формы слова (настоящее время на прошедшее)

Примечание. Здесь и далее в таблицах дискурсивно окрашенные единицы выделены жирным шрифтом.

Поскольку борьба с терроризмом уже идет (начиная с 4-го сезона), замена настоящего времени на будущее не мотивирована. Использование лексемы «поверьте» не соответствует стилю уровня президент-

ской речи, а лексическая замена на «ибо», которая является устаревшей лексемой в русском языке, ведет к нарушению стиля. Смысловое развитие в переводе IdeaFilm приводит к нарушению смысловой целостности и узуса. Таким образом, можно отметить, что дискурсивно зависимые единицы могут влиять на восприятие сериала зрителем. Адекватный перевод таких единиц может быть достигнут при сохранении их полидискурсивных характеристик и использовании широкого спектра переводческих трансформаций, таких как перестановки, опущения, смысловое развитие и т.д.

Таблица 2

**Переводческие трансформации при переводе реплики *I'm urging these governors to consolidate their polling sites and create quote unquote «voting centers» so that people feel safe to come out and vote***

Перевод IdeaFilm	Перевод Coldfilm	Перевод NewStudio	Перевод Amedia (Первый канал)
<p><i>Призываю губернаторов (А) объединить (Н) избирательные участки и создать так называемые (А) центры голосования (П, Н), где люди будут в безопасности (Н).</i></p> <p>ЛТ: опущение («I», «these», «their»); генерализация («to come out and vote» – «будут в безопасности»); ГТ: замена типа придаточного предложения (придаточное цели на определительное)</p>	<p><i>Призываю губернаторов (А) объединить (Н) избирательные участки и создать, так сказать (А), центры для голосования (П, Н), Чтобы люди могли безопасно прийти (Н) и проголосовать (П).</i></p> <p>ЛТ: опущение («I», «these», «their»); добавление («могли»); ГТ: замена формы слова (инфинитив на форму будущего времени)</p>	<p><i>Я призываю этих губернаторов (А) объединить (Н) избирательные участки и создать так называемые (А) центры для голосования (П, Н), чтобы люди чувствовали себя в безопасности (Н).</i></p> <p>ЛТ: опущение («their», «to come out and vote»); ГТ: замена части речи (прилагательное на существительное «safe» – «безопасности»)</p>	<p><i>Я призываю губернаторов (А) укрепить (Н) избирательные участки, чтобы создать – цитирую (А): «зоны безопасности» (П, Н), куда люди будут приходить (Н) и голосовать (П).</i></p> <p>ЛТ: опущение («voting centers», «these», «their», «feel safe»); ГТ: замена типа придаточного предложения (придаточное цели на придаточное определительное)</p>

Как представлено в табл. 2, были выявлены аудиовизуально зависимые единицы: «these governors», «quote unquote» (сопровождаются жестикულიацией) и политические термины и клише: «polling sites», «voting centers», «vote»... Можно отметить, что дословная передача политического термина «voting centers» адекватно передает смысл оригинала, тогда как замены в переводе Amedia, произведенные без учета

событийного контекста сериала, приводят к искажению смысла: Ан-дервуд призывает создать новые участки для голосования («центры голосования»), охраняемые бойцами нацгвардии, а не «укрепить» уже имеющиеся, для создания «зон безопасности» (Amedia). Была отмечена зависимость вариантов перевода от аудиовизуального ряда во всех переводах. Согласно сцене в сериале, Андервуд выходит в зал и указывает жестом, произнося «these governors». В данном случае опущения указательного местоимения «these» в переводах не разрывает аудиовизуальный ряд, так как его указующая функция переносится на существительное «губернаторы». Однако аудиовизуальная единица «quote unquote» имеет большую зависимость от визуального ряда, так как Андервуд делает соответствующий жест, показывая воображаемые кавычки, что теряется в переводе Amedia и создает неточность перевода, поскольку президент никого не цитирует. Таким образом, достижение динамической эквивалентности при переводе политического термина в данном отрывке возможно при принятии во внимание нарративного дискурса всего сезона, а также визуального ряда и осуществляется посредством ряда грамматических замен.

Таблица 3

**Переводческие трансформации при переводе реплики** *Oh, you remember Matthews, don't you? Former vice president to President Garrett Walker. Nothing but a provincial and petty pen-stealer*

Перевод IdeaFilm	Перевод Coldfilm	Перевод NewStudio	Перевод Amedia (Первый канал)
Вы ведь помните Мэттьюса (А), не так ли? Бывшего вице-президента (П) при президенте (П) Гаррете Уокере, провинциального и мелкого расхитителя ручек (Н).	Вы же помните Мэттьюса (А)? Бывший вице-президент (П) при президенте (П) Гаррете Уокере, <b>Всего лишь мелкий провинциальный негодяй</b> (Н).	Вы же помните Мэттьюса (А), верно? Бывшего вице-президента (П) во времена Гаррета Уокера, <b>мелочного провинциального воришку</b> (Н).	Вы ведь помните Мэттьюса (А)? Бывший вице-президент (П) при президенте (П) Гаррете Уокере. <b>Типичный провинциал, способный только ручки воровать</b> (Н).
<b>ЛТ:</b> транскрипция; опущение («nothing but»); <b>ГТ:</b> изменение коммуникативного членения предложения	<b>ЛТ:</b> антонимичный перевод лексическим соответствием («nothing but» – «всего лишь»); транскрипция; изменение коннотативного значения («негодяй»); <b>ГТ:</b> изменение коммуникативного членения предложения	<b>ЛТ:</b> транскрипция; добавление («во времена»); опущение («nothing but», «pen»); <b>ГТ:</b> изменение коммуникативного членения предложения	<b>ЛТ:</b> транскрипция; смысловое развитие («petty pen-stealer» – «способный только ручки воровать»); <b>ГТ:</b> изменение коммуникативного членения предложения; замена типа предложения (простое на сложное)

Как представлено в табл. 3, выявлены аудиовизуально зависимые единицы: «Matthews» (Андервуд останавливается рядом с губернатором и указывает на него в момент произнесения имени), «rap» (Андервуд достает ручку из нагрудного кармана Мэтьюза). Политические термины и клише: «vice president», «President». Нарративно зависимые единицы: «Nothing but a provincial and petty pen-stealer». Поскольку данная метафора не имеет прямого соответствия в языке перевода, наблюдаются различные стратегии ее передачи: генерализация, создание новой метафоры на языке перевода. Стоит отметить, что в переводе IdeaFilm нарушен узус (семантическая сочетаемость в словосочетании «расхититель ручек», «расхищать» можно содержимое, но весь предмет целиком – «похищать / красть и т.п.»). Называя губернатора «pen-stealer», Андервуд сам вытягивает у него ручку из кармана. Убрав лексему «ручка», даже при создании метафоры, переводчики лишают этот жест смысла, а метафору – выразительности. Кроме того, данная метафора имеет тесную связь с сюжетом: по предыдущим сезонам Мэтьюз знаком зрителю как политик, не способный на сложные интриги (чем и обусловлено пренебрежение Андервуда).

аким образом, динамическая эквивалентность перевода данного отрывка достигается при использовании различных переводческих трансформаций (антонимического перевода, смыслового развития и т.д.), однако нарушается в переводе IdeaFilm, не учитывающем нарративный дискурс, а также в переводах Coldfilm, NewStudio, не учитывающий аудиовизуальный дискурс.

Таблица 4

**Переводческие трансформации при переводе реплики**  
*Matthews, in our history, he's the biggest known unknown*

Перевод IdeaFilm	Перевод Coldfilm	Перевод NewStudio	Перевод Amedia (Первый канал)
Мэттьюс, как показала история (Н), главная неизвестная (Н).	Мэттьюс в нашей истории (Н) – самая большая загадка (Н).	Мэттьюс в нашем уравнении (Н) – самая главная известная неизвестная (Н).	Мэттьюс вошел в историю (Н) как самая темная из «темных лошадок» (Н).
ЛТ: опущение («is», «our», «he»); транскрипция. ГТ: замена члена предложения (дополнение в роли подлежащего)	ЛТ: опущение («he»); генерализация и смысловое развитие («known unknown» – «загадка») транскрипция. ГТ: замена типа предложения на простое	ЛТ: опущение («he»); транскрипция; смысловое развитие для сохранения метафоры. ГТ: замена типа предложения на простое	ЛТ: опущение («he»); транскрипция; смысловое развитие. ГТ: замена типа предложения на простое

Как представлено в табл. 4, нарративно зависимые единицы – «our history» (отсылка на сюжет всего сериала, так как Андервуд говорит напрямую со зрителем), «known unknown». Known unknown – прогнозируемый риск. В переводе Первого канала наблюдаются семантическое несоответствие, также несоответствие с предыдущим нелестным высказыванием Андервуда о Мэттьюсе. В выражении «our history» имеется в виду сюжет сериала, история самого Андервуда, который рассказывает ее, обращаясь ко зрителю. Это не отсылка к биографии самого Мэттьюса, в связи с чем в переводе Amedia наблюдается нарушение прагматики высказывания. Выражение «темная лошадка» также не может быть использовано в данном контексте, поскольку Андервуд и Мэттьюс – давние коллеги, и президент прекрасно знает, какой именно риск для него представляет губернатор (раскрытие сведений о махинациях во время предвыборной кампании).

Таблица 5

**Переводческие трансформации при переводе реплики**  
*And wouldn't you say that Willy C is getting shorter by the minute?*

Перевод IdeaFilm	Перевод Coldfilm	Перевод NewStudio	Перевод Amedia (Первый канал)
Вам не кажется, что Уилли Си (Н) становится все ниже? (А)	А разве Уилли (Н) не становится все ниже и ниже? (А)	У Уилли Си (Н) он уменьшается (А) с каждой минутой.	И, согласитесь, Уилли Си (Н) с каждой минутой становится всё ниже (А).
<b>ЛТ:</b> целостное преобразование («wouldn't you say» – «вам не кажется»); опущение («by the minute»).	<b>ЛТ:</b> целостное преобразование с генерализацией («wouldn't you say» – «разве»); добавление («и ниже»).	<b>ЛТ:</b> целостное преобразование. <b>ГТ:</b> замена типа предложения (вопросительное на повествовательное)	<b>ЛТ:</b> добавление (усилительная лексема «все»).
<b>ГТ:</b> в переводе сохранена конструкция риторического вопроса	<b>ГТ:</b> в переводе сохранена конструкция риторического вопроса		<b>ГТ:</b> антонимичный перевод («wouldn't you say» – «согласитесь»); замена типа предложения (вопросительное на повествовательное)

Как представлено в табл. 5, наблюдается расхождение в передаче аудиовизуально зависимой единицы: «is getting shorter». Поскольку данную реплику Андервуд произносит, продолжая приближаться к сидящему губернатору, а завершив ее, уже возвышается над ним. Данная взаимосвязь адекватно передана во всех переводах с помощью лексем «ниже» / «уменьшается». Нарративно зависимые единицы – «Willy C». «Си» – произношение инициала фамилии Conway. Но в русском языке его фамилия Конуэй, и начинается с «К», а значит, подобный перевод создает неточность.

## Результаты

В связи с выявленными нами специфическими особенностями сериала и кинотекста, а также аудиовизуального перевода, можно заключить, что сложности перевода сериала сопряжены с выбором адекватных приемов и стратегий, направленных на эквивалентную передачу прагматического воздействия оригинального текста, в условиях ограничения перевода экстралингвистическими факторами. Когда влияние полидискурсивных особенностей текста сериала не учитывается, допускаются переводческие ошибки, приводящие к разрыву смысловой целостности аудиального и визуального рядов, контекстуальным противоречиям в отдельных эпизодах, сезонах или во всем сериале. Исходя из рассмотренных конкретных примеров такого влияния и анализа переводческих приемов и трансформаций, применяемых для эквивалентной передачи единиц, находящихся в зависимости от аудиовизуального ряда, а также политического дискурса и дискурса сериала, можно заключить, что при осуществлении аудиовизуального перевода политических кинодиалогов переводчики находятся в условиях, когда возможности применения некоторых переводческих трансформаций оказываются ограниченными ввиду ряда экстралингвистических факторов (темпа речи, жестикуляции, мимики, элементов монтажа и т.п.), в связи с чем используются различные стратегии, чтобы достичь эквивалентного и адекватного перевода дискурсивно значимых единиц кинотекста. В связи с этим, наиболее частыми приемами выступают опущение и смысловое развитие, а также такие грамматические трансформации, как изменение актуального членения предложения и замены (частей речи, форм слова и членов предложения).

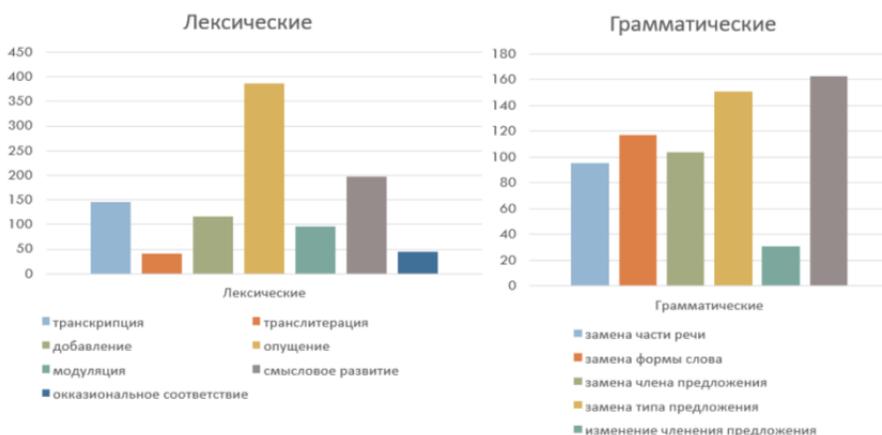


Рис. 1. Частотность используемых переводческих трансформаций

В ходе проведенного исследования было установлено, что наиболее эффективными являются стратегии и приемы, при которых учитываются внутренние полидискурсивные зависимости кинотекста, сохраняющие естественность звучания реплик кинодиалога. К таким стратегиям и приемам перевода можно отнести смысловое развитие, добавления и опущения и компенсаторный перевод. К стратегиям, в результате которых наблюдается больше всего переводческих ошибок и искажений можно отнести: смысловое развитие, изменение типа предложения, изменение членения предложения. При этом было выявлено, что наиболее распространенной лексической трансформацией является опущение, а грамматической – замена типа предложения и перестановка (см. рис. 1).

### **Заключение**

В ходе проведенного исследования было установлено, что перевод сериала – это аудиовизуальный перевод, культурно обусловленный процесс, при котором главным ориентиром является реакция зрителя, а смысловыми единицами выступают кадр, кинофраза (кинособытие) и весь кинодискурс. Важным фактором, влияющим на процесс перевода кинодиалогов сериала, является его полидискурсивность, т.е. существование определенных элементов развлекательного, политического и аудиовизуального дискурса, представляющих значительную трудность при переводе кинодиалогов. Данные элементы были определены нами как дискурсивно зависимые единицы, адекватный перевод которых невозможен без учета их связи с различными дискурсами кинотекста: аудиовизуальным, нарративным, развлекательным, а также с политическим дискурсом как одним из основных дискурсов рассматриваемого в исследовании сериала. Сложность перевода данных единиц (аллюзий, политических терминов и клише, кадра как единицы киноязыка и т.п.) заключается в том, что они представляют собой мультимодальный знак, семантическое целое вербального и невербального рядов, взаимодействуют друг с другом и другими единицами кинотекста в условиях полидискурсивности.

В качестве дискурсивно зависимых в данном исследовании были рассмотрены единицы аудиовизуального, политического и развлекательного дискурсов. Также были выявлены черты, специфичные для каждого из рассматриваемых нами видов дискурса (развлекательного, политического, аудиовизуального), которые необходимо учитывать для успешного преодоления трудностей перевода кинодиалога и политического дискурса.

В связи с тем, что в данном исследовании в качестве дополнительного основного дискурса сериала рассматривается политический

дискурс, были выявлены лингвистические и экстралингвистические особенности политического развлекательного и аудиовизуального дискурсов в сериале: институциональность, реализация в определенных видах текста и жанрах (обращения, выступления, личные и официальные диалоги и т.д.), суггестия, вербальные и невербальные элементы воздействия.

Было установлено, что в случаях, если не учитываются важные аспекты влияния на перевод дискурсивно окрашенных единиц, использование классических трансформаций приводит к переводческим ошибкам, что ведет к разрыву смысловой целостности аудиального и визуального рядов, контекстуальным противоречиям в отдельных эпизодах, сезонах или во всем сериале, искажению и изменению смысла оригинального текста, затрудняет восприятие и понимание сериала зрителем.

В тех случаях, когда не учитывается внутренняя полидискурсивная зависимость единиц кинотекста, возникают ошибки перевода, неточности и искажения, которые могут привести к непониманию отдельных реплик, сюжетных линий, создать неточности и изменить представление зрителя о сюжете, характере персонажей и их отношениях, а также потенциал прагматического воздействия (например, изменить идеологические установки оригинала).

В связи с этим мы видим значимость когнитивно-дискурсивного переводческого анализа политических диалогов сериала, способствующего выявлению дискурсивно окрашенных единиц кинотекста, для повышения качества и адекватности перевода медиапродукции.

### *Литература*

1. **Никулина Д.Е.** Политический дискурс как объект лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-1 (75). С. 147–149.
2. **Козуляев А.В.** Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3 (13). С. 3–24.
3. **Orero P.** Topics In Audiovisual Translation. Philadelphia : John Benjamins Publishing Co, 2004. 225 p.
4. **Gambier Y.** Recent developments and challenges in audiovisual translation research // Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation / ed. by D. Chiaro, Ch. Heiss, Ch. Bucaria. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publ. Co, 2008. P. 11–35.
5. **Клушина Н.И.** Интенциональная конфигурация медийного пространства // Политическая лингвистика. 2013. № 2 (44). С. 40–45.
6. **Карпова Т.Б.** Досуговый дискурс рунета // Вестник Пермского университета. Сер. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 2 (8). С. 70–77.

7. **Чернова С.В.** Развлекательный дискурс: понятие и основные характеристики // Меняющиеся коммуникации в меняющемся мире-99 : сб. ст. Волгоград : ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2015. С. 126–128.
8. **Перельгут Н.М., Сухощая Е.Б.** О структуре понятия «политический дискурс» // Вестник Нижневолгоградского государственного университета. 2013. № 2. С. 35–41.
9. **Алтунян А.Г.** Анализ политических текстов : учеб. пособие. М. : Университетская книга; Логос, 2006. 384 с.
10. **Ровинская Т.М.** Роль СМИ в деятельности «зеленых» партий (опыт США и ФРГ) // Вестник Московского университета. 2002. Сер. 12. № 6. С. 85–99.
11. **Зеленский В.В.** Послесловие к кн.: Одайник В. Психология политики. Психологические и социальные идеи Карла Густава Юнга. СПб. : Ювента, 1996. С. 368–380.
12. **Тишин Н.В.** Вербальные средства внушения в политическом дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. 2010. Вып. 1 (55). С. 163–167.
13. **Беляков М.В.** Интерпретация интертекста в политическом дискурсе // Вестник МГИМО-университета. Филология. 2009. № 6. С. 139–143.
14. **Маслова В.А.** Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? // Политическая лингвистика. 2008. Вып. 1 (24). С. 43–48.
15. **Viewership** of House of Cards in the United States as of August 2017. URL: <https://www.statista.com/statistics/741806/house-of-cards-viewership-usa/>

#### Сведения об авторах:

**Нагель Ольга Васильевна** – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета, ведущий научный сотрудник лаборатории лингвистической антропологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: [olga.nagel2012@yandex.ru](mailto:olga.nagel2012@yandex.ru).

**Дмитриева Ульяна Дмитриевна** – преподаватель кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: [uliana500@ya.ru](mailto:uliana500@ya.ru)

**Комиссарова Ольга Валентиновна** – кандидат филологических наук, руководитель учебно-научного центра, доцент кафедры иностранных языков Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополь (Севастополь, Россия). E-mail: [ok\\_kom@mail.ru](mailto:ok_kom@mail.ru)

*Поступила в редакцию 4.03.2019 г.*

#### TRANSLATION OF MULTIDISOURSE SERIES SPACE

**Nagel O.V.**, Associate Professor, Sc.D. (Philology), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University, Leading research Fellow, Linguistic Anthropology Laboratory (Tomsk, Russia). E-mail: [olga.nagel2012@yandex.ru](mailto:olga.nagel2012@yandex.ru)

**Dmitrieva U.D.**, Teacher of the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: [uliana500@ya.ru](mailto:uliana500@ya.ru)

**Komissarova O.V.**, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Head of the Scientific Training Center, Department of Foreign Languages, Sevastopol Branch of the M.V. Lomonosov Moscow State University (Sevastopol, Russia). E-mail: [ok\\_kom@mail.ru](mailto:ok_kom@mail.ru)

DOI: 10.17223/19996195/46/4

**Abstract.** The polydiscursive characteristics of the series as a media text and their influence on the choice of a translation strategy are featured in the article. Audiovisual, political and entertainment discourses are defined as the main types of discourses in the studied media text. The study assumes that the translation of the series is influenced by culture process of audiovisual translation which assumes that the viewer's reaction is of the paramount importance. The main sense units of the series are the frame, film phrase (film event) as well as the entire film discourse whose language component is realized in film dialogs. Multidiscourse charac-

teristics of the series (i.e. the existence of certain elements of entertainment, political and audiovisual discourse, which present a considerable difficulty in translating the film directories) has significant influence on the process of series' dialogs translation. In the article these elements were identified as discourse-dependent units, which adequate translation is impossible without taking into account their characteristics aimed on meeting other conditions of film text: audiovisual, narrative, entertainment, discourses as well as political focus of the studied series. Therefore, in this study the units of audiovisual, political, and entertainment discourses were considered and analyzed as discourse-dependent ones. The features specific to each of the types of discourse studied (entertainment, political, audiovisual) were also identified. It was found out that in order to successfully overcome the difficulties of a film dialog and political discourse translation these features should be taken into account. Due to the fact that in this study the political discourse is considered to be an additional type of series discourse, the linguistic and extralinguistic features of the political-entertainment and audiovisual discourses in the series were revealed: institutionalization, realization in certain types of text and genres (appeals, speeches, personal and official dialogues, etc.), suggestion, verbal and non-verbal elements of influence. It was found that in cases where the internal multi-discursive interdependence of the film text units is not taken into account, various translation errors, inaccuracies and distortions occur.

**Keywords:** polydiscursivity; discourse-dependent units; audiovisual discourse; political discourse; entertainment discourse; narrative discourse; film dialog, series.

### *References*

1. Nikulina D.E. (2017) Politicheskii diskurs kak object lingvisticheskogo issledovaniya [Political discourse as object of linguistic study] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 9-1 (75). pp. 147–149.
2. Kozulyaev A.V. (2015) Obucheniye dinamicheski ekvivalentnomu perevodu audiovizual'nykh proizvedeniy: opyt razrabotki i osvoyeniya innovatsionnykh metodik v ramkakh shkoly audiovizual'nogo perevoda [Teaching the dynamically equivalent translation of audiovisual discourses: innovative approaches of the school of audiovisual translation] // *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*. 3 (13). pp. 3–24.
3. Orero P. (2004) *Topics In Audiovisual Translation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
4. Gambier Y. (2008) Recent developments and challenges in audiovisual translation research // *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation* / Ed. by D. Chiaro, Ch. Heiss, Ch. Bucaria. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publ. Co. pp. 11–35.
5. Klushina N.I. (2013) Intentsional'naya konfiguratsiya mediynogo prostranstva [Intentional configuration of media space] // *Politicheskaya lingvistika*. 2 (44). pp. 40–45.
6. Karpova T.B. (2010) Dosugovyy diskurs runeta [Leisure discourse of runet] // *Vestnik Permskogo universiteta*. 2 (8). pp. 70–77.
7. Chernova S.V. (2015) Razvlekatel'nyy diskurs: ponyatiye i osnovnyye kharakteristiki [Entertainment discourse: notion and main characteristics] // sb. st. *Menyayushchiyesya kommunikatsii v menyayushchemsya mire* 9. Volgograd : FGBOU VPO RANKhiGS. pp. 126–128.
8. Perelgut N.M. (2013) O strukture ponyatiya "politicheskii diskurs" [On the structure of the notion "political discourse"] // *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2. pp. 35–41.
9. Altunyan A.G. (2006) Analiz politicheskikh tekstov: uchebnoye posobiye [Analysis of political texts: textbook] // M.: Universitetskaya kniga; Logos.
10. Rovinskaya T.M. (2002) Rol' SMI v deyatel'nosti "zelenykh" partiy (opyt SSHA i FRG) [The role of media in the activities of "green" parties (the experience of the United States and Germany)] // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 6. pp. 85–99.

11. Zelenskiy V.V. (1996) Poslesloviye k kn.: Odaynik V. Psikhologiya politiki. Psikhologicheskiye i sotsial'nyye idei Karla Gustava Yunga [Epilogue to the book: Odaynik V. Psychology of politics. The psychological and social ideas of Carl Gustav Jung] // SPb: Yuventa. pp. 368–380.
12. Tishin N.V. (2010) Verbal'nyye sredstva vnusheniya v politicheskom diskurse [Verbal means of suggestion in political discourse] // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. 1 (55). pp. 163–167.
13. Belyakov M.V. (2009) Interpretatsiya interteksta v politicheskom diskurse [Intertext interpretation in political discourse] // Vestnik MGIMO-universiteta. Filologiya. 6. pp. 139–143.
14. Maslova V.A. Politicheskiy diskurs: jazykovyye igry ili igry v slova? [Political discourse: language games or word games?] // Politicheskaya lingvistika. 1 (24). pp. 43–48.
15. Viewership of House of Cards in the United States as of August 2017 // <https://www.statista.com/statistics/741806/house-of-cards-viewership-usa/>

*Received 4 March 2019*

## ТЕОРИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ И РАЗВИТИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ КОНЦЕПЦИЙ В РАМКАХ КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ МЕТАФОРОЛОГИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИСТИКИ)

И.В. Новицкая

*Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 18-18-00194, проект  
«Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве  
современных коммуникаций».*

**Аннотация.** Представлены результаты аналитического обзора англоязычных публикаций, посвященных разработке теории метафоры и развитию ее положений в рамках когнитивного направления метафорологии. Цель анализа заключается в изложении сути ряда теорий метафоры, отражающих последовательное развитие когнитивного направления в метафорологии, в сопоставительном ракурсе. Значительное число гипотез и теорий, предложенных на суд научной общественности, свидетельствует о неослабевающем интересе исследователей к указанному явлению и стремлении дать всеобъемлющее и убедительное объяснение его сути, закономерностям использования в различных текстах и дискурсах, механизмам интерпретации и т.п. Сопоставление теоретических концепций позволило установить тот факт, что теория концептуальной метафоры сосредоточена на анализе реализованных на уровне языка деконтекстуализированных метафорических единиц, позволяющих выявить лежащие в их основе концептуальные метафорические образования. Альтернативные теоретические концепции (теория концептуальной интеграции, теория карьеры метафоры, теория атрибутивной категоризации, теория релевантности, теория значимостной маркированности) направлены на объяснение понимания и интерпретации содержания вербальных метафорических выражений, т.е. на отдельных этапах более широкого и поэтапного процесса их когнитивной обработки. За последние десятилетия данные теории прошли многократное «тестирование» в работах сторонников и оппонентов, что позволило выявить их слабые и сильные стороны и, где это было необходимо, дополнить или уточнить положения и выводы. Хотя накопленные результаты исследований способствовали «прорыву» в понимании и оценке такого явления, как метафора, считать их окончательными пока преждевременно. В статье показано, что наиболее востребованными в современной метафорологии являются теория концептуальной интеграции и теория релевантности, поскольку они сосредоточены на объяснении процессов интеграции информации при конструировании человеком метафорических значений на основе отбора значимых признаков в различных дискурсивных практиках. Существование целого ряда теорий метафоры подтверждает мнение исследователей о том, что в своем современном состоянии ни одна из широко известных теорий не может претендовать на роль единственной, способной непротиворечиво и всесторонне описать и объяснить феномен метафоры.

**Ключевые слова:** теория концептуальной метафоры; теория концептуальной интеграции; теория карьеры метафоры; теория атрибутивной категоризации; теория релевантности; теория значимостной маркированности.

## Введение

В современной метафорологии наиболее влиятельной является теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона (the Conceptual Metaphor Theory), первоначальная версия которой была представлена в 1980 г. [1], а пересмотренная и обновленная – в 1993 и 2008 гг. [2, 3]. Значимость данной теории для последующего развития соответствующей научной области трудно переоценить, поскольку благодаря ее появлению и обсуждению фокус исследований метафорических единиц был перемещен с языка на другую сферу бытования образов сознания – мышление, что ознаменовало собой когнитивный поворот в лингвистических исследованиях метафоры. Как считает З. Кевечес (Z. Kövecses), «metaphor in the cognitive linguistic view means primarily conceptual metaphor, as opposed to linguistic metaphor» [4. P. 33].

Можно констатировать, что появление теории концептуальной метафоры послужило толчком не только к бурному росту исследований семантического гештальта концептуальной сферы, но и к разработке альтернативных концепций, сосредоточенных на анализе процесса интерпретации и понимания метафорического языка. Вслед за теорией концептуальной метафоры в научный оборот вошли такие концепции, как теория концептуальной интеграции (теория блендинга) Ж. Фоконье и М. Тернера, теория первичных метафор Дж. Грейди, коннективная теория метафорической интерпретации Л. Ричи, интеракционистская теория метафоры П. Рикера и некоторые др. Дальнейшее совершенствование самой теории концептуальной метафоры и ее положений способствовало расширению границ исследовательского поля метафорологии в англистике и развитию интегративного подхода к теоретическому осмыслению различных аспектов функционирования метафорического лексикона, его порождения и понимания, отразившегося в разработке гибридных теорий [5, 6] и комбинированных учений [7–10].

Многообразии теоретических концепций метафоры и их тонкостей, точек соприкосновения и принципиальных отличий широко освещается в современной англоязычной научной литературе [9–15], что доказывает значимость данной проблематики для мировой метафорологии. В российской лингвистике круг авторов, освещающих детали различных теорий, постоянно расширяется и включает такие имена, как Э.В. Будаев, О.С. Зубкова, С.А. Жаботинская, Л.П. Ковальчук, А.С. Самигуллина, С.А. Хахалова, А.П. Чудинов и др. Основная направленность публикаций российских лингвистов заключается в том,

чтобы обозначить в общих чертах спектр основных направлений зарубежных исследований в области метафоры либо более глубоко проанализировать положения отдельно взятых теорий. Продолжая аналитическое освещение зарубежных работ по этой тематике, мы остановимся на сопоставительной характеристике содержания тех метафорологических концепций, которые получили наибольшее признание, кладутся в основу множества эмпирических исследований и широко освещаются в современной англоязычной литературе по теории метафоры.

Цель настоящей статьи заключается в изложении сути ряда теорий метафоры, отражающих последовательное развитие когнитивного направления в метафорологии, в сопоставительном ракурсе. В связи с ограничениями, накладываемыми объемом статьи, из всех известных в отечественной и зарубежной лингвистике теоретических концепций метафоры в настоящем обзоре представлены только некоторые из них: теория структурного отображения, теория концептуальной интеграции, теория атрибутивной категоризации, теория карьеры метафоры и теория релевантности. Выбор данных теорий обусловлен стремлением сосредоточить внимание на концепциях, предлагающих объяснения процесса конструирования и понимания вербальных метафор, т.е. метафорических единиц, реализуемых на поверхностном уровне языка, которые, с точки зрения теории концептуальной метафоры, отражают лежащие в их основе концептуальные метафоры.

### Методологические основы

В области метафорологии начало 1980-х гг. связано с периодом смены лингвистической парадигмы. Его начало ознаменовалось появлением теории концептуальной (когнитивной) метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [1].

Предшествующий риторический и логический взгляд на метафорическое в языке опирался на аристотелевское мнение о метафоре как о явлении, относящемся к разряду «необычных» и «редких» [16]. Более того, согласно одной из наиболее ранних концепций метафоры, представленной в трудах лингвистов и философов [17. Р. 578], данное явление интерпретировалось как аномальное (*Metaphor as Anomaly*) и распознавалось благодаря такому ее свойству, как отклонение от нормы (*deviant features*) [18–20]. Процесс понимания метафорической единицы в такой трактовке описывался следующим образом. Метафорическое выражение является своего рода аномалией, поскольку в результате его буквальной интерпретации получаемое содержание является грамматически девиантным, семантически и концептуально абсурдным или просто неистинным. Так, в примере *My lawnmower is a wild animal* «Моя газонокосилка – просто дикое животное» метафора оказывается таким

утверждением, в котором присутствует нарушение неких ограничительных правил отбора (selectional-restriction rules). При восприятии метафоры человек осознает, что в ней нарушаются определенные лингвистические правила или нормы, и поэтому «переводит» ее в такую языковую форму, в которой устраняются все установленные нарушения. Следовательно, понимание метафоры происходит в тот момент, когда языковое выражение категоризируется как лингвистически девиантное.

Очевидно, что подобная трактовка метафоры представляет собой семантическую теорию, в основе которой лежит семантическая компетенция слушающего при распознавании метафоры. В рамках данной теории считается, что до момента непосредственного оценивания семантических и прагматических компонентов, обеспечивающих адекватную интерпретацию содержания, человек анализирует синтаксическую структуру предложения. Изначально процесс восприятия опирается на структуру предложения, ориентированную на выражение прежде всего истинного (буквального) содержания. Следовательно, локус понимания метафоры связан с моментом, который наступает после того, как произведен анализ предложения и определена его семантика (или буквальное значение). Это означает, что распознавание метафоры происходит после непосредственного лингвистического восприятия языкового выражения, а понимание метафоры в целом не может произойти раньше обработки языковых форм выражения.

Не получив языкового подтверждения, «девиантный» подход к пониманию природы метафоры был признан несостоятельным и остался в анналах метафорологии в качестве оригинальной, но неактуальной концепции [6. Р. 10]. Более плодотворной и востребованной в области исследования образного языка стала теория концептуальной метафоры (ТКМ) Дж. Лакоффа и М. Джонсона, революционность которой заключалась в признании метафоры в качестве когнитивного механизма.

### **Результаты исследования когнитивного подхода к метафоре**

Ключевая предпосылка теории концептуальной метафоры заключается в том, что «metaphor is not a matter of language but of thought: metaphor is 'a cross-domain mapping in the conceptual system'» [2. Р. 203]. Данное положение акцентирует внимание на том, что метафора – это концептуальный феномен, который реализуется на поверхностном уровне языка. «Conceptual metaphor does *not* refer to a type of utterance, but rather to an underlying metaphor that sanctions any number of actual utterances» [21. Р. 40]. Обширный языковой материал, проанализированный авторами теории и их единомышленниками, позволил сделать заключение о повсеместности, системности и распространенности ме-

тафоры как лингвистического явления, а анализ структурных и содержательных характеристик метафорических обозначений обусловил мнение о ключевой роли метафорических проекций в когнитивных процессах. Так, в ТКМ метафоре придается статус концептуального механизма, «фигуры мышления», при помощи которой специфическое и операционное знание более конкретных явлений и действий проецируется на широкий спектр более абстрактных. «Abstract concepts are formed from associations in perceptual experience, and these abstract concepts provide the basis both for abstract thought and for linguistic metaphors» [14. P. 85]. Проекция конкретных структур знания на абстрактные происходит на основе аналогии, сходства и сравнения элементов отдельных концептуальных сфер и естественным образом способствует формированию многих абстрактных категорий. Отсюда метафора – это один из немногих базовых механизмов абстрактной категоризации, который является основополагающим для человеческой когниции, коммуникации и языка [22. P. 28]. При этом допускается, что для репрезентации концептуальных метафор могут использоваться и альтернативные формы, например невербальные: жесты, изображения, другие семиотические системы [23, 24].

Метафора как концептуальный механизм обеспечивает взаимную проекцию (*mapping*) различных ментальных образований (*source domain* и *target domain*) в пределах некой концептуальной структуры (*conceptual metaphor*). Три вида или уровня концептуальных проекций различаются по степени своей сложности: *single-feature* or *one-shot mappings*, или «одноразовые проекции» [2. P. 229–231], *systematic mappings*, под которыми понимается «наложение структуры сферы-источника на структуру сферы-цели» [1. P. 81] и *image-schematic mappings*, в которых *image-schemas* – это наиболее общие конструкторы типа траекторий, границ, отношений «центр – периферия» [25. P. 27–28]. Соответствия, устанавливаемые между сферой-источником и сферой-целью, могут быть по своей природе онтологическими или эпистемологическими [2. P. 207; 26. P. 3; 27. P. 387], а их реализация регулируется *принципом инвариантности* (*Invariance Principle*). Суть его заключается в том, что «проекции сохраняют топологию сферы-источника в той мере, в которой она согласуется с внутренней структурой сферы-мишени» [2. P. 215].

Метафорические проекции, формируемые и закрепляемые в концептуальной системе человека, вербализуются на поверхностном уровне языка. Различают два способа языковой реализации: а) языковые единицы, которые используются в метафорическом значении не напрямую (*indirectly*), т.е. контекстуальное значение языковой единицы контрастирует с ее базовым системным значением, например *sterile* в значении «бесплодный» (о почве или самке) и в значении «неэффективный»; б) языковые единицы, которые используются в метафориче-

ском значении напрямую (*directly*), т.е. при отсутствии контраста между базовым и контекстуальным значением, например в случаях сравнения, аналогий и только предполагаемых сравнений типа *Shall I compare thee to a summer's day?* из Shakespeare's Sonnet 18 [28. P. 11]. В обоих способах представлены так называемые относящиеся к метафоре слова (*metaphor-related words*) [Ibid.]. Метафорические единицы, реализованные на поверхностном уровне языка, формируют своего рода оппозицию, включающую новаторские, свежие, креативные (*creative and novel*), с одной стороны, и конвенциональные, стертые метафоры (*conventional and dead*) – с другой [11. P. 4–5; 14. P. 17–21].

В процессе производства языковых образных выражений и их понимания у человека задействованы метафорические соответствия, которые являются частью его концептуальной системы, т.е. они укоренены в ней в результате опоры на реализованный, воплощенный физический и культурный опыт, социальные практики [1. P. 14]. Укорененные концептуальные метафоры по-разному отражают сущность этого опыта. Примарные (*primary*) концептуальные метафоры восходят к ментальным проекциям, возникающим в повторяющихся случаях, в которых абстрактный концепт экспериенциально связан с физическим ощущением, что закрепляется нейронными связями в коре головного мозга (например, ЛЮБОВЬ – ЭТО ТЕПЛО). На основе комбинирования примарных метафор формируются комплексные (*compound or composite*), т.е. такие, которые не могут быть возведены к только одному непосредственному чувственному опыту (например, ТЕОРИИ – ЭТО ЗДАНИЯ) [29].

Типология концептуальных метафор, входящих в качестве единиц в концептуальную систему человека, включает в себя единицы трех типов: структурные (*structural*), ориентационные (*orientational*) и онтологические (*ontological*) метафоры [1. P. 15; 11. P. 30]. Значительная часть концептуальных метафор является общей для концептуальных систем носителей того или иного языка в силу общности перцептивного опыта и закрепления наиболее культурно значимых метафор в ежедневной практике языкового взаимодействия. Часть концептуальных метафор является формированиями культурно-специфическими [14. P. 74]. Помимо межкультурной вариативности концептуальных метафор, ученые отмечают и их изменяемость в диахронии [30]. Одной из особенностей концептуальных метафор, проявляемой при их вербализации, является так называемая кластеризация образных выражений (*clustering of figurative expressions*) вокруг концептуальных метафор, т.е. множественная языковая реализация отдельной концептуальной проекции [31. P. 544].

Представленные в сжатом и обобщенном виде ключевые положения ТКМ позволяют определить значимость данной теории для по-

следующего развития метафорологии в целом. Определив сферу бытования концептуальной метафоры в области мышления, Лакофф и Джонсон тем самым разграничили два толкования термина «метафора», с одной стороны, как обозначения языкового явления, а с другой – как ментального механизма. В обоих толкованиях в структуре метафоры соединяются две сущности, обозначаемые как «топик» и «средство» в отношении вербализованных единиц, и «сфера-цель» и «сфера-источник» – для концептуальных проекций. Новизна подхода Лакоффа и Джонсона заключается в том, что, опираясь на анализ реализованных на уровне языка де-контекстуализированных метафорических единиц (конвенциональных по своей сути, что отличается от подхода других исследователей, которые анализировали преимущественно новаторские образные выражения), они выявили концептуальные метафорические образования, лежащие в основе языковых образных выражений [32. Р. 169]. Цель ТКМ в ее «традиционном» варианте выражается в том, чтобы выявить концептуальные метафоры на более высоком уровне (*supraindividual level*), чем индивидуальный уровень использования языковых метафор (*individual level*) [Ibid. Р. 181]. Теория не ставит перед собой задачу объяснить, как осуществляется процесс конструирования или понимания этих концептуальных метафор в дискурсивных практиках. В результате сопоставление ТКМ с иными концепциями, касающимися метафорических единиц, позволяет сделать вывод о нацеленности большинства альтернативных теорий на объяснение того, как используются и понимаются языковые метафоры в условиях реальной коммуникации.

К числу теорий, объясняющих, как происходит процесс распознавания у языкового выражения метафорического смысла, относятся прежде всего концепции, в основе которых лежит лексико-семантический подход (см. обзор в [14. Р. 25–28]). Так, согласно **теории сравнения**, в метафоре происходит сравнение топика со средством на основе общего для них обоих признака. Следовательно, при восприятии метафоры слушающий как бы достраивает полную сравнительную конструкцию: «Ник – просто лев» воспринимается как «Ник *подобен льву*». С точки зрения **теории замещения** (*substitution*), метафора создается в тех случаях, когда слово обозначает некое свойство или признак, характеризующий топик, например «Ник – просто лев», «Мы кунаемся в деньгах». В этом случае понимание метафоры происходит в результате того, что слушающий мысленно подыскивает замену этому слову, способную точно назвать ассоциированный признак: «Ник – *храбрый*» или «Мы *имеем огромное количество денег*». **Теория атрибуции** (*attribution*), в свою очередь, сосредоточена на уточнении культурно значимых (салиентных) свойств, которые переносятся на топик или приписываются ему, например «Ник – *свинья*», в определенном коммуникативном контексте.

К теории атрибуции примыкает **теория структурного отображения** (structure-mapping theory) Дедры Гентнер и Брайена Боудла [33, 34], в основе которой лежит идея о том, что в процессе интерпретации метафоры происходит параллельное спаривание, т.е. проецирование, элементов содержания топика и средства метафоры по принципу «один к одному». Например, в метафоре «Мужчины – волки» спаривается такой одинаковый элемент содержания, как «охотятся на». В результате природное хищническое поведение волков проецируется на поведение мужчин в отношении женщин. При этом авторы теории отмечают, что общий элемент содержания может быть не выражен эксплицитно, а устанавливаться в результате инференции.

Если упомянутые выше теории описывают механизм когнитивной обработки метафоры при ее восприятии, то концепция Рейчел Джиоры (Гиоры) **The graded salience hypothesis** (теория важности / значимостной маркированности / конвенционализированности тех или иных метафорических конфигураций) сосредоточена на описании того, как активируются знания о концептах, обозначающих топик и средство, как отбираются релевантные признаки и как комбинируются знания в новом мыслительном конструкте. В основе концепции Р. Джиоры лежит обобщение о том, что «некоторые метафорические значения слов и выражений обладают определенной значимостной маркированностью, а потому их активация в сознании человека происходит мгновенно в тех или иных контекстуальных условиях» [35. Р. 115]. По мнению автора теории [36, 37], восприятие метафоры предполагает поэтапный процесс, в начале которого происходит первоначальная активация лексической информации (т.е. значения слов). Параллельно этому процессу происходит активация контекстуальной информации, включающей релевантные фоновые знания. Далее следует этап интеграции, в ходе которого отбираются контекстно-релевантные значения слов и фоновая информация. Вычлененные элементы информации затем комбинируются и тем самым видоизменяют когнитивные репрезентации текущей ситуации, фактов и т.п. в сознании человека. Отбор релевантных для понимания метафоры элементов информации происходит на основе такого их признака, как салиентность, т.е. значимостная маркированность, в определенных контекстных условиях. Считается, что салиентными являются более конвенциональные, частотные и прототипические значения лексических единиц, а также недавно полученная или упомянутая информация. Менее релевантные элементы информации могут приобретать значимостную маркированность на более поздних этапах развития ситуативного контекста, например в случаях с описанием юмористических сюжетов [14. Р. 40].

Иной взгляд на процесс восприятия и интерпретации метафоры в условиях реальной коммуникации представлен в работах когнитивных

психологов и лингвистов и обозначен как **Теория атрибутивной / признаковой категоризации** (the Attributive Categorization View / Model, the Class-inclusion theory, the Category inclusion theory) [14, 31]. Исследовательская группа под руководством Сэма Глуксберга [38], а также Дейдра Уилсон и Дэн Спербер [39, 40] высказали точку зрения о том, что метафоры представляют собой не что иное, как инклюзивные утверждения (class-inclusion statement). В подобных утверждениях устанавливается факт членства топика метафоры в более абстрактной атрибутивной категории, обозначенной средством выражения метафоры [41, 42]. При этом образуется новая, сиюминутная категория (ad hoc category), которая является общей для обоих концептов. Так, С. Глуксберг утверждает, что в момент восприятия метафорического высказывания, например *My lawyer is a shark* «Мой юрист – акула», люди не сравнивают топик и средство метафоры, поскольку уже в самом высказывании утверждается, что юристы не похожи на акул, а являются частью такой категории, как акула. Это означает, что обработка метафоры происходит не на основе сравнения двух концептов, а на основе категоризации, точнее – абстрагирования. Поскольку утверждение в примере явно неистинно, то люди предпримут попытку выявить некие признаки, характеризующие акулу, и с учетом этих признаков сформировать новую, сиюминутную / спонтанную категорию более высокого порядка (ad-hoc superordinate category), которая будет включать и акулу, и юриста в качестве членов, например категорию ХИЩНИК. Для того чтобы понять метафору, человеку, с одной стороны, необходимо обладать достаточным знанием о топике метафоры, чтобы оценить, насколько правомерно для топика быть включенным в какую-либо атрибутивную категорию без потери смысла. С другой стороны, человеку необходимо быть знакомым и с категорией-источником, чтобы сделать вывод о том, какие категории источник может представлять.

При интерпретации метафоры новые сиюминутные категории могут формироваться как на основе признаков, типично ассоциируемых с источником, так и на основе очень обобщенных, абстрактных признаков источника. Хотя в теории не затрагивается вопрос о том, как происходит отбор признаков, на основе которых формируется новая категория, в ней уточняется «принцип двойной референции» (dual reference model), объясняющий типологию формируемых категорий [43]. Так, в примере с юристом концепт «акула» соотносится как с базовой категорией (определенный вид рыб), так и с более абстрактной категорией (хищники); последняя, в свою очередь, так же ассоциирована с двумя категориями более высокого порядка: а) существа, которые живут за счет убийства и потребления в пищу других существ; и б) существа, проявляющие такие качества, как злобность и безжалостность [14. Р. 43–44].

По мнению разработчиков теории, в каждом конкретном случае свойства новой атрибутивной категории реализуются по-разному [44. P. 1556], поскольку при восприятии новаторских метафор концепт-источник может допускать различные интерпретации, и, следовательно, допускать формирование различных атрибутивных категорий [31]. В случаях восприятия конвенциональных, устоявшихся метафор совмещение концептуальных структур в сознании слушающего не активируется, не сопровождает сам процесс восприятия в режиме онлайн [45], а значит процесс категоризации или абстрагирования может и не осуществляться, что было экспериментально подтверждено в ряде исследований (см. обзор [43]).

Особое внимание к разграничению метафор на устоявшиеся, конвенциональные (conventional) и новаторские (novel) привело к разработке **Теории карьеры метафоры** (The Career of Metaphor Theory), в которой авторы Дедра Гентнер и Брайен Боудл объединили два конкурирующих подхода – на основе сравнения и на основе категоризации – к интерпретации образных высказываний [34, 46, 47]. По мысли авторов, в процессе обработки метафоры задействованы различные ментальные процессы, когда дело касается новаторской (в начале карьеры), конвенциональной (в середине карьеры) и мертвой / стертой метафоры (в конце карьеры). Они поддерживают идею С. Глуксберга о том, что часть метафор обрабатывается посредством категоризации (или абстрагирования), а не в результате проекции концептуальных структур (т.е. сравнения), однако приведенные ими данные экспериментальных исследований показывают, что этот процесс происходит несколько иначе, чем это предсказывал С. Глуксберг.

Главный вклад теории карьеры метафоры заключается в выявлении того факта, что на процесс обработки метафоры (посредством сравнения или категоризации) влияет не только ее новаторский или конвенциональный характер, но и то, что концептуальные параметры метафоры взаимодействуют с языковой формой, в которой отображена проекция концептуальных областей: собственно метафоры и сравнения «работают» по-разному [21. P. 54–55; 22. P. 32]. Гентнер и Боудл [46] провели эксперимент, в котором испытуемых попросили выбрать предпочтительную форму для образных высказываний *My lawyer is (like) a shark* (новаторская) or *Time is (like) a river* (конвенциональная), т.е. форму метафоры или форму сравнения. Полученные результаты позволили заключить, что для конвенциональных образных выражений предпочтительна форма метафоры *Time is a river*, а для новаторских – форма сравнения *My lawyer is like a shark*. Интерпретация конвенциональных образных выражений происходила быстрее, чем интерпретация новаторских. При этом была установлена корреляция между конвенциональностью и грамматической формой выражений: новаторские

сравнения интерпретировались быстрее, чем новаторские метафоры, а конвенциональные метафоры – быстрее, чем конвенциональные сравнения [46. Р. 121].

Полемизуя с авторами теории карьеры метафоры, С. Глуксберг предложил альтернативную концепцию, названную им **теория качества метафоры** (the quality-of-metaphor hypothesis), в которой он оспорил убеждение Гентнер и Боудл о том, что выбор стратегии сравнения или категоризации зависит от формы языковой репрезентации (форма метафоры versus форма сравнения) и от новизны или традиционности концептуальной проекции [14. Р. 51]. С точки зрения С. Глуксберга, сравнение и категоризация являются взаимодополняющими стратегиями при интерпретации метафоры, поскольку выбор каждой из стратегий зависит от качества и приемлемости (quality and aptness) самой образной единицы: «...сравнение используется в тех случаях, когда попытки выделения категории не приводят к результату; к категоризации прибегают в тех случаях, когда метафора уместна, удачна или креативна» [43. Р. 80].

Альтернативной теоретической концепцией, в которой категоризация рассматривается как ведущая стратегия при интерпретации метафорических выражений в процессах коммуникации, является концепция Дейдры Уилсон и Дэна Спербера, опирающаяся на положения теории релевантности [40]. Указанная теория, опираясь на понятие релевантности, нацелена на объяснение человеческой коммуникации и когниции с прагматических позиций. Она обнаруживает достаточно сходных черт с подходом С. Глуксберга, однако основывается на совершенно иных установках.

В основе **теории релевантности** (the Relevance Theory) лежит одноименный когнитивный принцип: «Human cognition tends to be geared to the maximization of relevance» [40. Р. 89]. Согласно теории, репрезентация окружающей действительности у человека организована посредством когнитивных контекстов (cognitive contexts), которые включают в себя знания об окружающей среде (в том числе физической и социальной), о сущности реально осуществляемого речевого взаимодействия, об уже произнесенных высказываниях, а также фоновые знания. В ситуации коммуникативного взаимодействия у участников создается так называемая совместная когнитивная среда (mutual cognitive environment), в состав которой входят те когнитивные контексты – реально воспринимаемая информация в сочетании с фоновыми знаниями, которые, по мнению коммуникантов, известны и доступны всем участникам общения. В центре внимания теории релевантности – то, как адресат сообщения вырабатывает понимание услышанного содержания в процессе коммуникации. Поэтому основное положение данной теории заключается в том, что при передаче запланированного адресантом со-

общения задействованы прагматические механизмы, работа которых регулируется тем, что называется презумпцией оптимальной релевантности (*presumption of optimal relevance*) [6. Р. 14, 33]. Суть ее заключается в том, что механизм человеческой когниции настроен на автоматическое «высвечивание» релевантности до максимальных пределов при помощи двух одноименных принципов: когнитивного и коммуникативного. С точки зрения коммуникативного принципа релевантности, уже сам факт обращения говорящего к собеседнику сообщает о том, что его или ее высказывание является наиболее релевантным в данных условиях и поэтому заслуживает усилий собеседника, направленных на его обработку. В этом и состоит суть презумпции оптимальной релевантности, из которой вытекает, что понимание любого высказывания сводится к вычленению и осознанию сообщаемой (*intended*) релевантности [39].

Более детальный анализ положений рассматриваемой концепции показывает, что язык в ней рассматривается как код, который очерчивает контекстуальное / ситуативное значение (*underdetermines situated meaning*), которое в процессе мышления и коммуникации усложняется и обогащается [22. Р. 42–43]. В процессе коммуникации человек использует не только вербальный код, но и другие «наглядные стимулы» (*ostensive stimuli*), например, действия и их результаты, звуки, жесты и т.п. для того, чтобы сообщить запланированное содержание [40. Р. 86–87]. По сути, эти наглядные стимулы способны самостоятельно сообщать запланированное человеком содержание без обязательного вербального сопровождения. Более того, наглядные стимулы могут передавать содержание, которое в них самих изначально не закодировано, посредством указания на факт намерения автора сообщения передать запланированное содержание. Сказанное подводит к пониманию того, что процесс человеческой коммуникации по своей природе инференциальный (*inferential*). Адресант / автор сообщения предоставляет некоторые подтверждения / свидетельства запланированного к передаче содержания, а адресат делает заключение (*infers*) об этом содержании, опираясь на предоставленные свидетельства и контекст. Предоставленные свидетельства могут быть как в закодированной, так и не закодированной форме, и если в закодированной, то при помощи как вербального, так и не вербального кода. В любом из вариантов эти свидетельства «запускают» процесс инференции, целью которого является интерпретация замысла автора сообщения [*Ibid.*]. Вербальный код при этом предоставляет неограниченные возможности для засвидетельствования (т.е. репрезентации) запланированного содержания. Интерпретации, в свою очередь, не являются связанными или ограниченными каким-либо кодом, поэтому могут быть множественными и разнообразными [*Ibid.* Р. 86–87].

Каким же образом работает принцип релевантности при интерпретации высказывания? Авторы теории истолковывают понятие релевантности с точки зрения когнитивных результатов (*cognitive effects*), изменений в совместной когнитивной среде и усилий, требуемых для достижения этих результатов (*cognitive efforts*). «При всех других равных условиях, чем больше когнитивные эффекты и меньше ментальные усилия, требуемые для их получения, тем более релевантна входная информация для индивида в данный момент» [48. Р. 407]. Релевантность есть свойство не только высказывания или наглядного стимула, но и любого иного стимула когнитивного процесса на его начальном этапе (*any input to a cognitive process*), например звука, мысли, воспоминания, предположения и т.п. Входной стимул становится релевантным в том случае, когда его обработка в контексте уже известной и доступной информации приводит к получению новых когнитивных результатов. Например, этот входной стимул может дать ответ на вопрос, определиться с сомнением, вызвать предположение или побудить к действию и т.п. Все эти когнитивные результаты предполагают активную и плодотворную интеракцию между входным стимулом и контекстом, в условиях которого стимул обрабатывается. Отсюда можно заключить, что входные стимулы могут различаться по степени своей релевантности в конкретной ситуации. Sperber and Wilson выделяют две степени релевантности: а) чем больше достигаемый в процессе обработки входного стимула когнитивный результат, тем выше степень релевантности стимула; б) чем меньше требуется усилий для достижения когнитивного результата, тем выше степень релевантности [40. Р. 88].

Отсюда следует, что в конкретных актах коммуникации значения лексических единиц «подстраиваются под» и «настраиваются на» конкретные условия контекста. Значения слов при этом могут как сужаться, так и расширяться. Например, значение слова *профессионал* (*professional*) часто расширяется, когда в данную категорию людей включаются все те, кто *применяет* знания, но значение сужается, когда мы исключаем из этой категории тех, кто *производит, генерирует* новые знания [14. Р. 57]. В каждом случае, с точки зрения теории релевантности, прагматически конструируется сиюминутный концепт (*ad hoc concept*), в основе которого лежат закодированное лексемой содержание и контекстуальная информация. Содержательные границы такого сиюминутного концепта определяются поиском наиболее оптимальной интерпретации высказывания со стороны адресата [49. Р. 12–14].

В отношении образного языка данная теория развивает идею о том, что «*metaphorical language use contributes not just to what a speaker implicates but also to what she directly communicates (even asserts)*» [Ibid. Р. 12]. Поэтому с позиции теории релевантности, образные единицы могут быть использованы для выражения некоего содержания, которое

может быть и не метафорической природы, только потому, что данный способ выражения является наиболее удобным и подходящим в условиях вербального взаимодействия [6. Р. 13].

Основное отличие теории релевантности от упомянутых выше концепций заключается в том, что она изначально не считает метафору самостоятельным явлением, а рассматривает ее только как форму вольного, небрежного употребления языка (*loose use*) и прагматического умозаключения / вывода (*inference*): «There is no mechanism specific to metaphors, no interesting generalization that applies only to them. In other terms, linguistic metaphors are not a natural kind, and “metaphor” is not a theoretically important notion in the study of verbal communication» [40. Р. 84–85]. В этой связи, теория релевантности считает слова и выражения в метафорическом употреблении примерами прагматического расширения лингвистически закодированных концептов, поэтому их интерпретация приводит к созданию сиюминутных / спонтанных концептов как компонентов экспликации говорящего. Например, в высказывании *Sally is a chameleon* сиюминутный концепт CHAMELEON\* денотативно соотносится не только с хамелеоном (вид ящерицы, которая меняет цвет кожи для того, чтобы слиться с окружающей средой, быть невидимой), но и с типом людей, обладающим особыми чертами в поведении (стремлением высказывать разные точки зрения разным людям для того, чтобы соглашаться с каждым из них) [49. Р. 12–14].

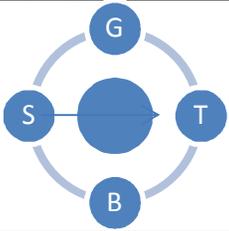
Следует учитывать, что концепты, которые люди могут мысленно принимать во внимание и обрабатывать, гораздо более многочисленные и точечные, чем концепты, закодированные средствами языка. Следовательно, мы можем сообщать друг другу гораздо больше концептов, чем это закодировано лексиконом, что обеспечивается прагматическими процессами, базирующимися на принципе релевантности [40. Р. 84–105]. Некоторые из этих нелексикализованных концептов могут являться частью уже сформированного концептуального репертуара индивида, а некоторые могут формироваться спонтанно, как непосредственная реакция на специфические условия конкретной ситуации. Теория релевантности не исключает возможности метафорического мышления, но считает, что большая часть использования метафорического языка в коммуникации представляет собой отражение неметафорического восприятия мира. Иными словами, мы можем думать о ментальных состояниях, жизни, любви, спорах и других абстрактных концептах, не прибегая к привлечению концептов из более конкретных сфер, таких как путешествия, контейнеры, войны и т.п. [49. Р. 26–27]. По мнению авторов теории, концептуальные метафоры могут существовать не в форме концептуальных проекций, а в форме языковых метафор, укоренившихся (*entrenched*) в результате частого использования. Иными словами, концептуальные метафоры возникают в результа-

те многократно повторяющегося использования языковых метафор, они не заложены изначально в мышлении, а формируются в ходе вербальной коммуникации [13. Р. 15]. Теория релевантности поэтому сосредоточена на изучении процесса обработки высказываний, зависящего от контекстных условий [6. Р. 168–169]. В ходе этого процесса предположения, извлекаемые из долгосрочной памяти, выступают только как один из видов входной информации, необходимой для inferentialной процедуры восприятия. Концептуальные проекции, существующие в формате ментального лексикона (the Language of Thought), могут лежать в основе языковых метафорических выражений. При обработке языковых выражений, передающих как буквальные, так и метафорические смыслы, задействованы те же самые механизмы, и с этой точки зрения метафоры не рассматриваются как особый тип, требующий специального механизма для понимания [Ibid. Р. 34].

Развитием идеи Джозефа Е. Грейди о примарных и сложных метафорах [29] можно считать **теорию концептуальной интеграции (ТКИ) (блендинга)** (theory of conceptual integration networks, theory of conceptual integration, theory of conceptual blending, blending theory) Жилия Фоконье и Марка Тернера [50–52]. Когнитивный ракурс в этой теории опирается на синтез *теории ментальных пространств* Ж. Фоконье и *теории концептуальной метафоры* Дж. Лакоффа и М. Джонсона, представляя собой более сложный механизм концептуальной проекции. Хотя обе теории разработаны с позиции когнитивной науки и содержат ряд общих установок, вместе с тем они обнаруживают значительные расхождения, суть которых представлена в таблице.

**Классическая теория концептуальной метафоры и теория концептуальной интеграции в сравнении [25. Р. 34–35]**

Параметры сравнения	ТКМ	ТКИ
Охват	Процессы проекции применяются в отношении метафоры и метонимии	Процессы интеграции / блендинга применяются в отношении метафоры, метонимии, иронии, контрафактивных утверждений (гипотетических контрдопущений, counterfactuals)
Фокус	Теория исследует конвенциональные, укорененные концептуальные метафоры	Теория исследует обработку особых, новаторских образных выражений в режиме онлайн
Характеристики	В процессы проекции вовлечены две сферы	В процессы интеграции / блендинга вовлечены множество пространств
	Процессы проекции повсеместны	Процессы интеграции повсеместны
	Процессы проекции однонаправлены	Процессы интеграции многонаправлены
	Процессы проекции носят системный характер	Процессы интеграции носят системный характер

Параметры сравнения	ТКМ	ТКИ
	Процессы проекции устойчивые и неизменные: структура сферической цели имеет преимущественное значение	Процессы блендинга интегративные и асимметричные: направление инференции – от бленда к цели
	Процессы проекции детерминированы материализованным физическим и социокультурным опытом	Процессы интеграции базируются на материализованном физическом и социокультурном опыте
Схематическое представление		

Как следует из данных таблицы, одной из отличительных черт ТКИ является ее направленность на объяснение когнитивных процессов интеграции информации, происходящих в режиме онлайн и связанных с обработкой различных форм репрезентации образного языка (метафоры, метонимии, аналогии, иронии) и даже грамматики. Подобно концептуальным метафорам концептуальные интегрированные структуры повсеместны и системны, однако процессы интеграции информации могут осуществляться в различных направлениях.

В отличие от модели концептуальной метафоры, в которой взаимодействуют два пространства (источник и цель), метафора в ТКИ есть многопространственная (точнее, включающая четыре пространства) модель или структура (*many-space model*), состоящая из двух или более элементов ментальных миров (*source-input space 1 and target-input space 2*), которые проецируются в пределах родового пространства (*generic space*), что приводит к формированию нового ментального пространства – смешанного (*blended space*) – на основе интеграции некоторых аспектов первых трех пространств [53].

Иными словами, в процесс концептуальной интеграции вовлечены два (или более) входных пространства (*source and target input spaces*), родовое пространство (*generic space*), в котором проявляются общие черты входных пространств, и интегрированное, смешанное пространство (*blended space*), конструирование которого в определенной мере опирается на свойства входных. Например, в выражении *The Bank's management was scared of being gobbled up by Deutsche Bank* «Руководство банка испугалось, что Deutsche Bank поглотит их банк» два входных пространства-сценария FEEDING и TAKE OVER соединяются в интегрированной структуре. В этом случае родовое пространство, включающее два входных, представляет собой сценарий, в котором одна сущность поглощает

другую. При этом возникающая интегрированная структура (the blend) не является простой суммой двух входных пространств, поскольку, с одной стороны, она включает в себя еще и фоновые знания, соотносящиеся с этими пространствами, т.е. имеет социокультурную и дискурсивную обусловленность, а с другой – в ее формирование вовлечены не все компоненты входных пространств [25. Р. 29–31].

К этому следует добавить и различные точки зрения на роль входных пространств и многонаправленность их взаимоотношений при формировании интегральной структуры. Согласно ТКИ, входные пространства не обладают равноценным статусом. При структурировании интегрированного ментального образования превалирующую роль играет сфера-источник, поскольку именно она задает границы формируемой единицы: в примере с банком выше – это сфера FEEDING, которая детерминирует итоговый фрейм. «The target material yields to the source material, which is explicitly represented in the blend» [54]. Однако обозначенная выше «асимметричность» вклада входных пространств при формировании интегрированной структуры полностью преобразуется в обратном процессе инференции от бленда к целевой сфере, отражая доминирование последней [25. Р. 32].

В полемике с оппонентами ТКИ авторы разработали *принципы оптимальности* (optimality principles), которые управляют и накладывают ограничения на процесс концептуальной интеграции [52. Р. 309–352]. К этим принципам относятся:

а) принцип интеграции (the *integration principle*), согласно которому сам бленд и все иные пространства должны обладать целостной структурой, позволяющей оперировать ими как целостными единицами;

б) сетевой принцип (the *web principle*), предполагающий обязательное наличие связей между блендом и входными пространствами, которые обеспечивают соответственные изменения в любом из пространств при манипулировании в каком-либо из них;

в) принцип распаковки (the *unpacking principle*), согласно которому бленд должен допускать возможное реконструирование входных и родового пространств, а также всей сети: выражение *to gobble up a company* вызывает в сознании представления о кормлении, реструктуризации компании, поглощении одной структуры другой и дальнейшее их функционирование, взаимоотношения между ними и др.;

г) топологический принцип (the *topology principle*) требует, чтобы типы отношений в бленде имели соответствия в виде подобных отношений во входных пространствах;

д) принцип подходящего основания (the *good reason*), по которому элементы в бленде должны быть значимыми, т.е. опираться на реально существующие отношения и функции в других пространствах;

е) принцип метонимического сближения / уменьшения метонимической дистанции (metonymic tightening), который означает, что ме-

тонимически соотносимые элементы из входных пространств максимально сближаются в структуре бленда. Этот принцип представляет процесс концептуальной интеграции как «a compression tool par excellence» [52. P. 114, 312], т.е. механизм компрессии или сжатия таких важных типов отношений, как тождество, время, пространство, причина-следствие, изменение и часть-целое [Ibid. P. 92–115].

Сравнение поздней версии ТКМ и ТКИ позволяет заключить, что обе теории опираются на представление о двойственной природе метафоры, детерминированной материальным опытом и социокультурными факторами (metaphor as both embodied and socio-culturally determined). При этом теоретики ТКМ различают два вида метафор – первичные (primary) и сложные (complex), освоение которых обнаруживает существенные различия. Первичные метафоры осваиваются в раннем детстве: “We acquire a large system of primary metaphors automatically and unconsciously <...> from our earliest years. We have no choice in this. Because of the way neural connections are formed during the period of conflation, we all naturally think using hundreds of primary metaphors [55, P. 47, 128]. Сложные метафоры формируются из первичных в процессах концептуального интегрирования: «Complex metaphor, on the other hand, is formed by conceptual blending» [Ibid. P. 46].

Можно констатировать, что в работах теоретиков ТКМ превалирует повышенное внимание к «воплощенной», «реализованной» (embodied) природе метафоры, а обсуждение социокультурных факторов, если и не прекращается полностью, то отодвигается на задний план. Тем не менее роль социокультурных ограничений на формирование метафор, особенно сложных, трудно переоценить. Даже допуская положение о том, что первичные метафоры формируются на стадии слияния (conflation phase) в раннем детстве, предполагается, что до этого уже сформированы так называемые schemata, т.е. ментальные структуры, которые содержат обобщенные ожидания и знания о мире и служат в качестве первичных фильтров в актах перцептивного познания действительности [21. P. 43; 25. P. 62]. Формирование и использование сложных метафор регулируется тем, что ван Дейк [56] определял как социальная когниция (social cognition): «...social cognition refers to the mental models structuring ideologies. Such models are acquired and (re-)produced through social practices such as discourses» [Ibid. P. 254, 257] «and interact with the personal cognition of group members» [57. P. 19–21]. «Cognitively structured ideologies provide group cohesion by defining membership in a group as well as its tasks / activities, goals, norms / values, position and resources» [Ibid. P. 18, 32]. Единицами социальной когниции выступают различные схемы (schemata), например, членство (membership), траектории (trajectories), ресурсы, ценности и др., каждая из которых может быть структурирована метафорически [25. P. 64].

Именно метафорическая репрезентация схем социальной когниции оказывает решающее влияние на результаты процесса концептуальной интеграции в блендах, на когнитивное структурирование как социальных отношений, так и различных дискурсов: «It follows that any discourse is cognitively structured by the metaphors prevailing in the respective discourse domain. On the micro-level, texts are linguistically / semiotically structured by the metaphorical expressions deriving from those prevailing metaphors. As such, metaphorical expressions may help to reify cognitive models governing discourse, and underlying metaphors may partly determine the surface structure of text» [25. P. 70]. Отсюда следует, что метафору можно и нужно изучать, только если одновременно изучаются и дискурсы, которые выступают катализаторами появления метафор, задают очертания метафорических высказываний и обуславливают закономерности, формируемые этими высказываниями [58. P. 4].

По мнению многих исследователей, ТКИ, разработанная в рамках когнитивной семантики в середине 1990-х гг., является полноценной теоретической базой для исследования процессов интеграции информации человеком, конструирования им значений, позволяющей учитывать как форму, так и содержание получаемых репрезентаций [14. P. 116–117; 25. P. 29]. Процессы интеграции являются повсеместными, основополагающими для всего человеческого опыта и не ограничиваются явлениями метафоры или метонимии. Если ТКМ анализирует уже закрепленные концептуальные связи и рекуррентные закономерности их употребления, то ТКИ направлена на объяснение процесса концептуального слияния в режиме онлайн. Объяснительный потенциал ТКИ «проявил» высокую степень совместимости этой теории с другими подходами к метафоре, например с теорией концептуальной метафоры [54, 55], теорией структурного отображения [33] и теорией моделирования восприятия (*perceptual simulation theory* [59]).

### **Заключение**

Разработка научной концепции под общим названием «теория метафоры» является актуальной задачей современной английской и американской метафорологии. Значительное число гипотез и теорий, предложенных на суд научной общественности, свидетельствует о неослабевающем интересе исследователей к указанному явлению и стремлении дать всеобъемлющее и убедительное объяснение его сути, закономерностям использования в различных текстах и дискурсах, механизмам интерпретации и т.п.

С момента своего появления теория концептуальной метафоры не только подверглась усовершенствованию и суровой критике, но и приобрела «соперников» в виде альтернативных теоретических концепций,

основное отличие которых заключается в их внимании к процессу понимания, интерпретации различных форм образного языка, к тому, как создаются и активируются метафорические значения. За последние тридцать лет данные теории прошли многократное «тестирование» в работах сторонников и оппонентов, что позволило выявить их слабые и сильные стороны и, где это было необходимо, дополнить или уточнить положения и выводы. Хотя накопленные результаты исследований способствовали «прорыву» в понимании и оценке такого явления как метафора, считать их окончательными пока преждевременно.

Многочисленные теоретические концепции, предлагающие собственные трактовки понимания и интерпретации содержания вербальных метафорических выражений, сосредоточены, как правило, на отдельных этапах более широкого и поэтапного процесса их когнитивной обработки, что ставит их в конкурентные отношения друг с другом. В этой связи на страницах англоязычных научных изданий последних лет развернулась интенсивная научная дискуссия, в центре которой вопрос о возможности создания единой теории метафоры (G. Steen, R. Gibbs, Z. Kövecses, D. Wilson, L. D. Ritchie и др.). Высказываемые мнения все чаще отражают убежденность теоретиков в том, что в своем современном состоянии ни одна из широко известных теорий не может претендовать на роль единственной, способной достоверно, непротиворечиво и всесторонне описать и объяснить феномен метафоры. Кажется, что подобное мнение только подталкивает лингвистов, с одной стороны, искать новые оригинальные решения, а с другой – идти по пути интегрирования и комбинирования уже известных теорий в новые, многоступенчатые и комплексные концепции.

### *Литература*

1. **Lakoff G., Johnson M.** *Metaphors we live by.* Chicago : University of Chicago Press, 1980.
2. **Lakoff G.** *The contemporary theory of metaphor // Metaphor and Thought.* 2nd ed. / ed. by A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press. 1993
3. **Lakoff G.** *The Neural Theory of metaphor // The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought / ed. by R.W. Gibbs.* Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 17–38.
4. **Kövecses Z.** *Metaphor: A Practical Introduction.* 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2010.
5. **Tendahl M.** *A hybrid theory of metaphor: Relevance theory and cognitive linguistics.* Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009.
6. **Stöver H.** *Metaphor and Relevance Theory: A New Hybrid Model.* 2010. URL: <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/145619>
7. **Veale T., Keane M.** *An Integrated Model of Lexico-Semantic and Conceptual Processing for the Treatment of Natural Language Metaphors.* 2005. URL: <http://afflatus.ucd.ie/Papers/scaffold92+97.pdf>
8. **Stöckl H.** *Metaphor Revisited Cognitive-conceptual versus Traditional Linguistic Perspectives // AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik.* 2010. Vol. 35, №. 2. P. 189–208.

9. **Kövecses Z.** Recent developments in metaphor theory: Are the new views rival ones? // Review of Cognitive Linguistics. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association. 2011. № 9 (1). P. 11–25.
10. **Ruiz de Mendoza Ibáñez F.J., Perez Hernandez L.** The contemporary theory of metaphor: Myths, developments and challenges // Metaphor and symbol. 2011. № 26 (3). P. 161–185.
11. **Knowles M. Moon R.** Introducing Metaphor. London ; New York : Routledge, 2006.
12. **Gibbs Jr R.W.** (Ed.). The Cambridge handbook of metaphor and thought. Cambridge University Press, 2008.
13. **Wilson D.** Parallels and differences in the treatment of metaphor in relevance theory and cognitive linguistics // Intercultural Pragmatics. 2011. № 8 (2). P. 177–196.
14. **Ritchie L.D.** Metaphor (Key Topics in Semantics and Pragmatics) // Cambridge University Press. 2013. № 1 (2). P. 2–1.
15. **Dancygier B.** Figurativeness, conceptual metaphor, and blending // The Routledge Handbook of Metaphor and Language. Routledge, 2016. P. 46–59.
16. **Зубкова О.С.** Метафора в философской парадигме // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1 (13).
17. **Gibbs Jr R.W.** When is metaphor? The idea of understanding in theories of metaphor // Poetics today. 1992. P. 575–606.
18. **Beardsley M.** The Metaphorical Twist // Philosophy and Phenomenological Research. 1962. № 22. P. 293–307.
19. **Matthews R.J.** Concerning a'linguistic theory'of metaphor // Foundations of language. 1971. № 7. P. 413–425.
20. **Mac Cormac E.R.** A cognitive Theory Of Metaphor. Cambridge : A Bradford Book, 1985.
21. **Sanford D.** Figuration & Frequency: A Usage-Based Approach to Metaphor : Doctoral dissertation, PhD thesis. 2010.
22. **Steen G.J.** The contemporary theory of metaphor – now new and improved! // Review of Cognitive Linguistics. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association. 2011. № 9 (1). P. 26–64.
23. **Cienki A., Müller C.** (eds). Metaphor and Gesture. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2008.
24. **Forceville C., Urios-Aparasi E.** (eds). Multimodal Metaphor. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2009.
25. **Koller V.** Metaphor Clusters in Business Media Discourse: A Social Cognition Approach. PhD thesis. Vienna : University of Vienna, 2003.
26. **Barcelona A.** Introduction. The cognitive theory of metaphor and metonymy // Topics in English Linguistics. 2000. № 30. P. 1–30.
27. **Lakoff G.** Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago : University of Chicago Press, 1987.
28. **Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T., Pasma T.** A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam : John Benjamins, 2010.
29. **Grady J.E.** Theories are Buildings revisited // Cognitive Linguistics. 1997. № 8. P. 267–290.
30. **Kövecses Z.** Embodiment, experiential focus, and diachronic change in metaphor // Selected Proceedings of the 2005 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX) / ed. by R.W. McConchie et al. Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project, 2006. P. 1–7.
31. **McGlone M.S.** Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for thought? // Journal of memory and language. 1996. № 35 (4). P. 544–565.
32. **Kövecses Z.** Conceptual metaphor theory. Some criticisms and alternative proposals // Annual Review of Cognitive Linguistics. 2008. № 6. P. 168–184. DOI: 10.1075/arcl.6.08kov

33. **Gentner D.** Structure-mapping: A theoretical framework for analogy // *Cognitive Science*. 1983. № 7. P. 155–170.
34. **Gentner D., Bowdle B.F.** Convention, form, and figurative language processing // *Metaphor and Symbol*. 2001. № 16. P. 223–247.
35. **Самизгулина А.С.** Теория метафоры в современной англистике: принципы, подходы, перспективы // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008. № 9. С. 115–120.
36. **Giora R.** On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language // *Journal of Pragmatics*. 1997. № 31. P. 919–929.
37. **Giora R.** *On our mind: Saliency, context, and figurative language*. Oxford University Press, 2003.
38. **Glucksberg S., Keysar B., McGlone M.S.** Metaphor understanding and accessing conceptual schema: Reply to Gibbs // *Psychological Review*. 1992. № 99. P. 578–581.
39. **Wilson D., Sperber D.** Relevance theory // *The handbook of pragmatics* / eds. by L.R. Horn, G. Ward. Oxford : Blackwell, 2004. P. 607–632.
40. **Sperber D., Wilson D.** A deflationary account of metaphors // *The Cambridge handbook of metaphor and thought* / ed. by R.W. Gibbs, Jr. Cambridge University Press, 2008. P. 84–105.
41. **Glucksberg S., Keysar B.** Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity // *Psychological Review*. 1990. № 97. P. 3–18.
42. **Ortony A.** Beyond literal similarity // *Psychological Review*. 1979. № 86. P. 161–180.
43. **Glucksberg S.** How metaphors create categories – quickly // *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* / ed. by R.W. Gibbs. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 67–83.
44. **Glucksberg S., McGlone M.S.** When love is not a journey: What metaphors mean // *Journal of Pragmatics*. 1999. № 31. P. 1541–1558.
45. **Glucksberg S.** Beyond literal meanings: The psychology of allusion // *Psychological Science*. 1991. № 2. P. 146–152.
46. **Gentner D., Bowdle B.F.** Metaphor as structure-mapping // *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* / ed. by R.W. Gibbs. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 109–128.
47. **Bowdle B.F., Gentner D.** The career of metaphor // *Psychological Review*. 2005. № 112 (1). P. 193–216.
48. **Wilson D., Carston R.** Metaphor, relevance and the ‘emergent property’ issue // *Mind & Language*. 2006. № 21 (3). P. 404–433.
49. **Carston R.** Metaphor and the literal/nonliteral distinction // *Cambridge handbook of pragmatics*. 2012. P. 469–492.
50. **Fauconnier G.** *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Mass : MIT Press, 1985.
51. **Fauconnier G., Turner M.** *Conceptual Projection and Middle Spaces* // UCSD Cognitive Science Technical Report. 1994.
52. **Fauconnier G., Turner M.** *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books, 2002.
53. **Fauconnier G., Turner M.** Principles of conceptual integration // *Discourse and cognition*. 1998. P. 269–283.
54. **Grady J.E., Oakley T., Coulson S.** Blending and metaphor // *Gibbs & Steen*. 1999. P. 101–124. URL: <http://www.wam.umd.edu/~mturn/WWW/blendaphor.html>.
55. **Lakoff G., Johnson M.** *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York : Basic Books, 1999.
56. **Dijk T.A. van.** Principles of critical discourse analysis // *Discourse & Society*. 1993. № 4.2. P. 249–283.
57. **Dijk T.A.** Discourse analysis as ideology analysis // *Language and Pace* / eds by C. Schäffner, A. Wenden. 1995. P. 17–33.

58. *Eubanks P.* A War of Words in the Discourse of Trade: The Rhetorical Constitution of Metaphor. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 2000.
59. *Barsalou L.* Perceptual symbol systems // Behavioral and Brain Sciences. 1999. № 22. P. 577–609.

**Сведения об авторе:**

**Новицкая Ирина Владимировна** – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: irno2012@yandex.ru

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

**THE CONCEPTUAL METAPHOR THEORY AND THE DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE THEORIES WITHIN THE COGNITIVE APPROACH TO METAPHOR (A REVIEW OF EUROPEAN AND AMERICAN METAPHOR STUDIES)**

**Novitskaya I.V.**, Associate Professor, Sc.D. (Philology), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irno2012@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/5

**Abstract.** The article presents results of an analytical review of European and American publications devoted to the theoretical concepts currently united under the term “theory of metaphor” as well as to the development of its key notions within the framework of cognitive metaphor studies. The purpose of the analysis is to present the essence of a number of theories of metaphor from a comparative perspective in order to reflect a gradual and consistent course of development in the field of cognitive metaphor studies. The significant number of hypotheses and theories proposed to the scientific community confirms the fact that there is researchers’ stable interest in this phenomenon and a desire to give a comprehensive and convincing explanation of its essence, patterns of use in various texts and discourses, interpretation mechanisms, etc. This comparison of theoretical concepts allowed to establish the fact that the theory of conceptual metaphor focuses on an analysis of decontextualized metaphorical units verbalized in some language, which in its turn, enabled researchers to identify a range of underlying metaphorical formations at the conceptual level. Alternative theoretical concepts (the theory of conceptual integration, the career theory of metaphor, the theory of attributive categorization, the theory of relevance, the graded salience hypothesis) are aimed at explaining the process of how people manage to understand and interpret the content of verbal metaphorical expressions, i.e. they focus on various stages of a broader and phased process of their cognitive processing. Over the past decades, these theories have undergone repeated “testing” in the works written by supporters and opponents, which allowed them to identify their strengths and weaknesses, and where necessary, to supplement or clarify the notions and conclusions. Although the accumulated research results contributed to a “breakthrough” in understanding and evaluating such a phenomenon as the metaphor, it is still premature to consider them final. The article shows that the theory of conceptual integration and the theory of relevance are in demand in modern metaphor studies, since they focus on explaining the processes of information integration in the construction of metaphorical meanings based on the selection of significant features in various discursive practices. The existence of a number of theories of metaphor confirms the opinion of researchers that in their present state none of these well-known theories can be considered the only one capable of describing and explaining the phenomenon of metaphor in a consistent and comprehensive manner.

**Keywords:** conceptual metaphor theory; theory of conceptual blending / integration; career of metaphor theory; category inclusion theory; relevance theory; graded salience hypothesis.

*References*

1. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
2. Lakoff G. (1993) *The contemporary theory of metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Lakoff G. (2008) *The Neural Theory of metaphor*. In : R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 17–38). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Kövecses Z. (2010) *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.), Oxford: Oxford University Press.
5. Tendahl M. (2009) *A hybrid theory of metaphor: Relevance theory and cognitive linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
6. Stöver H. (2010) *Metaphor and Relevance Theory: A New Hybrid Model*. URL: <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/145619>
7. Veale T., Keane M. (2005) *An Integrated Model of Lexico-Semantic and Conceptual Processing for the Treatment of Natural Language Metaphors*. URL: <http://afflatus.ucd.ie/Papers/scaffold92+97.pdf>
8. Stöckl H. (2010) *Metaphor Revisited Cognitive-conceptual versus Traditional Linguistic Perspectives* //AAA: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*. Vol. 35 (2). pp. 189–208.
9. Kövecses Z. (2011) *Recent developments in metaphor theory: Are the new views rival ones?* *Review of Cognitive Linguistics*. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association, 9 (1), pp. 11–25.
10. Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J., Perez Hernandez L. (2011) *The contemporary theory of metaphor: Myths, developments and challenges*. *Metaphor and symbol*, 26 (3), pp. 161–185.
11. Knowles M., Moon R. (2006) *Introducing Metaphor*. London, New York: Routledge.
12. Gibbs Jr. R.W. (Ed.). (2008) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press.
13. Wilson D. (2011) *Parallels and differences in the treatment of metaphor in relevance theory and cognitive linguistics*. *Intercultural Pragmatics*, 8 (2), pp. 177–196.
14. Ritchie L.D. (2013) *Metaphor (Key Topics in Semantics and Pragmatics)*. Cambridge university press, 1(2), pp. 2–1.
15. Dancygier B. (2016) *Figurativeness, conceptual metaphor, and blending*. In : *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 46–59). Routledge.
16. Zubkova O.S. (2010) *Metafora v filosofskoy paradigm [Metaphor in the Philosophical Paradigm]* // *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1 (13).
17. Gibbs Jr. R. W. (1992) *When is metaphor? The idea of understanding in theories of metaphor*. *Poetics today*, pp. 575–606.
18. Beardsley M. (1962) *The Metaphorical Twist*, In : *Philosophy and Phenomenological Research* 22, pp. 293–307.
19. Matthews R.J. (1971) *Concerning a 'linguistic theory' of metaphor*. *Foundations of language*, 7, pp. 413–425.
20. Mac Cormac E.R. (1985) *A cognitive Theory Of Metaphor*. Cambridge: A Bradford Book.
21. Sanford D. (2010) *Figuration & Frequency: A Usage-Based Approach to Metaphor*. (Doctoral dissertation, Ph. D. thesis).
22. Steen G.J. (2011) *The contemporary theory of metaphor – now new and improved!* *Review of Cognitive Linguistics*. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association, 9 (1), pp. 26–64.

23. Cienki A., Müller C. (Eds.). (2008) *Metaphor and Gesture*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
24. Forceville C., Urios-Aparasi E. (Eds.). (2009) *Multimodal Metaphor*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
25. Koller V. (2003) *Metaphor Clusters in Business Media Discourse: A Social Cognition Approach*. PhD thesis. Vienna : University of Vienna.
26. Barcelona A. (2000) Introduction. The cognitive theory of metaphor and metonymy. *Topics in English Linguistics*, 30, pp. 1–30.
27. Lakoff G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
28. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T., Pasma T. (2010) *A Method for Linguistic Metaphor Identification*, Amsterdam: John Benjamins.
29. Grady J.E. (1997) THEORIES ARE BUILDINGS revisited. *Cognitive Linguistics*, 8, pp. 267–290.
30. Kövecses Z. (2006) Embodiment, experiential focus, and diachronic change in metaphor. In *Selected Proceedings of the 2005 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX)* ed. R.W. McConchie et al., 1-7. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project (pp. 1–7).
31. McGlone M.S. (1996) Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for thought? *Journal of memory and language*, 35 (4), pp. 544–565.
32. Kövecses Z. (2008) Conceptual metaphor theory. Some criticisms and alternative proposals. In *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6. pp. 168–184. doi 10.1075/arcl.6.08kov
33. Gentner D. (1983) Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, pp. 155–170.
34. Gentner D., Bowdle B.F. (2001) Convention, form, and figurative language processing. *Metaphor and Symbol*, 16, pp. 223–247.
35. Samigullina A.S. (2008) *Teoriya metafory v sovremennoy anglistike: printsipy, podkhody, perspektivy [The Theory of Metaphor in Modern Anglistics: Principles, Approaches, and Prospects]* // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 9. pp. 115–120.
36. Giora, R. (1997). On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 919–929.
37. Giora R. (2003) *On our mind: Salience, context, and figurative language*. Oxford University Press.
38. Glucksberg S., Keysar B., McGlone M.S. (1992) Metaphor understanding and accessing conceptual schema: Reply to Gibbs (1992). *Psychological Review*, 99, pp. 578–581.
39. Wilson D., Sperber D. (2004) Relevance theory. In Horn, L.R., and Ward, G. (eds.), *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell, pp. 607–632.
40. Sperber D., Wilson D. (2008) A deflationary account of metaphors. In Gibbs, R.W., Jr. (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press, pp. 84–105.
41. Glucksberg S., Keysar B. (1990) Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97, pp. 3–18.
42. Ortony A. (1979) Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, pp. 161–180.
43. Glucksberg S. (2008) How metaphors create categories – quickly. In R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 67–83). Cambridge: Cambridge University Press.
44. Glucksberg S., McGlone M.S. (1999) When love is not a journey: What metaphors mean. *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 1541–1558.
45. Glucksberg S. (1991) Beyond literal meanings: The psychology of allusion. *Psychological Science*, 2, pp. 146–152.

46. Gentner D., Bowdle B.F. (2008) Metaphor as structure-mapping. In R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 109–128). Cambridge: Cambridge University Press.
47. Bowdle B.F., Gentner D. (2005) The career of metaphor. *Psychological Review*, 112(1), pp. 193–216.
48. Wilson D., Carston R. (2006) Metaphor, relevance and the ‘emergent property’ issue. *Mind & Language*, 21(3), pp. 404–433.
49. Carston R. (2012) Metaphor and the literal / nonliteral distinction. *Cambridge handbook of pragmatics*, pp. 469–492.
50. Fauconnier G. (1985) *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
51. Fauconnier G., Turner M. (1994) *Conceptual Projection and Middle Spaces*. UCSD Cognitive Science Technical Report.
52. Fauconnier G., Turner M. (2002) *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind’s Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
53. Fauconnier G., Turner M. (1998) Principles of conceptual integration. *Discourse and cognition*, pp. 269–283.
54. Grady J.E., Oakley T., Coulson S. (1999) "Blending and metaphor." In : Gibbs & Steen (1999: 101-124). <http://www.wam.umd.edu/~mturn/WWW/blendaphor.html>.
55. Lakoff G., Johnson M. (1999) *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
56. Dijk T.A. van (1993) "Principles of critical discourse analysis." *Discourse & Society*, 4.2, 249–283.
57. Dijk T.A. van (1995) Discourse analysis as ideology analysis. C. Schäffner, A. Wenden (Eds.), *Language and Pace*, pp. 17–33.
58. Eubanks P. (2000) *A War of Words in the Discourse of Trade: The Rhetorical Constitution of Metaphor*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
59. Barsalou L. (1999) Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, pp. 577–609.

*Received 15 February 2019*

## КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО УСТНОГО НАУЧНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

О.А. Обдалова, О.В. Харапудченко

**Аннотация.** С развитием функционализма в лингвистике в XX в. понятие дискурса становится одной из центральных проблем как в теоретических исследованиях, так и в лингводидактике. В рамках данной статьи рассматривается англоязычный устный научно-академический дискурс как сложное коммуникативное и когнитивное явление, теоретически обосновывается его сущность, раскрываются особенности и место в системе научного дискурса. Методологической основой исследования является когнитивно-дискурсивный подход к обучению иностранному языку. В рамках нашего исследования мы понимаем дискурс как текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных, психолингвистических и других факторов, важных для иноязычного речевого общения. Мы трактуем «научно-академический дискурс» как интегративное понятие, сочетающее в себе научный и академический (учебный) типы дискурсов. Для описания англоязычного устного научно-академического дискурса рассматриваются характерные особенности устной научно-академической речи и научный текст. Особое внимание акцентируется на рассмотрении научно-популярного подстиля научного функционального стиля. Научно-популярный дискурс сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля – излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности, однако стиль отличается простотой изложения сообщаемых научных знаний, экспрессивностью, образностью речи и рядом других своеобразных черт. В результате исследования англоязычный устный научно-академический дискурс определяется, с одной стороны, как динамический процесс языковой деятельности на английском языке, вписанный в социальный контекст учебной и научной деятельности, обусловленной предметом деятельности, а с другой – как результат такой языковой деятельности, репрезентируемый в конкретном англоязычном тексте. Выделенный нами устный научно-академический дискурс реализуется в условиях публичности в научно-академической сфере. Рассмотренные в настоящем исследовании типы научно-академического устного дискурса (научная экскурсия, Slam presentation) являются жанрами устного научно-академического дискурса, функционирующими в рамках общей коммуникативной сферы, но в разных коммуникативных ситуациях. Выявленные когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса выражаются в применении определенных лексических, грамматико-синтаксических средств, ориентированных на передачу научного знания и вовлечение коммуникантов в восприятие и понимание данной информации.

**Ключевые слова:** научно-академический дискурс; научный стиль; устная научная речь.

## Введение

С развитием функционализма в лингвистике в XX в. понятие дискурса становится одной из центральных проблем как в теоретических исследованиях, так и в лингводидактике. В рамках данной статьи будет рассмотрен англоязычный устный дискурс в сфере науки как сложное коммуникативное и когнитивное явление. Если в начале 70-х гг. XX в. это понятие истолковывалось как последовательность речевых актов, связанный текст, устная разговорная форма текста, диалог, группа высказываний, связанных между собой по смыслу, речевое произведение как данность – письменная или устная [1. С. 467], то в современной лингвистической науке дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление», объединяющее в себе «что сказать» и «как сказать» [2, 3]. Обращение к дискурсу обусловлено его способностью репрезентировать весь комплекс языковых, когнитивных, предметных аспектов, характеризующих коммуникативный процесс, что позволяет построить обучение иностранному языку на когнитивно-дискурсивной основе [4]. Данное исследование отталкивается от понимания дискурса как динамического процесса, включающего одновременно два компонента, а именно процесс речевой деятельности, вписанный в социальный контекст, и результат такой речевой деятельности, т.е. текст [5–8].

Отметим, что проведенный анализ дефиниций дискурса и текста позволяет заключить, что большинство существующих определений строится на их соотношении, при этом понятия «дискурс» и «текст» употребляются учеными по-разному – то как взаимозаменяемые, то как различающиеся или находящиеся между собой в родовидовых отношениях [9–11]. Это обусловлено неоднозначным пониманием статуса текста по отношению к дихотомии язык–речь, восходящим к идеям В. фон Гумбольдта и Ф. де Соссюра. Т.А. Филоненко выделяет следующие общие черты дискурса и текста: письменная или устная фиксация, завершенность, целостность, связность, стилистическая оформленность, коммуникативная направленность. Отличие, главным образом, заключается в том, что дискурс характеризуется наличием мотива, синхронного процесса порождения текста и его восприятия, непосредственной связью с «живой жизнью», системой прагматических, социокультурных, психологических и других факторов [12. С. 22].

Многогранность понятия «дискурс» связана с рядом обстоятельств, в рамках которых он был порожден. К таким обстоятельствам можно отнести следующие: а) коммуникативное намерение автора; б) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;

в) характерные черты социокультурного контекста дискурса; г) характерные черты конкретных личностей адресата и автора дискурса; д) стилевые и жанровые характеристики коммуникации; е) предшествующий опыт общения в заданном социальном и культурном контексте [13. С. 45]. Обобщение воззрений Н.Д. Арутюновой, С.К. Гураль, Т.А. ван Дейка, Е.С. Кубряковой, Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова, В.Е. Чернявской приводит нас к пониманию дискурса как многогранного коммуникативного проявления речевой деятельности, включающего текст в совокупности всех его экстралингвистических факторов (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимых для понимания текста.

Таким образом, мы рассматриваем дискурс в роли «максимальной единицы текста» [14], который создается и воспринимается «с учетом социальных, ситуативных, коммуникативных, культурных и иных условий (предпосылок) его порождения (создания) и функционирования» [15. С. 20–21]. В дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, необходимая как при его порождении, так и при его восприятии [16]. Разделяя мнение В.Е. Чернявской [17], можно заключить, что текст становится дискурсом, когда он соотносится с коммуникативной ситуацией общения, с системой коммуникативно-прагматических компонентов, с когнитивными процессами его порождения и восприятия и включен в систему широкого культурного контекста.

В качестве материала исследования использованы научные и научно-популярные тексты, выступления ученых, произнесенные непосредственно перед аудиторией, когда поддерживается прямой контакт между оратором и слушателями, а также экспериментальный материал исследования проекта-3, проводимого в рамках деятельности лаборатории социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу Томского государственного университета под руководством профессора И. Кечкеша. В данном исследовании мы рассматриваем дискурс как носитель когнитивно-прагматической и лингвостилистической информации в контексте научно-академического пространства.

### **Методология исследования**

Теоретическо-методологической базой исследования служат труды 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, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров, Т.А. ван Дейк, К. Nyland); языка, речи и текста (Р.С. Аликаев, О.С. Ахманова, М.Н. Кожина, О.Д. Митрофанова, А.Л. Назаренко, О.А. Нечаева); прагмалингвистики (И. Кечкеш); теории жанра

(В.И. Карасик, А.А. Кибрик, Е.С. Кубрякова, Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, J.M. Swales). Методологическая база исследования основывается на когнитивно-дискурсивном подходе к обучению иностранному языку (О.А. Обдалова). Гипотеза исследования заключается в том, что выбранный нами подход позволит дать системное представление о научно-академическом дискурсе и теоретически обосновать его сущность, особенности и место в системе научного дискурса.

Существуют разные подходы к выделению типов дискурса. Так, А.А. Кибрик в качестве критериев для классификации дискурсов выдвигает модус (канал передачи информации), категорию формальности, жанр, функциональный стиль [18]. По каналу передачи информации выделяют устный, письменный и мысленный дискурсы. Функциональные стили определяются на основе сфер человеческой деятельности; по этому критерию существуют бытовой, научный, официальный, публицистический и художественный типы дискурса [Там же]. С позиций социолингвистики можно выделить два основных типа дискурса: персональный (лично ориентированный) и институциональный [19]. По сфере и среде общения выделяют бытовой, научный, политический, деловой, профессиональный [20]. По национально-лингвокультурному параметру дискурс включает русский национальный дискурс, английский дискурс, испанский дискурс и т.п. [21]. В рамках данной статьи мы рассмотрим англоязычный устный научно-академический дискурс. Задачей исследования в указанном контексте является определить существенные характеристики данного подтипа дискурса и вписать его в систему существующей классификации типов дискурса. В исследовании учитывается функционально-стилевая и внутрителиевая дифференциация научного текста.

### **Исследование и результаты**

***К вопросу о типологии научного дискурса и месте англоязычного устного научно-академического дискурса.*** Известно, что научный дискурс относят к институциональному типу. В этом типе дискурса коммуниканты раскрываются только как представители социальных групп или общественных институтов. Научный дискурс – это процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний [22. С. 3]. В структуре научного устного дискурса выделяют: автора (ученого), который производит научное сообщение / текст для его последующей передачи реципиенту, непосредственно само научное сообщение, определенный жанр научного произведения, канал связи между отправителем научного текста и его реципиентом и адресатом (слушателем), которому предназначено научное

сообщение. Основная цель научного дискурса – передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. Как известно, участниками научного дискурса являются исследователи [19].

Специфика научного дискурса связана с особым видом ментальной деятельности человека и подчиняется жестким законам логики и прагматики. Сферу науки характеризуют интеллектуально-понятийный образ мышления, стремление к максимально обобщенному, объективному характеру. Специфический характер научного дискурса предполагает рассмотрение научного стиля как специфического регистра общения, хотя дискурс не сводится только к функциональному стилю. В филологии до сих пор обсуждается количество разновидностей научного стиля. По мнению некоторых ученых, научный стиль как функциональная разновидность языка распадается на ряд подстилей, внутренне дифференцированных, но в совокупности все подстили научного функционального стиля связаны общими закономерностями.

Р.С. Аликаев выделяет собственно научный, научно-учебный, научно-технический, научно-информационный, научно-публицистический и научно-разговорный подстили [23]. Традиционно в филологии выделяют собственно научный, научно-учебный, научно-популярный подстили. Под учебно-научным дискурсом понимают разновидность научного дискурса, целью которого является передача студентам информации учебно-научного содержания [24]. Одно из основных отличий научного дискурса от учебного заключается в участниках коммуникации. Научно-учебный дискурс является особым типом институционального дискурса и сочетает свойства научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенство адресата и адресанта. Наряду с понятием научно-учебный дискурс часто используют понятия «академический дискурс» и «научно-академический дискурс» [25].

К. Nyland истолковывает академический дискурс как относящийся «к образу мышления и использованию языка в рамках учебного учреждения» [26]. Анализ научных источников показал, что среди ученых нет единого мнения в отношении понятия «академический дискурс». Некоторые исследователи отождествляют понятия «академический дискурс» и «научный дискурс» [27]. Академический дискурс также понимают как взаимодействие преподавателя и студента / учителя и ученика [28, 29]. Ученые используют следующие термины для обозначения данного вида дискурса: учебный, педагогический, образовательный и академический [30]. Исследователь Л.В. Куликова использует интегриро-

ванный подход к определению термина «академический дискурс», включая в данное понятие нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, учитывающее статусно-ролевые характеристики участников общения (ученых как исследователей и / или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования) [31. С. 298].

**Характерные особенности устной научно-академической речи.** Так как объектом нашего интереса выступает устный научно-академический дискурс, рассмотрим особенности устной научной речи. К жанрам устного научно-академического дискурса можно отнести научный диалог, дискуссию, дебаты, защиту проектных работ, семинар, консультацию, беседу (диалогические жанры), а также доклад, лекцию, презентацию выступления, стендовый доклад, сообщение, отчет (монологические жанры). Помимо указанных жанров мы выделяем два новых жанра, которыми являются научно-академическая экскурсия [25] и выступление в жанре Science Slam. Отметим, что под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Два новых выделенных нами жанра представляют собой разговорный формат общения ученого (исследователя) и аудитории, которую составляют не обязательно представители науки. Поэтому речь приобретает особые качества – экспрессивность, убедительность и визуальность.

Иноязычная монологическая речь представляет собой организованную форму устного дискурса, требующего отбора языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке [32]. Вместе с тем она сохраняет ряд признаков, которые присущи всем формам устной речи. Известно, что в устной монологической речи должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим. Оба этих фактора должны оказывать детерминирующее влияние на протекание всего развернутого монологического высказывания, состоящего из нескольких смысловых групп (chunks), связанных между собой в целостную, «замкнутую» структуру. Устная монологическая, как и устная диалогическая, речь располагает кроме средств языковых кодов еще целым рядом дополнительных выразительных средств или маркеров. К ним относятся «просодические» маркеры: интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т.д., а также внеязыковые средства, такие как мимика и выразительные жесты [33. С. 186–187]. Устный дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, контактом между отправителем и реципиентом информации, использованием невербальных средств общения.

Итак, основная форма общения в устной научной речи – монолог, но, по сути, эта речь тоже диалогична и учитывает ответные реакции

адресата (понимание / непонимание аудитории, ее согласие / несогласие, подготовленность / неподготовленность, наличие / отсутствие предыдущего опыта и т.п.). Современные требования к публичной коммуникации, в том числе и для устной научной речи, – обязательное осуществление обратной связи с аудиторией.

При устном дискурсе порождение и понимание происходят синхронизировано, в устном дискурсе имеет место явление фрагментации: речь порождается толчками, порциями, квантами – так называемыми просодическими единицами, которые типично отделены друг от друга паузами, имеют признаки просодической завершенности и автономности (единый интонационный контур, наличие одного главного акцента, темповый и громкостный паттерны). Второе принципиальное последствие, вытекающее из различия устного и письменного модусов, – это наличие / отсутствие контакта между говорящим и адресатом во времени и пространстве. В результате при устном дискурсе имеет место вовлеченность (*involvement*) говорящего и адресата в ситуацию, что отражается в указаниях на мыслительные процессы и эмоции говорящего и адресата, в использовании жестов и других невербальных средств и т.д. [18]. Однако следует отметить, что устная научная речь двупланова. С одной стороны, это устная форма научного изложения, устное проявление данного функционального стиля, которая обладает «признаком научности» и чертами книжно-письменного типа речи. С другой стороны, устная форма научного стиля речи испытывает влияние устно-разговорной формы общения. Устная научная речь характеризуется: 1. Тематической цельностью сообщения. В любом типе высказывания организующие его предложения не равнозначны по своей семантической ценности: различаются начальные фразы, формулирующие тему, продолжающие ее и завершающие. Тематическая цельность сообщения обеспечивается движением темы, выбором предложения, обеспечивающего межфразовую связь, определенной интонационной оформленностью и др. 2. Наличием четко выраженных логических отношений между частями высказывания [34].

В настоящее время в научный язык активно проникают элементы разговорного стиля, диалога, устной спонтанной речи и др. В этой связи представляется важным рассмотрение научно-популярного подстиля научного стиля. В современной лингвостилистике вопрос о статусе научно-популярного типа речи не решен окончательно. Часть лингвистов рассматривает научно-популярную литературу как проявление самостоятельного функционального стиля [35, 36]. Однако, по мнению О.Д. Митрофановой, нет оснований для отнесения научно-популярного стиля к особому функциональному стилю, поскольку здесь для передачи научного содержания используются те же средства научного стиля – термины, устойчивые и фразеологические сочетания, синтаксические

конструкции [37]. Л.Г. Хакимова солидарна с О.Д. Митрофановой и полагает, что связь между научно-популярной и научной прозой выражается, прежде всего, в общности предмета информации. Так, например, объект научного стиля – это наука, научные гипотезы, теории и открытия, дискуссии на научные темы, история научных открытий, история жизни людей, продвигающих науку вперед. Говоря о типовом статусе адресанта, Л.Г. Хакимова считает, что он должен обладать глубокими знаниями предмета описания, умением доступно излагать научный материал и литературной одаренностью. Адресат научно-популярного произведения не является специалистом данной области знания [38]. М.Н. Кожина также рассматривает научно-популярный стиль как подстиль научного стиля. Она отмечает, что научно-популярные тексты отличаются простотой изложения сообщаемых научных знаний, экспрессивностью и образностью речи, рядом других своеобразных черт. Как подстилевая разновидность научного стиля, научно-популярный дискурс (литература) «сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля: в научно-популярной литературе излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности; содержание научно-популярной литературы в основном то же, что и в собственно научной литературе» [39. С. 121].

Для нашего исследования важно, что, как и собственно научные тексты, научно-популярные тексты имеют инвариантную когнитивную основу (соотносящуюся с реализацией языковой функции сообщения) и вариативную динамичную систему средств языкового выражения (служащих для реализации функции воздействия). Научно-популярная литература отличается от собственно научной целевой установкой и аудиторией. С одной стороны, научно-популярные тексты близки к учебным текстам, поскольку их объединяют общие дидактические цели, органично заложенные в их природе: заинтересовать, разъяснить, научить [40]. С другой стороны, имея объектом описания научный факт, научно-популярный дискурс широко пользуется средствами художественной литературы, ее языковую основу составляет своего рода «конгломерат» разнородных элементов, а сама она находится как бы на стыке двух сфер употребления языка: науки и словесно-художественного творчества. Интимизация повествования достигается путем использования элементов разговорной лексики, личных и притяжательных местоимений и диалогизации повествования. Все приемы интимизации служат сближению автора и слушателя с целью создания непринужденной атмосферы общения, атмосферы доверия, в которой с оптимальным эффектом осуществляются передача и восприятие информации. Авторы пытаются максимально приблизиться к адресату, преодолеть разделяющий их интеллектуальный барьер, говорить на его языке. Для достижения непринужденности используется диалогизация по-

вестования, проявляющаяся в использовании вопросно-ответных комплексов [41]. При этом научно-популярный дискурс синтезирует в себе черты многих функциональных стилей. В ней органически соединяются стилевые черты научного функционального стиля, стилистические средства разговорно-обиходной речи. Таким образом, тексты научно-популярного стиля всегда ориентированы на своего адресата: в соответствии с уровнем его образованности, специальной подготовленности в определенной области – и в зависимости от этого уровня – особым образом передается когнитивная информация [40].

Любой дискурс разворачивается в рамках определенного социального контекста, соответствующего пониманию дискурса как речи, «погруженной в жизнь» [42]. Большое значение для реализации устного общения имеет коммуникативная ситуация. К элементам ситуации относятся высказывания, субъекты общения и отношения между ними, степень подготовленности говорящего, место и время коммуникации, повод для общения, предмет и цель сообщения, социальная ситуация и внешние условия общения, а также явления реальной действительности, отражающиеся в сознании коммуникантов и в порождаемом (и воспринимаемом) тексте. Перечисленные компоненты оказывают значительное влияние на порождение и восприятие речевого произведения, особенно важна роль самих субъектов общения [43, 44]. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве исследователя, занимающегося получением и синтезом новых знаний; педагога, передающего новые знания следующему поколению ученых; эксперта, занимающегося качественной оценкой новых знаний; популяризатора, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме [13. С. 48–49].

Поскольку в рамках нашего исследования мы имеем дело с англоязычным устным научно-академическим дискурсом, необходимо рассмотреть его особенности. Некоторые особенности англоязычного устного дискурса известны и описаны в разное время многочисленными исследователями. 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 дискурсом [45–47]. Задачей данного исследования является выявление когнитивно-прагматических и лингвостилистических особенностей англоязычного устного научно-академического дискурса.

**Научный текст как объект исследования.** Дискурс реализуется в тексте, при том, что устная форма научной речи вторична, так как она основана на заранее (написанном) составленном тексте. Рассмотрим научный текст. Н.Л. Никульшина доказывает, что научному тексту

присущи определенные свойства: структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность [48]. Считается, что к классическим категориям текста относятся: 1) связность, 2) структурность, 3) цельность, 4) модальность, 5) функционально-смысловой тип. Связность является, с одной стороны, формально-структурной синтаксической организацией текста, имеющей эксплицитные лексико-грамматические способы выражения, с другой стороны, отражаемое, передаваемое или создаваемое речью объединение фактов, явлений и т.д. в одно замкнутое целое. Что касается структурности, научный текст представляет собой единство тематической, логико-композиционной и смысловой организации. К наиболее характерным типам текстов, выделяемым по их тематике, относятся тексты о понятиях и категориях науки, о свойствах, строении, функционировании объектов, о событиях, явлениях, процессах. Логико-композиционная структура научного текста во многом определяется его принадлежностью к жанру. Замечено, что для научных текстов ведущим является дедуктивный стиль изложения. Содержательная структура отражает смысловые связи между объектами и понятиями, рассматриваемыми в тексте, и может быть представлена в виде системы денотатов с указанием отношений между ними либо в виде иерархии предикатов, относящихся к разным уровням сложности [49]. В противоположность связности, определяющей внешнюю организацию текста, цельность характеризует внутреннее, содержательное, смысловое единство текста. В отличие от связности, категории лингвистической, цельность является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности реципиента.

В научной литературе выделяют описание, повествование, рассуждение [Там же]. Описательные тексты по типу базовой интенции являются сообщающими, информирующими, они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре и отличаются бытийной модальностью. Научные аргументативные тексты содержат выражение мнения, мыслей говорящего по поводу объекта и, как правило, носят убеждающий, доказательный и объясняющий характер. Это выражается с помощью различных видов объективной модальности [23]. В научных текстах доминирующей формой мышления, как показывает анализ, оказывается понятие, а языковая реализация отражается в суждениях и умозаключениях и характеризуется достаточно строгой логической последовательностью их изложения. Особо акцентируется внимание на научных воззрениях и суждениях.

***Когнитивно-прагматические особенности англоязычного устного научно-академического дискурса.*** Когнитивная лингвистика занимается изучением ментальных основ продуцирования и понимания

речи с точки зрения того, как репрезентируются структуры представления знаний и как они принимают участие в переработке информации. Лингвистический анализ выступает как метод доступа к когнитивным структурам в сознании человека. Большое значение для когнитивной лингвистики имеет вопрос о том, как формируются концепты в сознании человека и каков механизм их образования. Прагматическими составляющими, опосредующими процесс общения, являются интенциональный фактор как доминирующий у говорящего, и фактор восприятия, или интерпретация, у слушающего. Актуальность прагматического изучения языковых феноменов при изучении дискурса обусловлена тем, что невозможно полностью изучить сущностные характеристики языковых средств без учета таких экстралингвистических факторов, как цель говорящего, его компетенция, уровень языковой и интеллектуальной готовности слушающего к восприятию речи, особенности ситуации общения и контекста коммуникации.

Научный стиль представляет собой один из функциональных стилей, характеризующийся сообщением новой информации в строгой, логически организованной и объективной форме. В работах, посвященных описанию научного стиля, определяется ключевая цель научной деятельности – точная, логичная и однозначная передача научной информации. По-видимому, внимание именно к функции сообщения можно объяснить, во-первых, стремлением авторов к ясности, краткости, даже сжатости и логической последовательности изложения при максимальной информативности. Среди языковых условий функционирования и особенностей научного стиля исследователь Л.К. Сальная выделяет предварительное обдумывание высказывания, монологический характер речи, строгий отбор языковых средств, стремление к нормированной речи [50]. Обобщая особенности языка науки, мы выделяем следующие специфические черты: точность, лаконичность, выразительность, логичность, ясность, обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения, доказательность; объективность, насыщенность фактической информацией, однозначность; нейтральность, полнота высказывания, понятийное и речевое соответствие автора научной речи читателю или слушателю, языковая, коммуникативная направленность с учетом прагматической установки, целостность и связность. Основные функции научной речи – информативная и воздействующая. Информативная функция связана с сообщением существенных признаков предмета, объяснением причины явлений. Воздействующая функция направлена на то, чтобы убедить слушателя в правоте высказанной мысли [51. С. 211]. Отличия между англоязычными и русскими научно-академическими дискурсами во многом обусловлены экстралингвистическими, национальными особенностями общения, а также различиями в языковой структуре. При анализе англоязычного научно-академи-

ческого дискурса ситуация осложняется рядом факторов, а именно: в процессе интерпретации необходимо учитывать специфику менталитета ученых в англосаксонской культуре и в России. Это, безусловно, влияет на прагматическую составляющую анализируемого объекта. Насыщенность научно-академического дискурса концептами и наличие множества речевых стратегий и тактик обуславливают обоснованность предложенного подхода к анализу этого явления. Взаимовлияние и взаимодополнение дискурсивного и когнитивно-прагматического подходов с учетом этнокультурного содержания при изучении ментальных структур через анализ их языковой репрезентации и прагматической реализации способствуют углублению имеющихся представлений о научно-академическом дискурсе.

Главной целью информационного общения являются сообщение, передача информации. Наиболее ярко стратегия информирования проявляется в научном дискурсе. При передаче информации адресант является интерактивно доминирующим коммуникатором. Аргументативная или убеждающая коммуникация характеризуется оказанием влияния на собеседника. Цель аргументации – изменить, трансформировать, модифицировать «картину мира» коммуниканта, которая является лишь частью объективной картины ситуации и представляет собой знания, убеждения, веру, эмоциональное и интеллектуальное состояние коммуниканта. Эффективность убеждения, удача или неудача его как интенционального хода отражаются в ответной реакции реципиента неречевым действием (или несовершением) действия. Выбор средств речевого воздействия детерминируется в определенной степени характеристиками коммуникативного акта, а также той логической структурой, которую выбирает адресант. С точки зрения интерактивного подхода аргументативный дискурс – это последовательность высказываний в определенной коммуникативной ситуации, в процессе развертывания которой говорящие попеременно осуществляют речевые шаги с определенной коммуникативно-прагматической целью, а именно убедить [52].

Исходя из выбранного нами подхода, научно-академический дискурс в таких его жанрах, как экскурсия в лаборатории и Science Slam presentation, представляет собой звучащий текст, монолог с элементами диалогизации. Задача текста экскурсии – сообщение новых знаний, расширяющих научный и культурный кругозор слушателей (неспециалистов в данной области) и убеждение реципиентов в том, что исследователи лаборатории работают на мировом уровне и разработки данной лаборатории являются прорывными. В случае если экскурсии в лабораторию организуются для студентов бакалавриата, целью текста является также убеждение слушателей при выборе специализации принять решение проводить исследование в данной лаборатории. Если мы имеем дело с Science Slam presentation, цель текста включает сообщение

информации об исследовании для непрофессионалов и убеждение слушателя в актуальности исследования, а также самопрезентацию автора. В обоих случаях используется научно-популярный подстиль научного стиля, описанный выше.

**Лексические особенности англоязычного устного научно-академического дискурса.** Рассмотрим лексические особенности научного стиля изложения в английском языке, характерные для устного дискурса. Как известно, в сфере научной речи нет таких специальных средств выражения, лексических или грамматических, которые были бы совершенно чужды другим функциональным разновидностям языка [49]. Установлено, что словарь научных сочинений делится на три части: общелитературную, общенаучную и специальную [53. С. 66].

Необходимо отметить, что в научных текстах встречается большое количество интернациональных слов. Известно, что свыше 80% английского научного вокабуляра составляют слова греческого и латинского происхождения [54]. Например, слова латинского происхождения *benefit, foundation, transformation, vacuum, origin, produce, evacuate, generate, transmit, describe, irregular, sensitive, solar, logic, important* и слова, заимствованные из греческого языка, такие как *parameter, symbol, system, thesis, zone, scheme, kinetic, empirical, parallel, basic, dynamic* и другие являются неотъемлемой частью языка научного общения [Там же]. Употребляются также устойчивые выражения (*as the result of, at the end*), фразовые глаголы. Широкое использование нашли слова, выражающие порядок следования (*firstly, secondly, finally*) [36]. Для создания связанности научной речи используются стандартные языковые средства, так называемые языковые скрепы, функции которых сводятся к указанию на композицию и структуру (*moreover, finally*), на способ рассмотрения автором вопроса (*in particular, in general, on the one hand, on the other hand, however, vice versa, on the contrary*), на вывод, итог, обобщение, следствие (*thus, hence, therefore, to conclude*), на конкретизацию, уточнение, добавление (e.g. *for example, in addition, moreover, in particular, namely*). К данным группам слов примыкают клишированные выражения связи с предшествующей информацией или указания на последующую (*as was already mentioned, as was shown*). Ю.В. Рождественский [52] отмечает, что хотя научная речь носит преимущественно именной характер, основой ее является все-таки глагол. Именно глагольная основа выделяется наиболее часто в научной речи как морфологическая база, на которой строится уже вся система слов остальных лексико-грамматических классов. О.С. Ахманова, занимаясь со своими сотрудниками изучением стиля и языка научного изложения, определила, что слова в научных текстах организованы так, что составляют шесть смысловых групп, эти смысловые группы удобно иллюстрировать значениями глаголов, поскольку глагольные значения лежат в цен-

тре данной смысловой группы: 1) глаголы, выражающие идею подхода к исследованию, например *suppose, expect, postulate* и т.д.; 2) глаголы, выражающие идею получения знания, например *study, investigate, examine, do research, discover, develop* и т.д.; 3) глаголы, выражающие идею фиксации и систематизации знаний, например *specify, define, determine, classify, compare, match, establish, connect* и др.; 4) глаголы, выражающие идею проверки данных и результатов исследования, например *control, verify, test, consider, mismatch, correspond, determine, define* и др.; 5) глаголы, выражающие идею рассуждения и формулирования выводов, например *analyze, estimate, characterize, summarize, conclude* и др.; 6) глаголы, выражающие идею публикации, обсуждения и распространения результатов исследований, например *discuss, describe, demonstrate, explain, illustrate, show* и др. [22]. Шесть смысловых групп глаголов охватывают соответствующую производную лексику, например, отглагольные существительные и причастия. Эти слова связывают любые научные тексты в силу того, что они отражают и изображают процесс научной деятельности вообще, безотносительно к конкретной науке. Единство этих смысловых шести групп слов проявляется, в частности, в том, что одно и то же слово может входить в разных значениях, характерных для научного текста, более чем в одну группу слов [53].

В научном стиле широко используются клишированные обороты. Стоит добавить, что особое внимание нужно уделить правилам речевого общения в научном сообществе. Эти правила реализуются в системе устойчивых формул и выражений, подходящих в той или иной ситуации общения. Изучение формул общения включает: типичные речевые обороты и отдельные фразы, используемые при реализации устного научного дискурса; речевые обороты и фразы, используемые во вводной части доклада; речевые обороты и фразы, используемые в основной части доклада и обеспечивающие логические связи и переходы внутри доклада; речевые обороты и фразы, помогающие выступающему привлечь внимание аудитории и управлять им на протяжении всего выступления; речевые обороты и фразы, используемые в заключительной части доклада; типичные речевые обороты и отдельные фразы, используемые при ведении научного диалога: речевые обороты и фразы, используемые в научной дискуссии во время обмена вопросами и ответами между участниками общения [25].

Овладение нормами научно-академической речи способствует овладению необходимыми для научного общения смысло-речевыми категориями, такими, например, как согласие, несогласие, сомнение, уверенность, неуверенность, комментирование, аргументирование, оценка выдвинутых аргументов, разъяснение или защита точки зрения, дополнение мысли отвечающего (говорящего), утверждение, отрицание и др. [34].

Если мы обратимся к научно-популярным текстам, согласно мнению исследователя Е.М. Евдокимовой [55], в английском языке реализуется небольшой набор облигаторных фреймов, характерных для статей любой научной тематики. Эти фреймы сочетаются друг с другом и обеспечивают формирование определенной композиции текста. К облигаторным фреймам относят такие фреймы, как «Терминология», «Исследование», «Интенсивы», «Глаголы мыслительной деятельности», «Глаголы говорения», «Создание материального объекта», «Загадочность / удивительное». Терминология включает в себя *общенаучные термины* (*system, research, pattern, analysis*), *специальные термины* и *узкоспециальные термины*. В научно-популярных текстах использование узкоспециальных терминов минимально. Фрейм «Исследование» (*investigation, university, a team of physicists*) акцентирует указание на участников, предмет и результаты исследования. В работе определены 12 групп глаголов мыслительной деятельности. Среди них выделяются глаголы, описывающие исследование (*to study, to investigate, to explore, to analyze, to test, to survey*), получение информации (*to learn, to find, to reveal*), обладание информацией (*to think, to know*), обретение понимания (*to understand, to realize*), предположение (*to hope, to predict, to expect, to forecast*), суждение об объекте (*to consider, to estimate*), логический вывод (*to decide, to show, to conclude*), создание интеллектуального продукта (*to invent, to design, to develop, to create, to build*), фиксацию информации для ее дальнейшего использования (*to remember, to memorize*) и объяснение (*to convince, to persuade, to explain, to interpret*). Для научно-популярного контекста важны глаголы, описывающие создание материального объекта (оборудования, публикации) (*to build, to generate, to produce, to write*). Что касается фрейма «Интенсивы», в роли количественных интенсивов могут выступать существительные и числительные (*billions of stars*), прилагательные и наречия (*enormous, tiny, extremely*). Качественные интенсивы описывают характер исследований (*detailed study, meticulous analysis*) или особенности полученных результатов (*significant success*). В тексте англоязычной научно-популярной статьи все функционирующие облигаторные фреймы являются взаимосвязанными. Для области физики характерны такие фреймы, как новое и старое, эффективность, цена, новые технологии / устройства.

**Грамматические особенности англоязычного устного научно-академического дискурса.** При устном дискурсе имеет место вовлеченность (*involvement*) говорящего и адресата в ситуацию, что отражается в употреблении местоимений 1-го и 2-го лица. Например, при описании научного эксперимента автор статьи скорее напишет фразу «*Это явление наблюдалось только один раз*», а при устном описании того же эксперимента с большей вероятностью может сказать: «*Я наблюдал это*».

явление только один раз» [18]. Шире, чем в других стилях речи, в научно-академическом дискурсе используются личные местоимения в форме 3-го лица, являющиеся заменителями существительных, а также адъективные местоимения *всякий, любой, каждый, другой, иной, некоторый* [49]. Группы *Indefinite* наиболее функционально нагружены в языке научного описания (научной прозы). Это вполне объяснимо, так как авторы описывают методики, принципы, методы, теории. Очень часто употребляется форма *Present Perfect*, потому что она несет в себе помимо значения непосредственного предшествования моменту речи еще и значение результативности, завершенности самого действия, причем часто в их пассивном варианте, что, как известно, наряду с безличными конструкциями является также спецификой научного текста. Основное назначение научного текста – это передача и внушение информации, и для данной цели наиболее подходящими представляются именно эти временные формы (*Indefinite* и *Present Perfect*) [Там же]. Стремление к объективности приводит к обезличенной манере изложения материала. Для научного стиля характерно использование безличных, неопределенно-личных и пассивных конструкций, что позволяет создать объективную тональность повествования. С точки зрения синтаксиса, в устном дискурсе преобладают короткие предложения со свободным порядком слов, а также используются риторические вопросы.

**Новые жанры научно-академического дискурса.** В последнее время происходит активная популяризация науки, когда результаты научных исследований и проектов доносятся в современной и доступной форме до широкого круга людей, не всегда являющимися специалистами в научной сфере. Такими новыми жанрами являются научно-академическая экскурсия и научный слэм (Science Slam).

Эти жанры, особенно последний, зародились совсем недавно, что вызвано острой необходимостью развития экономики и продвижения новых идей и молодых ученых. Если ранее каналом научной популяризации были СМИ и интернет, то в настоящее время наблюдается выход науки на публику, в широкие массы. Научно-академическая экскурсия – это академический жанр, поскольку речь тяготеет к нормам научной академической речи, описанной выше. Science Slam – это новое явление, характеризующее такой формат коммуникации, когда молодой ученый или исследователь во время короткого выступления, как правило, 10–15 минут, старается оригинальными способами и средствами (лингвистическими и экстралингвистическими) донести до слушателя, в основной своей массе являющимися обычными людьми, суть собственных научных изысканий. Зародившись в 2011 г. в Германии, Science Slam как формат научной битвы (соревнование) между молодыми учеными активно распространяется в мире. Мероприятия в таком жанре проводятся в Великобритании, США и России. Science Slam проходит на томском форуме молодых ученых

U-NOVUS с 2014 г. Томск стал первым городом Сибири, организующим Science Slam под эгидой Администрации Томской области.

Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики Science Slam как жанра англоязычного устного научно-академического дискурса проявляют себя или обнаруживают в свойственной этому жанру ситуативно-коммуникативной ситуации. Коммуникативная потребность говорящего-выступающего заставляет его прибегать к эмоциональной продуктивной разговорной речи, диалогизации речи в силу обращенности к слушателю в расчете на его активную поддержку здесь и сейчас. Коммуникативная цель – донести предметное содержание научного знания до слушателя в доходчивой форме. Предметно-тематический аспект дискурса имеет структурно-смысловые компоненты, служащие раскрытию, конкретизации содержания и объекта научного изучения. Речевые действия – разъяснение информации, уточнение, доказательство значимости сообщаемого в формате монологического рассказа в форме подготовленной или неподготовленной речи, сопровождающейся различными визуальными средствами.

### **Заключение**

Таким образом, мы определяем англоязычный научно-академический дискурс как субдискурс научного дискурса, обладающий 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. Его отличительными признаками являются доступность информации, ее отнесенность с предметной деятельностью, устная форма подачи, использование научного стиля, а также научно-популярный подстиль речи. Мы определяем англоязычный устный научно-академический дискурс, с одной стороны, как динамический процесс языковой деятельности на английском языке, вписанный в социальный контекст учебной и научной деятельности, обусловленной предметом деятельности, а с другой – как результат такой языковой деятельности, репрезентируемый в конкретном англоязычном тексте. Выделенный нами устный научно-академический дискурс реализуется в условиях публичности в научно-академической сфере. Рассмотренные в настоящем исследовании типы научно-академического устного дискурса (научная экскурсия, Slam presentation) являются жанрами устного научно-академического дискурса, функционирующими в рамках общей коммуникативной сферы, но в разных коммуникативных ситуациях. Выявленные когнитивно-прагматические и лингвостилистиче-

ские характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса выражаются в применении определенных лексических, грамматико-синтаксических средств, ориентированных на передачу научного знания и вовлечение коммуникантов в восприятие и понимание данной информации.

### *Литература*

1. *Николаева Т.М.* Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII: Лингвистика текста. М. : Прогресс, 1978. 479 с.
2. *Kecskes I., Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V.* Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English // System. 2018. Vol. 76, August. P. 219–232. DOI: 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76>
3. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.
4. *Обдалова О.А.* Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 426 с.
5. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
6. *Гураль С.К.* Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
7. *Кибрик А.А.* Анализ дискурса в когнитивной перспективе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
8. *Мордовина Т.В.* Обучение магистрантов письменному научному дискурсу: на материале научной статьи: английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 24 с.
9. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
10. *Борботько В.Г.* Элементы теории дискурса : учеб. пособие. Грозный : Изд-во Чечено-Ингушского ун-та им. Л.Н. Толстого, 1981. 113 с.
11. *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.
12. *Филоненко Т.А.* Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 181 с.
13. *Амерханова О.О.* Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода : английский язык : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018. 199 с.
14. *Каримова А.А.* Текст и дискурс: соотношение понятий // Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. 2013. № 2. С. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-diskurs-sootnoshenie-ponyatiy> (дата обращения: 08.06.2019).
15. *Васильев Л.М.* Общие проблемы лингвистики: теория и методы : учеб. пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. 206 с.
16. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров / редкол.: отв. ред. С.А. Ромашко и др. М., 2000. С. 7–29.
17. *Чернявская В.Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2006. 136 с.
18. *Кибрик А.А.* Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.

19. **Карасик В.И.** О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
20. **Валгина Н.С.** Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с.
21. **Ревзина О.Г.** Дискурс и дискурсивные формации // Критика семиотики. Новосибирск, 2005. Вып. 8. С. 66–78.
22. **Амерханова О.О.** Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода : английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018. 25 с.
23. **Аликаев Р.С.** Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик : Эль-Фа, 1999. 318 с.
24. **Чубарова Ю.Е.** Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2008. 15 с.
25. **Обдалова О.А., Харанудченко О.В.** Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности // Язык и культура. 2018. № 43. С. 88–114.
26. **Hylland K.** Academic Discourse: English in a Global Context. London : Continuum, 2009. 215 p.
27. **Попова Т.П.** Некоторые особенности академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (102). С. 85–91.
28. **Дроздова Д.Р.** Феномен языкового манипулирования в академическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2016. 25 с.
29. **Зубкова Л.И.** Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 28–32.
30. **Трепак Я.В.** Лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 21 с.
31. **Куликова Л.В.** Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 392 с.
32. **Назарова А.В.** Методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 25с.
33. **Лурия А.Р.** Язык и сознание. М., 1979. 319 с.
34. **Жидкова Ю.Б., Федотова Н.В.** Устная форма научной речи и ее место в системе обучения русскому как иностранному // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2014. № 15. С. 33–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustnaya-forma-nauchnoy-rechi-i-ee-mesto-v-sisteme-obucheniya-russkomu-kak-inostrannomu> (дата обращения: 27.12.2018).
35. **Гвоздев А.Н.** Очерки по стилистике русского языка. М. : Просвещение, 1965. 408 с.
36. **Маевский Н.Н.** Особенности научно-популярного стиля : дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 1978. 234 с.
37. **Митрофанова О.Д.** Научный стиль речи. Проблемы обучения. М. : Рус. яз., 1985. 128 с.
38. **Хакимова Л.Г.** Научно-популярный стиль в русском и испанском языках: На материале текстов научно-популярной биографии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1993. 21 с.
39. **Кожина М.Н.** Стилистика русского языка. М. : Просвещение, 1993. 224 с.
40. **Назаренко А.Л.** Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики: на материале английского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 49 с.
41. **Назаренко А.Л.** Соотношение функций сообщения и воздействия в научно-популярной литературе // Теория и практика английской научной речи / под ред. М.М. Глушко. М., 1987. 240 с.

42. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
43. *Серова Т.С., Руцкая Е.А.* Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 149–160.
44. *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.
45. *Бондаренко О.Р.* Доминантные свойства англоязычного дискурса сферы туризма как основа дискурсивной компетенции профессионала // Вестник МГЛУ. 2012. № 5 (638). С. 64–74.
46. *Ларина Т.В.* Доминантные черты английского вербального коммуникативного поведения // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. М. : Экзамен, 2004. С. 75–77.
47. *Виссон Л.* Русские проблемы в английской речи. М. : Валент, 2005. 190 с.
48. *Никольшина Н.Л.* Письменный научный дискурс как объект моделирования в учебных целях // Вестник ТГУ. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismennyy-nauchnyy-diskurs-kak-obekt-modelirovaniya-v-uchebnyh-tselyah> (дата обращения: 10.01.2019).
49. *Основы научной речи* : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др. ; под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб. : Филол. фак-т СПбГУ ; М. : Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
50. *Сальная Л.К.* Обучение устному научному общению // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. Т. 135, № 10. С. 130–137.
51. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.
52. *Григорьева В.С.* Когнитивно-прагматические аспекты конструирования дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-pragmaticheskie-aspekty-konstruirovaniya-diskursa> (дата обращения: 08.06.2019).
53. *Рождественский Ю.В.* Словарное «хозяйство» и развитие языка // Теория и практика английской научной речи / под ред. М.М. Глушко. М., 1987. 240 с.
54. *Kelly R.* The Greeco-Latin Vocabulary of Formal English // Some Pedagogical Implications. RELC Journal. 1991. Vol. 22, № 1. P. 69–82.
55. *Евдокимова Е.М.* Когнитивные основания выбора лексических средств в англоязычном научно-популярном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 24 с.

**Сведения об авторах:**

**Обдалова Ольга Андреевна** – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru

**Харапудченко Ольга Владимировна** – старший преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: khara68@list.ru

*Поступила в редакцию 26.02.2019 г.*

**COGNITIVE PRAGMATIC AND LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF ENGLISH SCIENTIFIC ACADEMIC DISCOURSE**

**Obdalova O.A.**, Associate Professor, Sc.D. (Education), Professor of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Tomsk State University (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, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: khar68@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/6

**Abstract.** With the development of functionalism in linguistics in the twentieth century the concept of discourse becomes one of the central issues, both in theoretical studies and in linguodidactics. In this paper the English oral scientific academic discourse is considered as a complex communicative and cognitive phenomenon and its essence, features and place in the system of scientific discourse are theoretically substantiated. The methodological basis of the study is a cognitive-discursive approach to learning a foreign language. 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. We consider the scientific academic discourse as an integrative concept combining the features of scientific and academic types of discourses. To describe the English oral scientific academic discourse, the features of oral scientific and academic speech and scientific text are considered. Particular attention is paid to the consideration of the popular scientific substyle. Popular science texts are distinguished by the simplicity, expressiveness and figurativeness of speech, etc. Popular science discourse (literature) retains the main specific features of the scientific style: popular science literature outlines the knowledge gained in the field of scientific activities. The cognitive-pragmatic and linguistic-stylistic characteristics of English oral scientific academic discourse have been identified, which are expressed in the use of certain lexical, grammatical and syntactic units, focused on the transfer of scientific knowledge. As a result of the study, the English oral scientific academic discourse is defined, on the one hand, as a dynamic process of language activity in English within the social context of educational and scientific activities, conditioned by the subject of activities, and, on the other hand, as a result of such language activity, represented in a specific English text. The oral scientific and academic discourse under study is realized in conditions of publicity in the scientific and academic sphere. The types of scientific and academic oral discourse considered in this research (scientific-academic excursion and Slam presentation) are genres of oral scientific and academic discourse that operate within the general communicative sphere, but in different communicative situations. The revealed cognitive-pragmatic and linguistic-stylistic characteristics of the English oral scientific and academic discourse manifest themselves in the use of certain lexical, grammatical and syntactic tools aimed at the transfer of scientific knowledge and the involvement of communicants in the perception and understanding of this information.

**Keywords:** scientific academic discourse; scientific style; oral scientific speech.

### *References*

1. Nikolayeva T.M. (1978) *Kratkiy slovar' terminov lingvistiki teksta* [A brief dictionary of text linguistic terms] // *Novoye v zarubezhnoy lingvistike. Vyp. VIII: Lingvistika teksta*. M. : Progress.
2. Kecskes I., Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2018) Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English // *System*. Vol. 76. pp. 219–232. DOI 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76>

3. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita 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
4. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inojazychnoy mezhhkul'turnoy kommunikatsii studentov estestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to students of natural sciences]. Pedagogics doc. diss. N. Novgorod.
5. Gural' S.K. (2009) Obucheniye inojazychnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Pedagogics doc. diss. Tomsk.
6. Gural S.K. (2012) Obucheniye diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. [Teaching Discourse Analysis in Terms of Synergetic Approach]. Yalta.
7. Kibrik A.A. (2003) Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive [Discourse analysis from cognitive point of view]. Abstract of Philology doc. diss. M.
8. 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.
9. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. M. : Gnozis.
10. Borbot'ko V.G. (1981) Elementy teorii diskursa: ucheb. posobiye [Elements of the theory of discourse: textbook]. Groznyy: Izd-vo Checheno-Ingushskogo un-ta im. L.N. Tolstogo.
11. 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.
12. Filonenko T.A. (2005) Zhanrovo-stilisticheskiye kharakteristiki angloyazychnogo nauchno-metodicheskogo diskursa [Genre and stylistic characteristics of the English scientific and methodological discourse]. Philology cand. diss. Samara.
13. Amerkhanova O.O. (2018) Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda: angliyskiy jazyk [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of the tandem method: the English language]. Pedagogics cand. diss. Tambov.
14. Karamova A.A. (2013) Tekst i diskurs: sootnosheniye ponyatiy [Text and Discourse: Relation between the Notions] // *Vestnik YuUr-GU. Seriya: Lingvistika*. 2. p. 21. <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-diskurs-sootnoshenie-ponyatiy> (Accessed: 08.06.2019).
15. Vasil'yev L.M. (2012) Obshchiye problemy lingvistiki: teoriya i metody : ucheb. posobiye [General problems of linguistics: theory and methods: textbook]. Ufa: RITS BashGU.
16. Kubryakova E.S. (2000) O ponyatiyakh diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike // *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funktsional'nyye i strukturnyye aspekty: sb. obzorov / redkol.: otv. red. S.A. Romashko i dr.* M. pp. 7–29.
17. Chernyavskaya V.E. (2006) Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdeystviya : ucheb. posobiye [Discourse of power and power of discourse: problems of speech influence: textbook]. M.: Flinta: Nauka.
18. Kibrik A.A. (2009) Modus, zhanr i drugiye parametry klassifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters of the classification of discourses] // *Voprosy jazykoznanija*. 2. pp. 3–21.
19. Karasik V.I. (2000) O tipakh diskursa [On Discourse Types] // *Jazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd : Peremena*. pp. 5–20.
20. Valgina N.S. (2003) Teoriya teksta [Theory of Text]. M.: Logos.
21. Revzina O.G. (2005) Diskurs i diskursivnyye formatsii [Discourse and discursive formations] // *Kritika semiotiki. Novosibirsk. Iss.* 8. pp. 66–78.

22. Alikayev R.S. (1999) Jazyk nauki v paradigme sovremennoy lingvistiki [The language of science in the paradigm of modern linguistics] / *Nal'chik: El'-Fa*.
23. Amerkhanova O.O. (2018) Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda: angliyskiy jazyk [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of the tandem method: the English language]. *Pedagogics cand. diss. Tambov*.
24. Chubarova Yu.E. (2008) Funktsional'no-strukturnyye osobennosti i prosodicheskiye sredstva vyrazheniya diskursivnykh elementov anglojazychnogo uchebno-nauchnogo diskursa [Functional and structural features and prosodic means of expression of the discursive elements of the English educational and scientific discourse]. *Abstract of Philology cand. diss. Saransk*.
25. Obdalova O.A., Kharapudchenko O.V. (2018) Ekskursionnyy nauchno-akademicheskyy diskurs i ego zhanrovyye osobennosti [Excursion scientific and academic discourse and its genre features] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 88–114.
26. Hyland K. (2009) *Academic Discourse: English in a Global Context*. London : Continuum.
27. Popova T.P. (2015) Nekotorye osobennosti akademicheskogo diskursa [Some features of academic discourse] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 7 (102). pp. 85–91.
28. Drozdova D.R. (2016) Fenomen jazykovogo manipulirovaniya v akademicheskom diskurse [The phenomenon of language manipulation in academic discourse]. *Abstract of Philology cand. diss. Maikop*.
29. Zubkova L.I. (2009) Konstitutivnyye priznaki akademicheskogo diskursa [Constitutive features of academic discourse] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 5. pp. 28–32.
30. Trepak Ya.V. (2016) Lingvisticheskiye i kognitivno-pragmaticheskiye kharakteristiki diskursa akademicheskoy blogosfery: na materiale angliyskogo jazyka [Linguistic-stylistic and cognitive-pragmatic characteristics of the discourse of academic blogosphere: on the material of the English language]. *Abstract of Philology cand. diss. M*.
31. 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*.
32. Nazarova A.V. (2018) Metodika obucheniya studentov bakalavriata pedagogicheskogo vuza inojazychnoy monologicheskoy rechi na osnove mezhdistsiplinarnoy integratsii [Methodology of teaching a foreign language monologue speech to bachelor's degree students of a pedagogical university on the basis of interdisciplinary integration]. *Abstract of Pedagogics cand. diss. N. Novgorod*.
33. Luriya A.R. (1979) *Jazyk i soznaniye [Language and consciousness]*. M.
34. Zhidkova Yu.B., Fedotova N.V. (2014) Ustnaya forma nauchnoy rechi i yeye mesto v sisteme obucheniya russkomu kak inostrannomu [Oral form of scientific speech and its place in the system of teaching Russian as a foreign language] // *Aktual'nyye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki*. 15. pp. 33–38 <https://cyberleninka.ru/article/n/ustnaya-forma-nauchnoy-rechi-i-ee-mesto-v-sisteme-obucheniya-russkomu-kak-inostrannomu> (Accessed: 27.12.2018).
35. Gvozdev A.N. (1965) *Ocherki po stilistike russkogo jazyka [Essays on the style of the Russian language]*. M. : Prosveshcheniye.
36. Mayevskiy N.N. (1978) Osobennosti nauchno-populyarnogo stilya [Features of popular science style]. *Abstract of Philology cand. diss. Rostov-on-Don*.
37. Mitrofanova O.D. (1985) *Nauchnyy stil' rechi. Problemy obucheniya [Scientific style of speech. Teaching problems]*. M. : Russkiy jazyk.
38. Khakimova L.G. (1993) *Nauchno-populyarnyy stil' v russkom i ispanskom jazykakh: na materiale tekstov nauchno-populyarnoy biografii [Popular science style in Russian and Spanish: on the material of texts of popular science biography]*. *Abstract of Philology cand. diss. M*.

39. Kozhina M.N. (1993) *Stilistika russkogo jazyka* [Stylistics of the Russian language]. M. : Prosveshcheniye.
40. Nazarenko A.L. (2000) *Nauchno-populyarnaya literatura kak objekt funktsional'noy stilistiki i lingvodidaktiki: na materiale angliyskogo jazyka* [Popular science literature as an object of functional stylistics and linguodidactics: on the material of the English language]. Abstract of Psychology doc. diss. M.
41. Nazarenko A.L. (1987) *Sootnosheniye funktsiy soobshcheniya i vozdeystviya v nauchno-populyarnoy literatury* [The ratio of the functions of communication and exposure in the popular scientific literature] // *Teoriya i praktika angliyskoy nauchnoy rechi / pod red. M.M. Glushko. M.*
42. Arutyunova N.D. (1990) *Diskurs* [Discourse] // *Lingvisticheskiy entsikl. slovar'*. M. pp. 136–137.
43. Serova T.S., Rutsкая E.A. (2010) *Inozazychnyy diskurs kak objekt audirovaniya v ustnom posledovatel'nom odnostoronnnem perevode* [Foreign discourse as an object of listening in consecutive one-sided interpretation] // *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. 3.* pp. 149–160.
44. 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.
45. 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.
46. 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.
47. Visson L. (2005) *Russkiye problemy v angliyskoy rechi* [Russian Problems in English Speech]. M.: Valent.
48. Nikul'shina N.L. (2008) *Pis'menny nauchnyy diskurs kak objekt modelirovaniya v uchebnykh tselyakh* [Written scientific discourse as an object of modeling for educational purposes] // *Vestnik TGU. 3.* <https://cyberleninka.ru/article/n/pismenny-nauchnyy-diskurs-kak-obekt-modelirovaniya-v-uchebnykh-tselyakh> (Accessed: 10.01.2019).
49. *Osnovy nauchnoy rechi : ucheb. posobiye dlya stud. nefilol. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Fundamentals of scientific speech: textbook for students of non-linguistic universities] (2003) / N.A. Bure, M.V. Bystrykh, S.A. Vishnyakova i dr. ; pod red. V.V. Khimika, L.B. Volkovoy. SPb. : Filologicheskii fakul'tet SPbGU ; M. : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya".
50. Sal'naya L.K. (2012) *Obucheniye ustnomu nauchnomu obshcheniyu* [Teaching Oral Scientific Communication] // *Izvestiya Yuzhno-go federal'nogo universiteta. Tekhnicheskiye nauki. Vol. 135 (10).* pp. 130–137.
51. Zherebilo T.V. (2010) *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. 5-th edition. Nazran': Piligrim
52. Grigor'yeva V.S. (2007) *Kognitivno-pragmaticheskiye aspekty konstruirovaniya diskursa* [Cognitive-pragmatic aspects of discourse design] // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 2.* <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-pragmaticheskiye-aspekty-konstruirovaniya-diskursa> (Accessed: 08.06.2019).
53. Rozhdestvenskiy Yu.V. (1987) *Slovarnoye "khozyaystvo" i razvitiye jazyka* [Dictionary "economy" and language development] // *Teoriya i praktika angliyskoy nauchnoy rechi / pod red. M.M. Glushko. M.*
54. Kelly R. (1991) *The Greeco-Latin Vocabulary of Formal English* // *Some Pedagogical Implications. RELC Journal. Vol. 22 (1).* pp. 69–82.
54. Evdokimova E.M. (2018) *Kognitivnyye osnovaniya vybora leksicheskikh sredstv v anglojazychnom nauchno-populyarnom tekste* [Cognitive foundations of choice of lexical means in the English-language popular science text]. Abstract of Philology cand. diss. M.

## **РОЛЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В САМОМ МНОГОЯЗЫЧНОМ СУБРЕГИОНЕ МИРА – МЕЛАНЕЗИИ**

**В.М. Смокотин, Г.И. Петрова, С.К. Гураль**

**Аннотация.** Данное исследование языкового равновесия в самом многоязычном субрегионе Океании – Меланезии – приобретает особую актуальность в настоящее время, когда становятся очевидными определенные негативные аспекты глобализации, а именно утрата природного и языкового разнообразия в различных регионах мира, в особенности в бывших колониях, которые обрели независимость в ходе XX столетия. Авторы поставили перед собой цель исследовать особенности многоязычия в трех островных странах Меланезии – Папуа-Новой Гвинее, Вануату и Соломоновых Островах – для выяснения преодоления в данных многоязычных обществах межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров и определения функционального назначения английского языка. Соответственно поставленной цели авторы данной работы искали ответы на ряд вопросов, связанных с взаимоотношениями языков в обществах мира с самым высоким языковым разнообразием. Наиболее важными из этих вопросов являются следующие: 1) какие языки играют роль средств всеобщей языковой коммуникации? 2) представляет ли английский язык как государственный язык в этих странах угрозу утраты языкового и культурного наследия? 3) какую роль в поддержании языкового равновесия играет языковая политика, проводимая правящими кругами на уровне государственного управления? В результате проведенного исследования был выявлен ряд отличий роли и статуса английского языка в странах Меланезии по сравнению с другими странами с британским колониальным прошлым. Как правило, в бывших колониях Великобритании после приобретения независимости английский язык не только остался основным языком в ведущих сферах государственной деятельности, но и приобрел роль средства межъязыковой коммуникации (лингва-франка). Однако в странах Меланезии английский язык в статусе государственного языка уступает роль лингва-франка так называемым пиджинам и креольским языкам на английской основе. Так, в Папуа-Новой Гвинее креольский язык ток писин был признан вторым официальным языком наряду с английским и используется в качестве лингва-франка большинством населения в этой стране. Подобная же ситуация имеет место в Вануату, где роль лингва-франка выполняет креол бислама, также признанный конституцией страны в качестве государственного наряду с английским. На Соломоновых Островах роль средства межъязыковой коммуникации выполняет пиджин Соломоновых Островов, не получивший признания государственного языка. В многоязычных обществах Меланезии языковое равновесие поддерживается на основе широко распространенного индивидуального многоязычия и путем разграничения функций в сфере применения языков. При этом родной язык используется для выражения культурной и этнической идентичности, креольские языки обеспечивают средство повсеместного общения, а ан-

глийский язык обслуживает сферы государственного управления, судопроизводства и образования. По мере распространения образования происходит распространение английского языка в качестве лингва-франка, т.е. средства межэтнического общения. Анализ языковой ситуации в странах Меланезии в данной работе приводит к выводу о том, что английский язык в роли государственного языка в этих странах не представляет угрозы языковой и культурной идентичности в связи с разграничением функций, выполняемых языками.

**Ключевые слова:** многоязычие; языковое и культурное разнообразие; лингва-франка; пиджины и креольские языки; английский язык как средство межъязыкового общения.

## Введение

Информационная революция не только значительно расширила наше знание мира, но и в процессе глобализации привела к концептуальному сдвигу в отношении к культурному и языковому разнообразию мира. Научные исследования периода информационной революции выявили многообразие культурных и лингвистических форм, неведомых на предшествующих этапах развития человечества, но в то же время продемонстрировали опасность утраты культурного и языкового наследия в результате глобализационных процессов, приводящих к гомогенизации культур и вытеснению и отмиранию малых языков за счет небольшой группы доминирующих языков [1. С. 2–31]. Чрезвычайное разнообразие культурной и языковой жизни современного мира вызывает беспрецедентный рост внимания исследователей к вопросам многоязычия и поликультурности, включая поиски путей сохранения культурного и языкового наследия планеты [2. С. 24–31].

Наиболее интересным географическим регионом мира с точки зрения многоязычия является Океания, состоящая из сотен небольших островов и атоллов в центральной и западной частях Тихого океана. Впервые название этой части света – Океания – было использовано французским мореплавателем и исследователем Жюлем Дюмоном Д'Юрвилем (Jules Dumont d'Urville) в 1831 г. в период раздела островов Океании между колониальными державами. Границы Океании в настоящее время определяются по-разному в зависимости от источника, однако при разделении всей суши на части света, Океания обычно объединяется с Австралией в единую часть света, Австралия и Океания [3], или рассматривается как самостоятельная часть света при описании Австралии как отдельного материка [4].

Наиболее актуальным вопросом при исследовании многоязычия в Океании является изучение языкового равновесия в ее самом многоязычном субрегионе – Меланезии, включающем ряд островных островов, представляющих собой не только самый многоязычный субрегион Океании, но и всего мира. Актуальность исследования функционирова-

ния многоязычия в Меланезии определяется необходимостью поисков путей сохранения языкового и культурного разнообразия в условиях возрастающей глобализации, негативные последствия которой проявляются, прежде всего, в бывших колониях, которые обрели независимость в ходе XX столетия. При исследовании многоязычия в Меланезии также является важным вопрос о роли английского языка как языка всемирного общения, который в своей коммуникативной функции обеспечивает глобализационные процессы перестройки национальных экономических систем, создание единого экономического пространства, интеграции науки, образования и культуры [5. С. 509–514].

Целью данного исследования является выявление особенностей многоязычия в трех островных странах Меланезии – в Папуа-Новой Гвинее, Вануату и Соломоновых Островах – для определения функционального назначения там английского языка и для выяснения путей и способов преодоления в этих странах межъязыковых и межкультурных барьеров в условиях, при которых английским государственным языком владеет лишь незначительная часть населения, что препятствует его использованию в качестве средства межэтнической коммуникации.

Для достижения поставленной цели авторам данной работы потребовалось найти ответы на ряд вопросов, связанных с взаимоотношениями языков в обществах мира с самым высоким языковым разнообразием. Наиболее важными из этих вопросов являются следующие: 1) какие языки играют роль средств всеобщей языковой коммуникации? 2) представляет ли английский язык как государственный язык в этих странах угрозу утраты языкового и культурного наследия? 3) какую роль в поддержании языкового равновесия играет языковая политика, проводимая правящими кругами на уровне государственного управления.

### **Методика исследования**

В исследовании были использованы следующие методы, отвечающие принципу системного подхода к анализу рассматриваемых явлений: исторический, который дает возможность определить место рассматриваемых явлений в общей социокультурной и языковой ситуации мира на различных этапах развития; лингвистический, позволяющий определить влияние языковых явлений в период глобализации и становления английского языка в качестве языка всемирной коммуникации; компаративный, необходимый для определения специфики использования языков в качестве средств межъязыковой коммуникации в различных сферах общения; аналитический метод, позволяющий выявить особенности сложного взаимодействия языка и культуры, а также роли функционирования языков в многоязычном и поликультурном обществе; системный метод, позволяющий выявить взаимосвязь раз-

личных языковых и культурных явлений и их комплексное влияние на межъязыковую и межкультурную коммуникацию в период глобализации.

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области многоязычия [6, 7], в области пиджинов и креольских языков [8–10], в области изучения английского языка как средства международного общения [11–13] и в исследованиях языкового разнообразия [14, 15].

### **Исследование**

Изучение и описание языкового разнообразия мира началось сравнительно недавно, с первых публикаций международного лингвистического центра SIL International (20), и первоначально внимание исследователей было обращено в основном на многоязычие Северной и Южной Америки, Африки и Азии. Несмотря на то что по численности населения Океания, включая Австралию и Новую Зеландию, находится на шестом месте среди других частей света и составляет не более одного процента от общего народонаселения планеты, по количеству языков является одним из самых многоязычных регионов и уступает лишь Азии и Африке. По данным каталога языков мира «Этнолог», число языков этого региона составляет 1 250 (общее число языков мира – около 7 000) [16]. Более того, центр языкового разнообразия планеты находится именно в Океании. Небольшое островное государство Папуа-Новая Гвинея, при численности населения около 6,5 млн человек, по данным «Этнолога», имеет 830 языков, что составляет 12 процентов всего языкового наследия планеты! [17]. Согласно индексу языкового разнообразия (0,990), используемому «Этнологом» и подсчитываемому как вероятность того, что любые два человека в данной стране, взятые произвольно, будут иметь разные родные языки, Папуа-Новая Гвинея является самой многоязычной страной мира [14]. Две другие многоязычные страны Океании, Вануату и Соломоновы Острова, занимают в списке стран, составленном в зависимости от уровня многоязычия, второе и третье места, при коэффициентах языкового разнообразия соответственно 0,974 и 0,967. Сравнение: коэффициент языкового разнообразия самой многоязычной страны Азии – Индии – при числе языков, согласно «Этнологу» 438, составляет 0,940, при этом население Индии превышает 1 млрд (!) человек.

Чрезвычайное языковое разнообразие островных государств Океании предоставляет в распоряжение ученых богатейший исследовательский материал. Такие многоязычные государства, как Папуа-Новая Гвинея, Вануату и Соломоновы Острова являются естественной природной лабораторией для изучения языковых явлений и поиска ответов

на многочисленные вопросы, связанные с теоретической лингвистикой, и, прежде всего, с соотношением между языком и диалектами языка, зарождением новых языков (на примере креольских языков), развитием, вымиранием и исчезновением языков. Но наиболее интересными вопросами, на которые можно найти ответы, изучая языковое разнообразие Океании, являются вопросы, связанные с межъязыковой коммуникацией в условиях, сравнимых с вавилонским столпотворением.

Географически и этнологически острова Океании подразделяются на Меланезию, Микронезию и Полинезию, из которых самой многоязычной частью является Меланезия, включающая, кроме Папуа-Новой Гвинеи, Соломоновых Островов и Вануату, три других государства – Фиджи, Новую Каледонию и часть Индонезии, входящую в Океанию. Название субрегиона «Меланезия» (с греч. острова чернокожих людей) впервые было использовано Дюрвилем в 1832 г. для описания островов Океании, отличающихся в этническом и политическом отношении от Полинезии и Микронезии. Первые обитатели Меланезии, предположительно, были выходцами из Юго-Восточной Азии, приплывшими на каноэ примерно 30–50 тыс. л. н. [18]. Меланезийские языки насчитывают свыше 400 австронезийских и свыше 800 папуасских языков. Языковая дробность меланезийских языков настолько велика, что люди из соседних деревень могут друг друга не понимать. Папуасские языки, несмотря на близость антропологических типов меланезийцев и папуасов, отличаются от меланезийских языков. Данный термин не предполагает генетического родства папуасских языков, а указывает лишь на языки западной части Тихого океана, которые не являются ни австронезийскими, ни австралийскими. Большинство папуасских языков используется на острове Новой Гвинеи, представляющем собой наиболее разнообразный в языковом отношении регион мира. Необычайное разнообразие языков данного ареала объясняется многочисленными миграциями населения в период от 20–30 тыс. л. н. до I тыс. до н. э. [19].

*Центр языкового и культурного разнообразия мира: Папуа-Новая Гвинея.* Самая многоязычная страна Меланезии, как субрегиона Океании, так и всего мира, Папуа-Новая Гвинея (официальное название – Независимое государство Папуа-Новая Гвинея) занимает восточную часть острова Новая Гвинея и ряд небольших островов и является одним из наименее исследованных регионов мира с точки зрения биологического, культурного и языкового разнообразия. То, что в отличие от других регионов планеты, высокое разнообразие языков, культур и животных форм сохранилось в Папуа-Новой Гвинеи до нашего времени, объясняется, среди прочего, тем, что ее население до начала европейской колонизации в конце XIX столетия жило в условиях каменного века, занимаясь охотой, рыболовством и собирательством. В период господства колониальных держав (Великобритании и Германии), а за-

тем под управлением Австралии, население этой страны продолжало жить в традиционных обществах и заниматься натуральным хозяйством. Даже после провозглашения независимости в 1975 г., Папуа-Новая Гвинея не пошла по пути современного экономического развития, часто сопровождающегося дефорестацией и утратой биологического и языкового разнообразия. Согласно Конституции Папуа-Новой Гвинеи, «традиционные деревни и общины необходимо поддерживать и сохранять как жизнеспособные ячейки общества» (17). В соответствии с Конституцией, был разработан ряд законов, закрепляющих неотъемлемое право владения землей за коренными народами. Безусловным правом собственности на землю (Freehold Title) могут обладать только граждане Папуа-Новой Гвинеи [20].

Демографически Папуа-Новая Гвинея представляет собой одну из самых разнородных стран в мире. В ней кроме нескольких сотен этнических групп коренного населения (некоторые даже в наше время продолжают жить в изоляции от внешнего мира), постоянно проживают также и выходцы из других частей света, включая китайцев, европейцев, австралийцев, филиппинцев, полинезийцев и микронезийцев. При общем количестве языков свыше 800, не включая языки иммигрантов, языковая коммуникация в данной стране осуществляется на основе распространенного индивидуального многоязычия и возникновения так называемых торговых языков (*lingua franca*). С приходом европейцев и установлением колониального господства, в течение длительного времени английский язык использовался в администрации, торговле и образовании. Еще задолго до обретения независимости, в результате близкого контакта коренного населения с англоязычной администрацией, в Папуа-Новой Гвинее возник пиджин, лексика которого содержала свыше 90% слов английского языка. История колонизации знает немало пиджин-языков, которые использовались как средство межэтнического общения среди разноязычного населения Юго-Восточной Азии, Океании, Африки и других регионов. После провозглашения независимости пиджины, как правило, выходили из употребления и заменялись другими языками, включая языки бывших колониальных держав. В ходе исторического развития в Папуа-Новой Гвинее и ряде других стран Океании пиджины подверглись креолизации, т.е. приобрели статус языков, использующихся не только в качестве упрощенного общения между людьми, говорящими на разных языках, но языков, которые являются родными для части населения, не теряя при этом свою способность служить средством общения разноязычных людей данного общества [8]. Процесс преобразования пиджинов в креольские языки, называемый нативизацией, привел к возникновению множества креольских языков, некоторые из них в результате политических изменений в мире приобрели даже статус официальных языков и

являются объектом изучения лингвистов. Каталог языков мира, «Этнолог», выделяет креольские языки в отдельную языковую семью, насчитывающую 77 языков, которые являются родными для более чем 25 млн человек [21]. В Папуа-Новой Гвинее, новогвинейский пиджин стал после провозглашения независимости одним из трех официальных языков наряду с английским и хири-моту, упрощенным вариантом одного из языков Новой Гвинее, моту, традиционно используемого на юге острова в качестве языка межэтнического общения.

Из трех официальных языков английский является языком правительства, дипломатии и образования. Наиболее важную роль в межэтнической коммуникации в Папуа-Новой Гвинее играет ток писин, новогвинейский пиджин, подвергшийся креолизации и провозглашенный официальным языком. В настоящее время ток писин является родным языком для более чем 1 млн человек и используется в качестве общего языка большинством населения страны. Ток писин широко используется не только в районах традиционного сельского хозяйства, но и в городских условиях, так как английский язык все еще является достоянием элиты и на нем говорят не более 2% населения страны. Использование ток писина разрешено даже в парламентских дебатах, хотя все государственные документы публикуются на английском языке. Обучение в школе начинается также на ток писине, но со второго класса начальной школы осуществляется переход на обучение на английском языке. Согласно Конституции Папуа-Новой Гвинее, грамотность на ток писине и хири моту должна поддерживаться государством (Преамбула Конституции, раздел 2 (11)) и умение говорить на ток писине и хири моту являются требованиями к получению гражданства (раздел 67 2(с) и 68 2(h)). В настоящее время третий официальный язык, хири моту, теряет свои позиции как язык межэтнического общения и вытесняется английским языком и ток писином [23].

Широкое распространение ток писина в Папуа-Новой Гвинее, признание его как официального языка и использование в системе образования привлекают к этому креольскому языку внимание ученых-исследователей. Не вызывает сомнений преобладающий лексический состав языка на основе английского, несмотря на то, что ток писин складывался в период, когда часть страны находилась под управлением германской империи. Что касается синтаксиса, единой точки зрения на происхождение синтаксических форм в ток писине не существует, хотя наиболее признанной является теория о заимствовании синтаксиса из языков местных народов [9].

В развитии ток писина, согласно исследованию Хорета Годда, специалиста по языкам пиджинам и креольским языкам, наблюдается четыре фазы:

1. Эпизодические контакты между англоговорящими и местным населением приводят к появлению маргинального пиджина.

2. Писин Инглиш (Pisin English) используется для коммуникации местного населения.

3. С увеличением контактов между англоговорящими происходит рост *pisin*-словаря за счет доминантного языка.

4. При расширении использования английского языка в качестве официального происходит депиджинизация, т.е. пиджин начинает заменяться английским языком [10].

Языковая политика правящих кругов Папуа-Новой Гвинеи позволяет сохранить языковое и культурное наследие страны и, в то же время, обеспечить преодоление языковых барьеров, используя ток писин в качестве языка межэтнического общения. Связи с внешним миром поддерживаются через официальный статус английского языка. Широко распространенное индивидуальное многоязычие позволяет поддерживать языковое равновесие в обществе, когда каждый язык выполняет собственные функции и имеет свои сферы применения: родной язык – культурная и этническая идентичность, ток писин – язык повсеместного общения, английский язык – государственное правление, дипломатические отношения, судопроизводство, образование. По мере распространения образования, ожидаются расширение функций английского языка и проникновение английского языка в сферу межэтнического общения.

*Многоязычные общества Вануату и Соломоновых Островов.* Немного уступают Папуа-Новой Гвинее в языковом разнообразии две другие островные страны Меланезии, одного из подрегионов Океании – Вануату и Соломоновы Острова. Согласно данным «Этнолога», при числе населения около 200 тысяч человек, жители Вануату говорят на 114 языках, из которых 108 являются языками коренного населения. При коэффициенте языкового разнообразия 0,974, Вануату занимает второе место в мире после Папуа-Новой Гвинеи как одна из самых многоязычных стран мира [24]. Языковая ситуация в Вануату во многом схожа с языковой ситуацией в Новой Гвинее: при большом числе языков ни один из туземных языков не имеет статуса официального. Тремя официальными языками Вануату являются английский, французский и креольский язык бислама. Использование английского и французского языков в сферах управления, законотворчества, дипломатии и образования отражает историческое развитие Вануату. Бислама (Bislama), ранее известный как Бич-ла-мар (на местном языке – *трепанг*, или морской огурец, – один из наиболее характерных продуктов местной торговли), подобно току писину Папуа-Новой Гвинеи является продуктом креолизации пиджина на английской основе. Как и ток писин, бислама использует в основном лексику, заимствованную из английского языка, и синтаксис на основе меланезийских языков. После провозглашения независимости в Вануату были созданы условия

для сохранения местных языков и культур. Большинство коренных языков Вануату, по мнению исследователей, не находятся в опасности исчезновения, несмотря на то, что в среднем на каждый язык приходится лишь только около 2 000 его носителей [15]. Языковое равновесие в Вануату поддерживается, как и в случае Папуа-Новой Гвинеи, на основе разделения функций, при котором родной язык используется для культурной и языковой идентичности говорящего, которая в традиционных обществах является важной ценностью каждого его члена. Бислама, которым владеют большинство жителей, как вторым языком, а для части населения он является родным, выполняет функцию межэтнического и межъязыкового общения и связывает общество Вануату воедино. Английский и французский выполняют функции государственного управления, однако их использование в функциях, контролируемых туземными языками, включая креольский язык, выполняющий роль лингва франка, весьма ограничено, так как лишь 2% населения владеют этими языками на продуктивном уровне.

Соломоновы Острова, провозгласившие свою независимость в 1979 г., но все еще признающие королеву Елизавету II главой государства, как конституционного монарха, являются многоязычной страной, имеющей 68 языков коренного населения. Официальным языком страны является английский, которым владеет не более 2% населения, поэтому для всеобщей языковой коммуникации необходим язык-посредник, роль которого выполняет пиджин, креольский язык на английской основе. Хотя пиджин Соломоновых Островов не имеет статуса официального языка, его использование делает возможным преодоление языковых барьеров и удовлетворение потребностей общения в многоязычной среде.

### **Заключение**

Таким образом, языковая картина многоязычных обществ трех основных стран Меланезии – Папуа-Новой Гвинеи, Вануату и Соломоновых Островов – характеризуется сохранением языкового равновесия. В отличие от большинства бывших колоний Британской империи, в которых английский язык не только сохранил статус государственного языка, но и превратился в средство всеобщей межэтнической коммуникации, в странах Меланезии английский язык хотя и выполняет роль государственного языка и используется в управлении, образовании и судебной системе, не является языком всеобщей коммуникации, так как лишь незначительная часть населения владеет его стандартной формой. Функцию лингва-франка выполняют креольские языки, которые в Папуа-Новой Гвинее и в Вануату получили статус государственных языков и могут использоваться и в государственном управлении, и в

начальном образовании. Пиджин Соломоновых Островов не получил признания государственного языка, что отражает разницу в языковой политике государств Меланезии. По мере распространения английского языка в результате развития государственной системы образования ожидается вытеснение английским языком креольских языков из сферы межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Анализ языковой ситуации в странах Меланезии также показывает, что английский язык в качестве государственного языка не представляет угрозы языковому и культурному разнообразию в связи с разделением функций использования языков: местные языки выполняют функцию выражения языковой и культурной идентичности, а английский язык используется в функции государственного управления и дипломатических отношений.

### Литература

1. **Смокотин В.М.** Многоязычие и общество // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 28–31.
2. **Смокотин В.М.** Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2010.
3. **United Nations Statistics Division** – Countries of Oceania. URL: <http://Millenium-indicators.un.org>.
4. **Pacific Islands** // Microsoft Encarta Encyclopedia Deluxe, 2001.
5. **Smokotin V.M., Petrova G.I.** The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF) // Academic Conference, Language and Culture, 20–22 October 2014 // Procedia-Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. 28 October 2014. P. 509–514.
6. **Bialystok E. et al.** Bilingualism, Consequences for Mind and Brain // Trends Cogn. Sci. 2012. № 16 (4). P. 240–250.
7. **Grosjean F.** Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 2010.
8. **Wardhaugh R.** Pidgins and Creoles, An Introduction to Sociolinguistics. 5th ed. Blackwell Publishing, USA, 2006. P. 57–86.
9. **Hymes D.** Pidginization and creolization of languages. London : Cambridge University Press, 1971.
10. **Todd L.** Pidgins and Creoles. London : Routledge, 1990.
11. **Crystal D.** English as a Global Language. Cambridge University Press, 2000.
12. **Graddol D.** English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language in the 21<sup>st</sup> Century. London : The British Council, 2006.
13. **Seidlhofer B.** Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca // International Journal of Applied Linguistics. 2001. № 11.
14. **Greenberg J.H.** The Measurement of Linguistic Diversity // Language (Journal of Linguistic Society of America). 2003. Vol. 8, № 2.
15. **Nettle D., Romaine S.** Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages. Oxford : Oxford University Press, 2000. P. 9.
16. **Statistical Summaries by world area** // The Ethnologue. 16<sup>th</sup> ed. / ed. by Lewis M. Paul. Dallas, Texas: SIL International, 2009.
17. **Statistical Summaries by country** // The Ethnologue. 16<sup>th</sup> ed. / ed. by Lewis M. Paul. Dallas, Texas: SIL International, 2009.

18. *History of Pacific Islands* // Encyclopaedia Britannica. Ultimate Reference Suite. 2007.
19. *Буминов Н.А.* Папуасы Новой Гвинеи. М. : РАН, 1968.
20. *Armitage L.* Customary Land Tenure in Papua New Guinea: Status and Prospects. Brisbane : Queensland University of Technology, 2005.
21. *Statistical Summaries by Language Family* // The Ethnologue. 16<sup>th</sup> ed. / ed. by Lewis M. Paul. Dallas, Texas: SIL International, 2009.
22. *Ethnologue: Languages of the World* // The Ethnologue. 16<sup>th</sup> ed. / ed. by Lewis M. Paul. Dallas, Texas: SIL International, 2009.
23. *Constitution of Independent State of Papua New Guinea (Consol. To amendement № 22)* // Pacific Islands Legal Information Institute. Retrieved 2009–07–06.
24. *Statistical Summaries by country* // The Ethnologue. 16<sup>th</sup> ed. / ed. by Lewis M. Paul. Dallas, Texas: SIL International, 2009.

#### Сведения об авторах:

**Смокотин Владимир Михайлович** – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: vladimir-smokotin@yandex.ru

**Петрова Галина Ивановна** – профессор, доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: seminar2008@mail.ru

**Гураль Светлана Константиновна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

*Поступила в редакцию 4.03.2019 г.*

#### THE ROLE AND FUNCTIONAL PURPOSE THE ENGLISH LANGUAGE IN THE MULTILINGUAL THE SUBREGION OF THE WORLD – MELANESIA

**Smokotin V.M.**, Associate Professor, D.Sc. (Philosophy), Professor of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

**Petrova G.I.**, Professor, D.Sc. (Philosophy), Professor of Faculty of Philosophy, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: seminar2008@mail.ru

**Gural S.K.**, Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/7

**Abstract.** The present research into the linguistic balance in the most multilingual subregion of Oceania – Melanesia – acquires special relevance nowadays, when some negative aspects of globalization become evident, namely – a loss of natural and linguistic diversity in various regions of the world, and particularly in the former colonies, which achieved independence in the course of the 20<sup>th</sup> century. The authors of this article put forward a goal to investigate the peculiarities of multilingualism in three island countries of Melanesia – Papua-New Guinea, Vanuatu and Solomon Islands, in order to find out the ways of surmounting interlingual and intercultural communicative barriers in these multilingual countries, and to determine the functional designation there of the English language. In accordance with the set goal, the authors sought answers to a number of questions connected with interrelations of languages in the societies of the world with the highest linguistic diversity. The most important of these questions are the following: 1) What languages play the role of means of common linguistic communication? 2) Does the English language as the state language in these countries present

a threat of a loss of linguistic and cultural heritage? 3) What role is played by the language policies conducted by the ruling circles on the level of state government in preserving linguistic balance in these countries? The present research has revealed a number of differences between the role and status of the English language in the countries of Melanesia as compared to the other countries with the British colonial past. As a rule, in the former colonies of Great Britain, following the acquisition of independence, the English language retained its status of the major language in the leading spheres of state governance activities, but assumed the role of lingua franca, that is the means of interlingual and intercultural communication. However, the English language in the status of the state language in the countries of Melanesia yields the role of lingua franca to the so-called pidgins and creole languages on the basis of English lexis. Thus, in Papua-New Guinea the creole language Tok Pisin has been recognized as the second official language alongside with English, and is used as lingua franca by the majority of the population in this country. A similar situation takes place in Vanuatu, where the role of lingua franca is performed by the creole language Bislama, which is recognized by the country's constitution as the state language alongside with English. On Solomon Islands, the role of the means of interlingual and intercultural communication is played by the Pidgin of Solomon Islands, which has not been recognized as the state language. In the multilingual societies of Melanesia, the linguistic balance is supported on the basis of widespread individual multilingualism and by means of dividing functions in the sphere of language use. In this case, the native language is used for expressing one's cultural and ethnic identity, the creole languages serve as a means of interlingual communication, and the English language is used in the spheres of state government, the system of courts of law and education. With the further spread of education, there takes place a continuous growth of the use of the English language as lingua franca, that is the means of interethnic communication.

**Keywords:** multilingualism; linguistic and cultural diversity; lingua franca; pidgins and creole languages; the English language as a means of interlingual communication.

### References

1. Smokotin V.M. (2007) Mnogoyazychiye i obshchestvo [Multilingualism and Society] // The Bulletin of Tomsk State University. 302. pp. 28–31.
2. Smokotin V.M. (2010) Mnogoyazychiye i Problemy Preodoleniya Mezhyazykovykh i Mezhhkulkurnykh Kommunikativnykh Baryerov v Sovremennom Mire (Multilingualism and the Problems of Overcoming Interlingual and Intercultural Barriers in the Modern World). Tomsk: Tomsk State University.
3. United Nations Statistics Division – Countries of Oceania // Milleniumindicators.un.org.
4. Pacific Islands (2001) // Microsoft Encarta Encyclopedia Deluxe.
5. Smokotin V.M.; Petrova G.I. The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF) // Academic Conference, Language and Culture, 20-22 October 2014 // Procedia-Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 509–514.
6. Bialystok E. et al. (2012) Bilingualism, Consequences for Mind and Brain // Trends Cogn. Sci. 16 (4). pp. 240–250.
7. Grosjean F. (2010) Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
8. Wardhaugh R. (2006) Pidgins and Creoles, An Introduction to Sociolinguistics. (Fifth edition). Blackwell Publishing, USA, pp. 57–86.
9. Hymes D. (1971) Pidginization and creolization of languages. London: Cambridge University Press.
10. Loreto T. (1990) Pidgins and Creoles. London: Routledge.
11. Crystal D. (2000) English as a Global Language. Cambridge University Press.
12. Graddol D. (2006) English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language in the 21<sup>st</sup> Century. London: The British Council.

13. Seidlhofer B. (2001) Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca // *International Journal of Applied Linguistics*.
14. Greenberg J.H. (2003) *The Measurement of Linguistic Diversity* // *Language* (Journal of Linguistic Society of America), Vol. 8 (2).
15. Nettle D., Romaine S. (2000) *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press. p. 9.
16. *Statistical Summaries by world area* (2009) // Lewis, M. Paul (Ed.). *The Ethnologue*, 16<sup>th</sup> Edition, Dallas, Texas: SIL International.
17. *Statistical Summaries by country* (2009). *Ibid.*
18. *History of Pacific Islands* (2007) // *Encyclopaedia Britannica, Ultimate Reference Suite*.
19. Butinov N.A. (1968) *Papuary Novoi Gvinei* [Papuas of New Guinea] M.: RAN.
20. Armitage L. (2005) *Customary Land Tenure in Papua New Guinea: Status and Prospects*. Brisbane: Queensland University of Technology.
21. *Statistical Summaries by Language Family* // Lewis, M. Paul (Ed.). *The Ethnologue*, *Ibid.*
22. *Ethnologue: Languages of the World* (2009) // Lewis, M. Paul (Ed.), Dallas, Texas: SIL International, 16<sup>th</sup> Edition.
23. *Constitution of Independent State of Papua New Guinea (Consol. To amendement No 22)* // *Pacific Islands Legal Information Institute*. Retrieved 2009-07-06.
24. *Statistical Summaries by country* // Lewis, M. Paul (Ed.). *The Ethnologue*, *Ibid.*

*Received 4 March 2019*

## МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ГЛАГОЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ *PUT*

Т.Н. Федуленкова

**Аннотация.** Предлагаемая работа выполнена в русле одной из наиболее дискутируемых парадигм современного языкознания, а именно в русле антропоцентрической лингвистики, сопряженной с когнитивной лингвистикой и моделированием значения фразеологической единицы (ФЕ). Новизна работы заключается в избранном объекте исследования и комплексном подходе к анализу проблемы описательного моделирования фразеологических единиц. Актуальность работы состоит в ее своевременности и в возможности использования результатов в сопоставительно-типологических исследованиях структурных особенностей фразеологии и особенностей ее моделирования в разных языках, как родственных, так и генетически отдаленных, с целью накопления научной информации для построения типологического паспорта фразеологии отдельного языка. Научная основа работы – это идеи и методы фразеологической школы А.В. Кунина. Результаты структурно-компонентного анализа позволяют выявить три наиболее распространенные структурные модели описания фразеологических единиц с компонентом *put*, функционирующих в современном английском языке: 1)  $V + \theta + \text{Prep} + (d) + N$ ; 2)  $V + (d) + N + \text{Prep} + \theta$ ; 3)  $V + \theta's + N + \text{Prep} + (d) + N$ . К изучаемому фразеологическому полю принадлежат фразеологические единицы, которые имеют чаще – полное и реже – частичное переосмысление компонентного состава. Фразеологические единицы рассматриваемых моделей описания подвергаются следующим трем видам вариантности: лексической, грамматической и квантитативной. Лексическая вариантность английских фразеологических единиц исследуемого языкового пространства проявляется в варьировании главным образом следующих компонентов: а) в варьировании глагольного компонента ФЕ, б) в варьировании субстантивного компонента ФЕ, в) в варьировании предложного компонента ФЕ и г) в варьировании переменного компонента ФЕ. Грамматическая вариантность фразеологических единиц проявляется в варьировании морфологического оформления компонентов. Квантитативная вариантность проявляется в расширении или сужении компонентного состава единиц исследуемого фразеологического пространства. Для немногих фразеологических единиц рассматриваемой модели описания характерны синонимические отношения. Наряду с нейтральными фразеологическими единицами многие ФЕ имеют специальную стилистическую окраску.

**Ключевые слова:** английский язык; фразеологическая единица; структура; компонент; модель; типология.

### Введение

Трудно усомниться в справедливости тезиса о структурно-семантической немоделированности фразеологических единиц (ФЕ), выдвинутого основателями английской фразеологии [1. С. 108; 2.

С. 211] и понимаемого как невозможность построения ФЕ по заданной структурно-семантической модели с предсказуемым значением.

Тем не менее исследовательская практика последующих лет [3, 4] убедительно показывает, что если рассматривать проблему структурно-семантической моделированности фразеологизмов под иным углом зрения – с позиций плана описания, а не порождения ФЕ, то такая моделированность не только теоретически возможна, но и представляет собой объективную реальность [5].

Новый методологический подход к проблеме моделированности фразеологизмов связан с начавшимся в 70-е гг. XX в. интенсивным сопоставительным изучением языков отечественными лингвистами. Именно в ходе типологических исследований фразеологии за основу семантической моделированности фразеологических единиц была принята типология их внутренней формы как ретроспективно-семантического признака, что способствовало переходу изучения ФЕ в план описания. Предсказуемость значения фразеологических единиц как обязательный элемент порождающих моделей была исключена из содержания фразеологических моделей и было доказано, что структурно-семантическая моделированность ФЕ может рассматриваться в плане описания.

Вполне очевидно, что необходимость изучения структурного состава фразеологических единиц диктуется, в основном, двумя причинами:

Во-первых, одной из задач современной сопоставительной лингвистики является задача компрессии структуры языка, т.е. такое ее свертывание, которое дает возможность предельно экономно и в то же время единообразно кодировать информацию о данной структуре. Так, например, Б.А. Успенский предлагает «сводить структуру каждого языка к определенному структурному ядру, к какой-то ядерной формуле, в которой была бы заключена информация, достаточная для того, чтобы восстановить по этой формуле структуру языка в его первоначальном виде» [6. С. 140]. Процедура такого свертывания представляется автором как последовательное устранение избыточных моментов, характеризующих структуру данного языка.

Во-вторых, современный анализ фразеологии невозможен без учета моделируемости структуры ФЕ, так как всякое выявление существенного структурного противопоставления предполагает возможность установления и важного семантического различия, т.е. различия «по крайней мере двух самостоятельных значений» [7. С. 76]. Существование тесной связи между структурой и семантикой – на примере глагольных фразеологических единиц – подтверждается их системностью и моделированностью [8. С. 74].

При исследовании структуры ФЕ необходимо учитывать в их составе переменные элементы или компоненты. Пути исследования переменных компонентов во фразеологии современного английского языка были

намечены А.В. Куниным, который для именованя переменного компонента ввел в метаязык лингвистики термин «альтернант» [9. С. 169–174].

Лингвистический статус переменных компонентов фразеологизмов находит дальнейшую разработку в исследованиях учеников и последователей А.В. Кунина – А.М. Каплуненко и Т.Г. Дремовой. Признавая семантическую и синтаксическую самостоятельность переменных элементов в составе ФЕ, А.М. Каплуненко считает их тем не менее фразеологическими компонентами [10]. Развивая эту мысль, Т.Г. Дремова посвящает роли переменного компонента в составе глагольных фразеологических единиц целое диссертационное исследование, в котором убедительно показывает, что «альтернанты не являются факультативными, они принадлежат структуре фразеологизма как словосочетания», обладают релевантностью как «конструктивные интегранты» фразеологических единиц, а также «принадлежат плану выражения ФЕ» [11. С. 19].

Для обозначения альтернанта в структурной модели ФЕ используем символ греческого алфавита  $\theta$ , который был введен в область лингвистического метаязыка с целью использования именно в сфере фразеологии [12]. В качестве других символов для изображения моделей описания используем сокращенные латинизированные обозначения частей речи, т.е. N – имя существительное, V – глагол, Adj – имя прилагательное, Prep – предлог, Adv – наречие. При изучении структурной организации фразеологии артикль целесообразно рассматривать в качестве факультативного компонента ФЕ, обозначив его символом (d), имеющим значение «детерминант / определитель».

### Методология

Данная работа посредством структурно-компонентного анализа преследует цель выявить наиболее распространенные модели описания, или линейные модели, фразеологических единиц современного английского языка, содержащих в своей структуре глагольный компонент *put*. Достижению поставленной цели призвано способствовать решение следующих сопутствующих задач:

а) изучение компонентного состава фразеологических единиц современного английского языка, содержащих в своей структуре глагольный компонент *put*;

б) выявление видов вариантности исследуемых фразеологических единиц;

в) определение типов зависимости компонентов исследуемых фразеологических единиц;

г) выявление наиболее распространенных моделей описания, или линейных моделей, исследуемых фразеологических единиц;

д) составление лингвистической характеристики выявленных моделей ФЕ.

Для формирования объекта исследования обращаемся к новейшим словарям идиом и наиболее авторитетным фразеологическим словарям: а) к толковому словарю идиом Э.П. Кауи и Р. Маккина «Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs» [13], вышедшему в издательстве Оксфордского университета в 2000 г., б) к толковому словарю фразовых глаголов Р. Кортни «Longman Dictionary of Phrasal Verbs» [14], опубликованному в 2003 г. издательством Longman Group Limited, в) к переводному «Англо-русскому фразеологическому словарю» А. В. Кунина [15], четвертое издание которого было опубликовано в Москве в 1998 г. В качестве дополнительного источника информации привлекается новый толковый словарь идиом «American Idioms Dictionary», вышедший в свет в издательстве McGraw Hill в 2007 г. [16], и в отдельных случаях – некоторые другие новые словари идиом.

Выборка языкового материала для структурного анализа, произведенная на основе метода фразеологической идентификации, дает возможность собрать для исследования свыше четырех сотен английских фразеологических единиц, ведущим структурным компонентом которых является глагол *put*.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования применяется целый ряд методов лингвистического анализа избранного поля фразеологических единиц. В процессе отбора искомым ФЕ из лексико-фразеологического континуума современного английского языка обращаемся к методу фразеологической идентификации, предложенному основателем английской фразеологии как науки А.В. Куниным. При определении количественного состава изучаемых фразеологических единиц используются методы компонентного и количественного анализа. В целях идентификации вариантов и определения их качественных характеристик применяем метод вариационного анализа. Для установления типов зависимости компонентов фразеологической единицы обращаемся к компонентному и структурному анализу ФЕ. С целью иллюстрации различных вариантов фразеологической единицы прибегаем к методу контекстуального анализа. В качестве дополнительного метода исследования использовался метод словарных дефиниций.

### **Характеристика наиболее распространенных моделей описания**

В ходе исследования выявляются следующие три наиболее употребительные модели описания глагольных фразеологических единиц с ведущим компонентом *put*:

#### **Модель 1. V + $\theta$ + Prep + (d) + N**

Эта модель является трехкомпонентной предложной структурной моделью с константно-вариантной зависимостью компонентов. В рам-

ках данной модели описания насчитывается 77 фразеологических единиц. При рассмотрении данной грамматической модели обнаруживаем, что большинство фразеологических единиц образованы на основе частичного переосмысления компонентов: *put somebody out of temper* – вывести кого-л. из себя; *put something out of sight* – спрятать, убрать что-л.; и меньшая часть ФЕ характеризуется полным переосмыслением компонентного состава: *put something on ice* – обеспечить успех чего-л., например:

*'Sure I agree,' Joe had said. "But be careful, Phil. Why not **put it on ice** for a couple of weeks?'* (F. Knebel. Trespass).

Для фразеологических единиц рассматриваемой модели характерны различные виды вариантности.

1. Лексическая вариантность ФЕ проявляется в варьировании следующих компонентов:

а) в варьировании глагольного компонента ФЕ: *put / have / call somebody on the carpet* – давать нагоняй, выговор кому-л. (отсюда *to carpet* – вызывать для выговора); *put / throw somebody off the scent* – сбивать кого-л. со следа, ввести в заблуждение; *put / keep somebody on countenance* – подбодрить кого-л., прибавлять весу, солидности кому-л.; *put / drive somebody into a corner* – загнать кого-л. в угол; *put / place / set somebody upon a pedestal* – возводить кого-л. на пьедестал, превозносить кого-л.; *put / drive / somebody to the wall* – припереть кого-л. к стенке, довести до крайности; вытеснить, разорить кого-л., например:

(1) *He bragged about Arthur at his Clubs, and introduced him with pleasure into his conversation; saying that, Egad, the young fellows **were putting the old ones to the wall**...* (W. Thackeray. Pendennis).

(2) *The one thing that seemed eventually to have saved him was the fact that quite all of his creditors were fully aware that should he be broken and **driven to the wall**, there would be no cash for anyone* (Th. Dreiser. A Gallery of Women).

б) в варьировании субстантивного компонента ФЕ: *put something to the proof / touch* – испытывать что-л., проверять что-л., например,

(1) *A desperate struggle was going on within her. Should she **put everything to the proof**? Should she challenge directly that influence, that attraction which was drawing him away from her?* (J. Galsworthy. The man of Property).

(2) *It so happened that Jem, after much anxious thought, had determined that day **to put his fortune to the touch**, to win or lose it all'* (E. Gaskell. Mary Barton).

в) в варьировании предложного компонента ФЕ: *put somebody in / into the picture* – осведомлять, информировать, вводить кого-л. в курс дела; *put somebody in / into the shade* – затмить, превзойти кого-л., заткнуть кого-л. за пояс, например:

(1) *He had disliked her chiefly, as it seemed in retrospect, because she had tended to put **Heather in the shade*** (I. Murdoch. The Red and the Green).

(2) *These three, I at once saw, deemed themselves the queens of the school, and conceived that by their splendor they **threw all the rest into the shade*** (Ch. Bronte. The Professor).

2. Квантитативная вариантность [17] проявляется в сокращении или расширении компонентного состав ФЕ: *put somebody on the scent / put somebody on the right scent* – указать кому-л. правильный путь, навести на верный след, например:

(1) *'It was really that little fact that **put me on the right scent,**' she said* (A. Christie. The Thirteen Problems).

(2) *At the bottom of her heart Sybil wanted her light-minded niece to **be put on the scent*** (M. Korsak. My Uncle's Autumn).

Для фразеологических единиц данной модели описания характерны синонимические отношения:

a) *put somebody / something out of step, put somebody / something on the blink* – вывести кого-л., что-л. из строя;

b) *put somebody in / into the picture, put somebody up to the ropes* – полностью ввести кого-л. в курс дела;

с) *put somebody through the mill, put somebody through the hoop(s), put something on the rack, put somebody, something on the pan* – подвергнуть кого-л. / что-л. испытанию.

Проиллюстрируем последний синонимичный ряд фразеологических единиц посредством их контекстуальных употреблений:

(1) *Time came for him to go to Oxford and he resisted faintly. He was stupid, he said; it was no good to **put him through the mill*** (R.L. Stevenson and L. Osbourne. The Wrecker).

(2) *This blasted superintendent **put me through the hoops** again yesterday. Oh, there he is. I wish he'd get out the handcuffs and have done with it* (N. Blake. A Question of Proof).

(3) *Everybody was well aware of the fact that her skill **was put on the rack*** (M. Korsak. My Uncle's Autumn).

(4) *Don't let the director catch you making telephone calls from the office, or he'll **put you on the pan*** (R. Courtney. Phrasal Verbs).

Модель V +  $\theta$  + Prep + (d) + N включает в себя 1) моносемантические и 2) полисемантические фразеологические единицы.

Первая группа представлена такими ФЕ, как *put / set something on foot* – пускать что-л. в ход, начать осуществлять, положить начало чему-л., проводить в жизнь что-л.; *put somebody / something out of step* – вывести кого-л., что-л. из строя, выбить из колеи; *put somebody / something on the map* – способствовать известности кого-л., чего-л., прославить кого-л., сделать кого-л. или что-л. знаменитым, например:

*You couldn't open the Hillchester Times without coming across the name of Wagstaff. He had revived the advancement Association... and infused into it a determination to put Hillchester on the map* (R. Greenwood. Wagstaff's England).

Ко второй группе относим фразеологические единицы, имеющие более одного значения: *put somebody to grass*: 1) отпустить кого-л. на каникулы, отправить отдыхать, 2) увольнять кого-л., выгонять; *put something to rest*: 1) совершенно рассеять что-л., 2) окончательно решить; *put somebody to a stand*: 1) останавливать кого-л., преградить кому-л. путь, 2) смущать кого-л., ставить в тупик; *put somebody on the spot* 1) поставить кого-л. в затруднительное, опасное положение, 2) послать кого-л. на верную смерть; например:

(1) *The fact that the Soviet Union has wiped out racial and national oppression and discrimination within its own borders has put the American ruling class on the spot regarding the treatment of the Negro people in this country* (G. Green. The Enemy Forgotten).

(2) *Gang leaders can't always control their own men, and if one of them starts to shoot up a rival gang, the leader can either take on his quarrel or put him on the spot – send him to some place where the other gang can get him* (E. Wallace. On the Spot).

В данную структурную модель входят фразеологические единицы, имеющие специальную стилистическую окраску, указывающую на их принадлежность к неофициальному стилю речи:

жарг.: *put somebody / something on the blink* – вывести кого-л., что-л. из строя;

жарг.: *put somebody through the wringer* – мучить, «давать страху»;

разг.: *put something in a nutshell* – объяснить что-л. просто и доступно, в двух словах;

разг.: *put somebody through the hoop(s)* – подвергнуть кого-л. испытанию, наказать кого-л.;

разг.: *put something on the street* – вынести на публичное обозрение (чью-то недостатки, беды); например:

(1) *All those years he spent in making millions in the Far East put his digestion on the blink* (P.G. Wodehouse. Right Ho, Jeeves).

(2) *They are really putting me through the wringer at school* (R.A. Spears. AID).

(3) *Interest rates are high, prices are still rising, there is widespread unemployment: to put it in a nutshell, the country is in a very bad state* (R. Courtney. Phrasal verbs).

(4) *To tell the truth, Becky was not going to put him through the hoops, the idea was not hers...* (M. Korsak. My Uncle's Autumn).

(5) *Man, can't you keep a secret? Don't put everything on the street.* (R.A. Spears. DOAS).

## Модель 2. V + (d) + N + Prep + $\theta$

Эта модель есть трехкомпонентная предложная структурная модель с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов. Данная модель описания объединяет свыше четырех десятков фразеологических единиц, что свидетельствует о ее стабильности в фразеологическом пространстве современного английского языка.

Фразеологические единицы рассматриваемой модели обладают лексической устойчивостью компонентов и часто характеризуются полным переосмыслением компонентного состава: *put blinkers on somebody* (букв. поместить защитные очки на кого-то) – взять в шоры кого-л.; *put dots on somebody* (букв.: поместить точки на кого-то) – нагонять скуку на кого-л.; *put the touch on somebody* (букв. поместить прикосновение к кому-то) – попытаться занять деньги у кого-л.; *put the wind up somebody* – (букв. поместить ветер на кого-то) – испугать кого-л., запугивать, нагонять страх, например:

*The fact... being out of a job has put the wind up me properly. I've not been able to save with two children; it's like the end of the world* (J. Galsworthy. *The White Monkey*).

Фразеологические единицы данной структурной модели подвергаются двум видам вариантности: лексической и количественной.

1. Лексическая вариантность ФЕ проявляется в варьировании следующих компонентов:

а) в варьировании субстантивного компонента ФЕ: *put the bee / the bite on somebody*: 1) клянуть у кого-либо в займы; 2) шантажировать; *put an end / a stop / уст. a period to something* – положить конец чему-л.

Проиллюстрируем вариации субстантивного компонента контекстуальными примерами:

(1) *The police are trying to put an end to the wave of violent crime.* (R. Courtney. *Phrasal Verbs*).

(2) *'I am afraid you have been terribly ill,' he said. I am sincerely sorry that I did not know of all this. I would have put a stop to it before.* 'All's fair in war,' he said coolly (E.L. Voynich. *The Gadfly*).

(3) *...I mean to put a period to this disreputable prodigality* (R.L. Stevenson. *New Arabian Nights*).

б) в варьировании глагольного компонента ФЕ: *put / stick the nips into somebody* – стрелнуть деньги у кого-л.; *put / set spurs to something* – ускорять что-л.; *put / take stock in something* – верить чему-л., например:

Проиллюстрируем вариации глагольного компонента контекстуальными примерами:

(1) *Come, Larry! Don't you put no stock in what that windjammer tells you. He jist [=just] talks to hear his head rattle* (J. Conroy. *The Disinherited*).

(2) *I don't take much stock in all their talk about anarchy.* (Th. Dreiser. Twelve Men).

в) в варьировании предложного компонента ФЕ: *put the charge on / upon somebody* – вводить в заблуждение; *put heart in / into somebody* – вернуть кому-л. хорошее расположение духа; *put the frighteners on / in somebody* – запугивать; *put a spell on / over somebody* – очаровать кого-л.

Проиллюстрируем вариации предложного компонента контекстуальными примерами:

(1) *The witch put a spell on him and turned him into a beast* (MED).

(2) *...there was no misunderstanding Frisco's eyes: the demand they made on her. She wanted to withdraw from them, to shake off the spell they put over her* (K.S. Prichard. The Roaring Nineties).

2. Квантитативная вариативность проявляется в расширении компонентного состава ФЕ: *put a face on something > put a good face on something / put the best face on something* – притворяться довольным чем-л., например:

(1) *Shirley. ...You're just trying to put a good face on things. But you can't* (D. Cusack. Shoulder the Sky).

(2) *Of course Amy would put the best face she could on it, but they must have been miserably unhappy...* (S. Lewis. The Trail of the Hawk).

Для фразеологических единиц данной описательной модели характерны синонимические отношения:

а) *put the touch on somebody / put the nips into somebody / stick the nips into somebody* – (попытаться) стрельнуть деньги у кого-л.;

б) *put the acid on somebody / put the bee on somebody / put the bite on somebody* – кланчить у кого-л. деньги;

в) *put credit in something / put stock in something* – верить чему-л.;

г) *put the freeze on somebody / put the chill on somebody* – обдать холодом, например:

Проиллюстрируем один из синонимичных рядов фразеологических единиц посредством их контекстуальных употреблений:

(1) *Let's put the freeze on Ted until he starts acting better* (R.A. Spears. DOVAS).

(2) *She's put the chill on you so fast, and so thoroughly, that you wouldn't thaw till spring* (J. O'Hara. The Instrument).

Лишь три фразеологические единицы данной структурной модели развивают многозначность: *put a head on somebody*: 1) взгреть кого-л.; 2) заставить кого-л. замолчать; *put life into something*: 1) вдохнуть жизнь во что-л.; 2) действовать энергично; *put the arm on somebody*: 1) задержать кого-л. силой, арестовать кого-л.; 2) выпрашивать деньги у кого-л.; например:

(1) *It was a signal for the waiter to hustle over and put the arm on the customer who was trying to stiff him* (DAS).

(2) ...I had a lot of fun out of it writing a letter to my friend Ted **with-out putting the arm on him** for a couple of bucks (J. O'Hara. Pal Joey).

В данную структурную модель входят фразеологические единицы, имеющие специальную стилистическую окраску:

*разг.* *put the wind up somebody* – испугать кого-л.;

*жарг.* *put the frighteners in / on somebody* – запугивать;

*амер.* *put the laugh on somebody* – поставить кого-л. в смешное, нелепое положение;

*амер. разг.* *put the touch on somebody* – попытаться занять деньги у кого-л.;

*амер. жарг.* *put the chill on somebody* – обдать холодом;

*австр. жарг.* *put the mock(s) on somebody* – подложить свинью кому-л.;

*амер. разг.* *put the touch on somebody* – попытаться занять деньги у кого-л.;

*брит. и австр. разг.* *put the mouth on somebody* – причинить чей-л. провал, распространяя слухи о его успехах;

*редк.* *put / come Yorkshire over somebody* – обмануть кого-л., надуть.

Приведем контекстуальные иллюстрации:

(1) '...he had the nerve to try and **put the touch on me.**' 'Asked you for money?' 'Asked me for money is right' (J. O'Hara. Files on Parade).

(2) I'd have won if you hadn't **put the mouth on me** at the wrong moment; why did you have to say anything? (R. Courtney. Phrasal Verbs).

(3) It's best to be neighbourly and keep up old acquaintance...' 'Certainly,' returned Nicholas... 'And that's a fine thing to do... though it's not exactly what we understand by **'coming Yorkshire over us'** in London (Ch. Dickens. Nicholas Nickleby).

### Модель 3. V + $\theta$ 's + N+ Prep + (d) + N

Эта модель является четырехкомпонентной предложной моделью описания с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов. Данная модель описания объединяет около полутора десятков изучаемых фразеологических единиц, что свидетельствует в пользу ее стабильности в фразеологическом пространстве современного английского языка.

Фразеологические единицы рассматриваемой модели обладают лексической устойчивостью компонентов и часто характеризуются полным переосмыслением компонентного состава:

*put one's head into a noose* – самому лезть в петлю; *put one's tail between the legs* – поджать хвост, струсить; *put one's shoulder to the wheel* – энергично взяться за дело; *put one's finger in the fire* – напраши-

ваться на неприятности, лезть на рожон, рисковать, обжечь крылышки; например:

(1) *And if instead of fighting I put my tail between my legs and sneaked away from the scene I would expect men to conclude that there was some guilt upon my conscience* (U. Sinclair. The Brass Check).

(2) *...you must put your shoulder to the wheel, old chap. You've had a fine long holiday* (J. Joyce. A Portrait of the Artist as a Young Man).

(3) *But since you will need put your finger in the fire, truth must be spoken* (W. Scott. The Fair Maid of Perth).

Фразеологические единицы данной структурной модели подвергаются следующим трем видам вариантности: лексической, грамматической и количественной.

1. Лексическая вариантность ФЕ проявляется в варьировании следующих компонентов:

а) в варьировании глагольного компонента ФЕ: *put / set one's hand to the plough* – начинать работу; *put / lay one's hand to something* – начинать что-л., браться, приниматься за что-л., приступать к чему-л., приложить руку к чему-л.; *put / set somebody's teeth on edge* – действовать кому-либо на нервы и др.

Проиллюстрируем вариации глагольного компонента контекстуальными примерами:

(1) *'Oh, but you put my teeth on edge,' she said tigerishly in Arabic* (J. Aldridge. The Last Exite).

(2) *The laugh, the first they have heard from him, sets Trench's teeth on edge* (B. Shaw. Widowers' Housers).

б) в варьировании предложного компонента ФЕ: *put one's shirt on something / put one's shirt upon something* – рискнуть всем, поставить на карту все; *put one's neck in a noose / put one's neck into a noose* – губить самого себя; *put one's mind to something / put one's mind on something / put one's mind upon something* и др.

Проиллюстрируем вариации предложного компонента контекстуальными примерами:

(1) *And a girl like you, if you really put your mind to it, ought to be promoted soon* (J.B. Priestley. Daylight on Saturday).

(2) *He put his mind on his other problem* (J. Jones. The Thin Red Line).

(3) *I can't put my mind upon my work with all this noise going on* (R. Courtney. Phrasal Verbs).

в) в варьировании переменного компонента, или альтернанта, ФЕ: *put (keep) one's nose to the grindstone / put somebody's nose to the grindstone* – не давать себе (или кому-либо) ни отдыха, ни сроку, заставляя себя работать без отдыха, без передышки.

Проиллюстрируем вариации переменного компонента контекстуальными примерами:

(1) *If you **put your nose to the grindstone**, you can get all those facts learned in time for the examination* (R. Courtney. Phrasal Verbs).

(2) *Old hypocrite, muttered Tony to himself, don't think you'll succeed in **keeping my nose to the grindstone*** (R. Aldington. All Men Are Enemies).

2. Грамматическая вариантность ФЕ проявляется в варьировании морфологического оформления компонентов: *put one's finger in the fire / put one's fingers in the fire* – напрашиваться на неприятности, лезть на рожон, рисковать, обжечь крылышки; *put one's hands on something / put one's hand on something* – достать что-л., приобрести что-л., прибрать к рукам что-л.

Проиллюстрируем вариации морфологического оформления компонентов ФЕ контекстуальными примерами:

(1) *I scarcely know where it is. It's not a thing you can **put your hands on** at a moment's notice* (A.J. Cronin. Beyond This Place).

(2) *If he could **put his hand on that book**, he could get the information he need* (M. Korsak. My Uncle's Autumn).

2. Квантитативная вариативность проявляется в расширении или сужении компонентного состава ФЕ рассматриваемой структурной модели: *put one's cards on the table / put all one's cards on the table* – раскрыть карты, играть в открытую; *put one's heart into something / put one's heart and soul into something* – вкладывать всю душу во что-л., отдавать все силы чему-л.; *put one's house in order / put one's own house in order* – навести порядок в собственном доме, устроить свои дела; например:

*The chairman has declared that the department must **put its house in order** before he will allow any additional money to be spent on machinery and paper* (R. Courtney. Phrasal Verbs).

*It is easy to criticize others, but it would be better **to put one's own house in order** first* (RHD).

Для немногих фразеологических единиц рассматриваемой модели характерны синонимические отношения:

а) *put one's head in a noose / put one's neck in a noose* – самому лезть в петлю;

б) *put one's hand to the plough / put one's shoulder to the wheel* – начать работу, энергично взяться за дело.

Проиллюстрируем один из синонимичных рядов фразеологических единиц посредством их контекстуальных употреблений:

(1) *What was he to do? One thing, and one thing only – go forward. He had **put his hand to the plough**, and he wasn't the one to look back. He would start a new play that very night* (S. O'Casey. Inishfallen, Fare Thee Well).

(2) *This has been made a test case, all who would prosper in the future must **put a shoulder to the wheel*** (R.L. Stevenson. Catriona).

### Результаты исследования

Посредством структурно-компонентного анализа выявляем следующие наиболее распространенные модели описания фразеологических единиц с компонентом *put*, функционирующие в современном английском языке:

№	Структурные модели ФЕ	Количество ФЕ	Соотношение, %
1	V + $\theta$ + Prep + (d) + N	77	58,78
2	V + (d) + N + Prep + $\theta$	41	31,29
3	V + $\theta$ 's + N+ Prep + (d) + N	13	6,1

### Заключение

В результате структурно-компонентного анализа выявляем три наиболее распространенные структурные модели описания фразеологических единиц с компонентом *put*, функционирующие в современном английском языке: (1) V +  $\theta$  + Prep + (d) + N, (2) V + (d) + N + Prep +  $\theta$ , (3) V +  $\theta$ 's + N+ Prep + (d) + N.

К изучаемому фразеологическому полю принадлежат фразеологические единицы, которые имеют чаще полное и реже частичное переосмысление компонентного состава.

Фразеологические единицы рассматриваемых моделей описания подвергаются следующим трем видам вариантности: лексической, грамматической и количественной.

Лексическая вариантность ФЕ проявляется в варьировании следующих компонентов:

- а) в варьировании глагольного компонента ФЕ;
- б) в варьировании субстантивного компонента ФЕ;
- в) в варьировании предложного компонента ФЕ;
- г) в варьировании переменного компонента ФЕ.

Грамматическая вариантность фразеологических единиц проявляется в варьировании морфологического оформления компонентов.

Количественная вариативность проявляется в расширении или сужении компонентного состава единиц исследуемого фразеологического пространства.

Для немногих фразеологических единиц рассматриваемой модели описания характерны синонимические отношения.

Наряду с нейтральными фразеологическими единицами многие ФЕ могут иметь специальную стилистическую окраску.

### Литература

1. *Амосова Н.Н.* Основы английской фразеологии. М.: Едиториал УРСС, 2013.
2. *Кунин А.В.* Английская фразеология: Теоретический курс. М. : Высш. шк., 1970.  
URL: <https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin> (дата обращения: 07.04.2018).

3. **Мокиенко В.М.** Славянская фразеология. М. : Высш. шк., [1989]. URL: <http://v-mokienko-slavyanskaya-frazeologiya.litfb2.com.ru/> (дата обращения: 14.09.2018).
4. **Райхштейн А.Д.** Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М. : Высш. шк., [1980]. URL: <https://www.twirpx.com/file/474259/> (дата обращения: 19.09.2018).
5. **Федуленкова Т.Н.** Одномерные и двумерные модели в английской, немецкой и шведской фразеологии. Архангельск : САФУ, 2006.
6. **Успенский Б.А.** Структурная типология языков. М. : Наука, [1965]. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000928974-strukturnaya-tipologiya-yazykov-b-a-uspenskij> (дата обращения: 20.09.2018).
7. **Кунин А.В.** Английская фразеология: Теоретический курс. М. : Высш. шк., 1970. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin> (дата обращения: 07.04.2018).
8. **Дестяренко Г.И.** Глагольные фразеологические единицы и их лексикографическая трактовка: (На материале толковых словарей соврем. англ. яз.) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1986.
9. **Кунин А.В.** Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. М. : Высш. шк., 1972. URL: <http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688> (дата обращения: 15.09.2018).
10. **Каплуnenko А.М.** Семантические параметры фразеологических единиц (фразеологические единицы с переменными компонентами в современном английском языке) : дис. ... канд. филол. наук. М., [1977]. URL: <http://www.dissercat.com/content/> (дата обращения: 20.09.2018).
11. **Дремова Т.Г.** Альтернатива и границы глагольных фразеологических единиц современного английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Л., [1979]. URL: <http://www.dissercat.com/content/> (дата обращения: 20.09.2018).
12. **Федуленкова Т.Н.** Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков: курс лекций. 2-е изд., испр. М. : ИД АЕ, 2018.
13. **Cowie A.P., Mackin R.** Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1 : Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. Oxford : Oxford University Press, 2010.
14. **Courtney R.** Longman Dictionary of Phrasal Verbs. Harlow : Longman, 2004.
15. **Кунин А.В.** Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. М. : Рус. яз., 1998. URL: <http://padabum.com/d.php?id=17653> (дата обращения: 19.09.2018).
16. **Spears R.A.** McGraw-Hill's American Idioms Dictionary. New York : McGraw Hill, 2007.
17. **Fedulenkova T.** Clipped proverbial phraseology VS reproducibility: Functional aspect // Reproducibility from a phraseological perspective: Structural, functional and cultural aspects: EUROPHRAS 2018. Book of Abstracts. 10–12th September 2018, Białystok, Poland.

**Сведения об авторе:**

**Федуленкова Татьяна Николаевна** – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия). E-mail: [fedulenkova@list.ru](mailto:fedulenkova@list.ru)

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

**MODELS OF DESCRIPTION IN THE ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE VERBAL COMPONENT 'PUT'**

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

DOI: 10.17223/19996195/46/8

**Abstract.** The offered work is performed in line with one of the most debatable paradigms of modern linguistics, namely in line with the anthropocentric linguistics interfaced to cognitive linguistics and modeling of meaning of a phraseological unit. The novelty of the work consists in the chosen object of the research and in an integrated approach to the analysis of the problem of descriptive modeling of phraseological units. The relevance of work consists in its timeliness and in a possibility of use of its results in comparative and typological researches on structural features of phraseology and features of its modeling in different languages, both related and genetically remote, for the purpose of accumulation of scientific information with the view of compiling a typological passport of phraseology of a separate language. The scientific background of the paper are the ideas and methods of A.V. Kunin's phraseological school. The results of the structural and componential analysis reveal three most widespread structural models of description of the phraseological units with the *put* component functioning in modern English: 1) V +  $\theta$  + Prep + (d) + N; 2) V + (d) + N + Prep +  $\theta$ ; 3) V +  $\theta$ 's + N + Prep + (d) + N. To the phraseological field under study we refer phraseological units which have more often full than partial reconsideration of component structure. Phraseological units of the analyzed description models are exposed to the following three types of variability: 1) lexical variability, 2) grammatical variability and 3) quantitative variability. The lexical variability of phraseological units of the studied language space is mainly shown by variation of the following components: a) in variation of the PU verbal component, b) in variation of the PU substantive component, c) in variation of the PU prepositional component and d) in variation of the PU variable component. The grammatical variability of phraseological units is shown in variation of morphological form of components. The quantitative variability is shown in expansion or narrowing of the component structure of units of the studied phraseological space. The synonymic relations are characteristic of the few phraseological units of the analyzed description model. Along with neutral phraseological units, many PUs have special stylistic coloring.

**Keywords:** English; phraseological unit; structure; component; model; typology.

*References*

1. Amosova N.N. (2013) *Osnovy anglijskoy frazeologii* [Fundamentals of English Phraseology]. M.: Editorial URSS.
2. Kunin A.V. (1970) *Anglijskaya frazeologiya (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].
3. Mokienko V.M. ([1989] 2009) *Slavyanskaya frazeologiya* [Slavonic Phraseology]. M.: Vyssh. shk. <http://v-m-mokienko-slavyanskaya-frazeologiya.litfb2.com.ru/> [Accessed: 14.09.2018].
4. Raihstein A.D. ([1980] 2009) *Sopostavitel'nyy analiz nemetskoy i russkoy frazeologii* [Comparative analysis of German and Russian phraseology]. M.: Vyssh. shk. <https://www.twirpx.com/file/474259/> [Accessed: 19.09.2018].
5. Fedulenkova T.N. (2006) *Odnomernye i dvumernye modeli v anglijskoy, nemetskoy i shvedskoy frazeologii* [One-dimensional and two-dimensional models in English, German and Swedish phraseology]. Monograph. Arkhangelsk: SAFU.

6. Uspenskij B.A. ([1965] 2009) *Strukturnaya tipologiya jazykov* [Structural typology of languages]. M.: Nauka. <https://www.livelib.ru/book/1000928974-strukturnaya-tipologiya-yazykov-b-a-uspenskij> [Accessed: 20.09.2018].
7. Degtyarenko G.I. (1986) *Glagol'nye frazeologicheskiye edinitsy i ikh leksikograficheskaya traktovka : (na materiale tolkovykh slovarey sovrem. angl. jaz.)* [Verbal phraseological units and their lexicographical treatment: on the material of defining dictionaries of modern English]. Philology cand. diss. M. <http://www.dissercat.com/content/> [Accessed: 20.09.2018].
8. Kunin A.V. (1972) *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo jazyka : opyt sistematizirovannogo opisania* [Phraseology of modern English: experience of the systematized description]. M.: Vyssh. shk. <http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688> [Accessed: 15.09.2018].
9. Kaplunenko A.M. ([1977] 2009) *Semanticheskiye parametry frazeologicheskikh edinit (frazeologicheskiye edinitsy s peremennymi komponentami v sovrem. angl. jaz.)* [Semantic parameters of phraseological units (phraseological units with variable components in modern English)]. Philology cand. diss., M. <http://www.dissercat.com/content/> [Accessed: 20.09.2018].
10. Dremova T.G. ([1979] 2009) *Al'ternant i granitsy glagol'nykh frazeologicheskikh edinit sovremennogo anglijskogo jazyka* [Alternant and borders of verbal phraseological units of modern English]: Philology cand. diss. L. <http://www.dissercat.com/content/> [Accessed: 20.09.2018].
11. Fedulenkova T.N. (2018) *Sopostavitt'naya frazeologiya anglijskogo, nemetskogo i shvedskogo jazykov : kurs lektsiy* [Comparative phraseology of the English, German and Swedish languages: course of lectures]. M.: ID AE.
12. Cowie A.P., Mackin R. (2000) *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: Oxford University Press.
13. Courtney R. (2004) *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Harlow: Longman.
14. Kunin A.V. (1998) *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'* [English-Russian phraseological dictionary]. M.: Rus. jaz. <http://padabum.com/d.php?id=17653> [Accessed: 19.09.2018].
15. Spears R.A. (2007) *McGraw-Hill's American Idioms Dictionary*. New York: McGraw Hill.
16. Fedulenkova T. (2018) *Clipped proverbial phraseology VS reproducibility: functional aspect // Reproducibility from a phraseological perspective: structural, functional and cultural aspects: EUROPHRAS 2018. Book of Abstracts. 10-12th September 2018, Białystok, Poland. pp. 84–85.*

*Received 15 February 2019*

## К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ СОБСТВЕННО-ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ

С.А. Хавронина, М.Г. Доган

**Аннотация.** Статья посвящена грамматическим особенностям русских собственно-возвратных глаголов и методике работы над ними в турецкой аудитории. Собственно-возвратные глаголы в силу частотности употребления занимают важное место в программе русского языка как иностранного. Целенаправленная и систематическая работа над основными категориями русского глагола, в том числе и категорией возвратности, имеет особое значение на начальном этапе обучения. Цель данной статьи состоит в сопоставлении собственно-возвратных глаголов в русском и турецком языках, выявлении сходства и различий в их значении и употреблении, определении влияния системы родного языка на усвоение данных глаголов турецкими учащимися; предвидении и устранении потенциальных ошибок в процессе изучения русских собственно-возвратных глаголов. Методологической основой данной статьи выступает сопоставительный метод. Сопоставляются собственно-возвратные глаголы в русском и турецком языках. В результате сопоставления выявляются моменты сходства и расхождений собственно-возвратных глаголов в двух неродственных языках, флективном и аффиксально-агглютинативном, принадлежащих к разным языковым семьям, имеющим различные грамматические системы. Анализируются специфические особенности глаголов как объекта усвоения иностранцами-носителями русского языка; представляются результаты проверочной работы, выполненной турецкими студентами, изучающими русский язык вне языковой среды; определяется характер ошибок в употреблении собственно-возвратных глаголов в письменной речи турецких учащихся. Актуальность статьи обуславливается необходимостью выявления особенностей собственно-возвратных глаголов в изучаемом и родном языках учащихся и поисками путей повышения эффективности учебного процесса. В данной статье делается попытка ответить на следующие вопросы: каковы особенности русских собственно-возвратных глаголов? как влияют языковые навыки родного языка учащихся на усвоение русских возвратных глаголов? какие трудности испытывают учащиеся при их изучении?

**Ключевые слова:** собственно-возвратные глаголы; сопоставительный анализ; специфические особенности глаголов; сходство и различия; межъязыковая интерференция; анализ и интерпретация ошибок; учет родного языка учащихся.

### Введение

Все иностранные учащиеся, изучая глагольную систему русского языка, сталкиваются со значительными трудностями. Это объясняется,

во-первых, сложностью глагольной системы русского языка и, во-вторых, тем, что изучение второго языка протекает «через призму родного», который накладывается на уже существующую в сознании человека систему языковых средств, функционирующую в речи в виде прочных и в высшей степени автоматизированных навыков [1. С. 19].

В современной методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного одним из актуальных вопросов является вопрос о взаимодействии родного языка с изучаемым языком, весьма актуальным является также вопрос о преподавании русского языка как иностранного в конкретной аудитории, в данном случае – в турецкой.

Обзор научной литературы показывает, что существуют многочисленные работы, в которых исследуются проблемы взаимодействия языков, в том числе с позиций потребностей преподавания. Сопоставительные описания языков в учебных целях находим в работах отечественных и зарубежных ученых, таких как В.А. Артемов, К. Бабов, Р.Ю. Барсук, В.Н. Вагнер, И. Веселы, М.В. Всеволодова, В.Г. Гак, К. Горалек, Е.Д.Р. Зимек, А.В. Исаченко, Е.Д. Поливанов, С. Сятковский, Л.В. Щерба; изучение категории ошибки как следствия взаимодействия языков – в трудах А.М. Асланова, Б.М. Балина, Д.Н. Введенского, В.С. Габо, В.В. Иванова, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Е.В. Нечаевой, Ф.М. Рабиновича, Р.Н. Разумовской и др.

### Методология

Методологической основой данного исследования выступает лингвоориентированная методика, базирующаяся на данных сопоставительного анализа и изучения анализа ошибок учащихся. Данная методика создает ряд преимуществ обучения, например дает возможность достигать более точного и быстрого восприятия и глубокого усвоения языкового материала, противодействует отрицательному влиянию родного языка учащихся и предупреждает их типичные ошибки. С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися – носителями других языков отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал и строится учебный процесс [2. С. 61].

Сопоставительное изучение языков в лингводидактических целях позволяет: 1) определить сходства и различия между сопоставляемыми языками; 2) установить характер межъязыковой интерференции; 3) определить трудности изучения неродного языка, возникающие в результате межъязыковых различий; 4) разработать процедуру межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку [3. С. 6].

В данной работе применяется общедидактический принцип – принцип учета родного языка. Учет особенностей системных свойств

родного языка учащихся считается важнейшей методической категорией. Реализация данного принципа в учебном процессе позволяет прогнозировать ошибки, понимать их причины, предвидеть и предупредить их. Знание моментов сходств и расхождений помогает рационально отобрать учебный материал для данной аудитории, скорректировать последовательность его подачи, выбрать приемы презентации, виды и объем тренировки [1. С. 41–43].

### Лингводидактическое описание собственно-возвратных глаголов

Традиционно под собственно-возвратными глаголами понимается сравнительно небольшая группа глаголов. В «Русской грамматике» АН СССР 1960 г. к группе собственно-возвратных глаголов относятся глаголы, которые обозначают действия, распространяющиеся на внешность действующих лиц и производящие в них самих внешние изменения соответственно лексическому значению глагола. Постфикс *-ся(-сь)* в этих глаголах имеет значение «себя» и является показателем направленности, «возвращенности» действия на самого производителя; производитель действия является одновременно и прямым объектом действия. В группу входят глаголы, обозначающие конкретное действие, такие как *обуваться, одеваться, причесываться, пудриться, раздеваться, румяниться, умываться* [4. С. 416].

В «Грамматике современного литературного языка» АН СССР 1970 г. собственно-возвратные глаголы представлены шире, не только глаголами физического действия: *мыться, бриться, румяниться, одеваться, обуваться*, но и глаголами внутреннего состояния: *сдерживаться, настраиваться, унижаться*. Указывается смысловая соотносительность с сочетаниями переходных глаголов с винительным падежом местоимения «себя»: *мыться – мыть себя, одеваться – одевать себя, назваться – назвать себя, оправдаться – оправдать себя*. Обращается внимание на то, что при глаголах могут быть существительные в творительном падеже, называющие орудие: *причесываться гребнем, мыться мылом, вытираться полотенцем* [5. С. 353–354].

### Лексико-грамматическая классификация собственно-возвратных глаголов в русском и турецком языках

Как указывалось выше, в традиционных грамматиках описывается небольшая группа собственно-возвратных глаголов, в них не представлены другие семантические разряды, не раскрыто, когда и с какой целью собственно-возвратные глаголы употребляются в речи. Такое описание собственно-возвратных глаголов является недостаточным для использования в практике обучения русскому языку иностранцев.

Более развернутую лексико-семантическую группировку собственно-возвратных глаголов находим в книге «Функциональная грамматика русского языка» М.А. Шелякина. В книге представлено 127 глагольных единиц, объединенных в 18 подгрупп. Представленные глаголы весьма разнообразны по значению и стилистической окраске, их объединяет общий семантический компонент, а именно направленность действия на производителя действия [6. С. 135–136].

Как показывает практика преподавания, лексико-семантические подгруппы собственно-возвратных глаголов как объект усвоения иностранными учащимися требуют особого подхода. Для включения глаголов в учебные материалы по русскому языку для иностранцев необходимы строгий отбор и минимизация глагольных единиц с учетом их частотности, коммуникативной ценности, стилистической нейтральности, а также с учетом соответствий / расхождений с родным языком учащихся.

Методически целесообразную группировку собственно-возвратных глаголов в целях преподавания русского языка как иностранного мы находим в специальных пособиях по русскому языку для иностранцев И.И. Гадалиной, Н.И. Киселевой [7], Е.А. Нивиной [8], Н.Я. Суржиковой [9], О.В. Чагиной [10]. В них кроме глаголов со значением «ухода за собой» указываются глаголы и других лексико-семантических групп, таких как:

– глаголы со значением ‘сознательное воздействие субъекта на свое внутреннее состояние’: *готовиться, собираться, решаться, сдерживаться, сосредоточиваться, концентрироваться*;

– глаголы со значением ‘перемещение в пространстве’: *двигаться, отправляться, подниматься, спускаться, садиться, ложиться, катиться*;

– глаголы со значением ‘нанесение себе вреда’: *простудиться, перегреться, пораниться, порезаться, поцарапаться, ушибиться, отравиться*.

Многие из указанных глаголов являются употребительными, они встречаются в текстах разной тематики, важных для овладения речью на русском языке, и по этой причине включаются в минимум для работы на начальном и среднем этапах.

В турецком языке имеется категория возвратности – обобщенное значение направленности действия на производителя действия и средства ее выражения – возвратные глаголы. Говоря о грамматических особенностях турецких собственно-возвратных глаголов, важно отметить, что структура слова в аффиксально-агглютинативных языках характеризуется большим количеством аффиксов, которые поочередно прибавляются к неизменяемой основе слова, отсюда и название этих языков (от лати. *agglutinare* – склеивать), т.е. это языки, в которых аффиксы как бы приклеиваются один за другим к основе слова [11].

Как и в русском, в турецком языке форма собственно-возвратного глагола обозначает, что субъект выполняет действие, направленное на себя. Такие глаголы образуются главным образом от переходных глаголов путем добавления к глагольному корню или основе глагола аффиксов. Выбор аффикса зависит от качества гласных в корне слова и определяется законом гармонии гласных (сингармонизмом) [12. С. 60]. В глаголах с основой, оканчивающейся на гласную, употребляется аффикс -n, например *uġamak* (мыть) – *uġa-n-mak* (мыться). В глаголах, имеющих основу, оканчивающуюся на согласную, употребляются аффиксы по гармонии гласных: -il, -il, -ul, -ül или -in, -in, -un, -ün например *ġiymek* (надевать) – *ġiy-in-mek* (одеваться); *yazmak* (писать) – *yaz-ıl-mak* (записываться) [13. С. 195].

В грамматике турецкого языка, как и русского, собственно-возвратные глаголы по формальным словообразовательным признакам делятся на следующие лексико-семантические группы [14. С. 365–370]:

– глаголы, образующиеся от переходных глаголов: *ġiymek*: надевать – *ġiyinmek*: одеваться, *tutmak*;

– глаголы, образующиеся от непереходных глаголов: *bakınmak*: оглядываться, *kaçınmak*: избегать;

– глаголы в сочетании с возвратным местоимением «*kendi*» аналогом в винительном падеже местоимение «себя», например: *Mert kendini uġıyıyor*: буквально: Мерт себя моет;

– глаголы со значением 'перемещение в пространстве': *ayrılmak*: отправиться;

– глаголы со значением 'бессознательное воздействие субъекта на свое внутреннее состояние': *uyanmak*: просыпаться, *tiksinmek*: брезгать.

### Сходства и различия собственно-возвратных глаголов в русском и турецком языках

Сопоставительный анализ конкретного материала позволяет выявить сходства и различия собственно-возвратных глаголов в русском и турецком языках. Материалом для анализа послужили возвратные глаголы, извлеченные из словарей и учебной литературы по русскому языку для иностранцев. Результат сопоставления показывает, что значения русских возвратных глаголов в турецкой аудитории можно раскрывать через перевод и словесное описание, из которого мы видим, что значения русских возвратных глаголов в турецком языке выражаются различными способами. Анализ глагольного материала показывает, что сходство в значении и употреблении наблюдается в следующих случаях:

1. В некоторых глаголах со значением «ухода за собой»: *мыться*: *uġanmak*, *вытираться*: *kurulanmak*; в некоторых глаголах со значением

‘действия над своей одеждой или обувью’: *одеваться: giyinmek, раздеваться: soyunmak*. Данные глаголы переводятся на турецкий язык с помощью собственно-возвратного глагола.

2. В некоторых глаголах со значением ‘нанесение себе вреда’: *пораниться: yaralanmak*; в глаголах со значением ‘перемещение в пространстве’: *катиться: yuvarlanmak*; в глаголах со значением ‘сознательное воздействие субъекта на свое внутреннее состояние’: *сосредоточиваться: odaklanmak, готовиться: hazırlanmak, собираться: toplanmak*. Эти глаголы переводятся на турецкий язык с помощью аффикса *-lan*, несущего косвенный смысл собственно-возвратности.

Различия в значении и употреблении проявляются в следующих случаях:

1. В некоторых глаголах со значением «ухода за собой»: *умываться: el yüz yıkamak* (букв.: *умывать руки и лицо*), *причесываться: saçlarını taramak* (букв.: *причесывать волосы*), *душиться: parfüm sıkılmak* (букв.: *сбрызгивать духи*); в некоторых глаголах со значением ‘действия над своей одеждой или обувью’: *обуваться: ayakkabı giymek* (букв.: *надевать обувь*), *разуваться: ayakkabı çıkarmak* (букв.: *снимать обувь*); в некоторых глаголах со значением ‘сознательное воздействие субъекта на свое внутреннее состояние’: *решаться: cesaret etmek*, данные глаголы переводятся на турецкий язык с помощью сочетания невозвратного глагола и управляемого существительного.

2. В некоторых глаголах со значением ‘нанесение себе вреда’: *простудиться: soğuk almak, порезаться: bir yerini kesmek, ушибиться: bir yerini incitmek*; в ряде глаголов со значением ‘перемещение в пространстве’: *двигаться: hareket etmek, садиться: oturmak, ложиться: yatmak*, не имеется специальных формально-грамматических показателей значения собственно-возвратности, у них нет специальных аффиксов для образования глаголов соответствующего значения, поэтому здесь наблюдаются серьезные отличия по сравнению с русскими глаголами.

## Результаты

Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые выводы, представляющие интерес для практики преподавания. Итак, сопоставительный анализ способов выражения собственно-возвратного действия показывает, что в русском и турецком языках имеет место сходство. Сходство собственно-возвратных глаголов заключается в том, что они обозначают действие, во-первых, выполняемое самим субъектом, который сам же испытывает его влияние, направляет действие на себя; во-вторых, собственно-возвратные глаголы в обоих языках образуются главным образом от переходных глаголов с помощью специальных средств. Таким образом русский собственно-возвратный глагол имеет

эквивалентную единицу в турецком языке. Наличие в обоих языках семантической категории возвратности во многом облегчает понимание турецким учащимся данного явления и его корректное употребление.

В случае расхождений русские собственно-возвратные глаголы переводятся на турецкий язык при помощи невозвратного глагола и управляемого существительного, уточняющего, например, на какую часть тела субъекта (лицо, волосы) или на какой предмет (обувь, одежда) направлено действие; такие глаголы не имеют специальных формально-грамматических показателей значения собственно-возвратности, оно выражается лексически.

Сопоставление собственно-возвратных глаголов в русском и турецком языках позволяет выявить потенциальные трудности в процессе изучения данной группы глаголов русского языка.

Практика показывает, что языковые явления, имеющие аналоги в родном языке учащихся, усваиваются сравнительно легко и прочно. Языковые явления, не имеющие аналога в родном языке учащихся, являются источником интерференции, которая проявляется в разнообразных ошибках.

Исходя из сопоставления, можно предвидеть ошибки в употреблении турецких эквивалентов таким русским глаголам, как *умываться, причесываться, душиться, обуваться, разуваться, простудиться, двигаться, подниматься, спускаться, садиться, ложиться*. Данные глаголы в турецком языке не имеют значения собственно-возвратности, у них нет специальных аффиксов для передачи соответствующих значений, поэтому они могут стать причиной потенциальных ошибок.

### Анализ ошибок

С целью установления реальных трудностей, результатом и показателем которых являются ошибки, в группах турецких студентов начального этапа обучения, изучающих русский язык, была проведена проверочная работа. Участниками являлись 25 учащихся, которым были даны упражнения с целью проверки языковой компетенции, т.е. понимания значения языкового явления и умения выбрать и употребить его. В упражнения были включены самые употребительные собственно-возвратные глаголы, входящие в минимум для базового и среднего уровней владения русским языком, указанные в методических документах [15–17]. Учащимся были предложены следующие дифференцировочные, подстановочные и трансформационные упражнения:

1. Употребите глагол с постфиксом *-ся* или без постфикса *-ся* в нужной форме [18. С. 262, 267].

Дифференцировочные и подстановочные задания имели целью проверить знания собственно-возвратных и соответствующих невоз-

вратных переходных глаголов и умение правильно использовать их, ориентируясь на содержание предложения, наличие / отсутствие управляемого существительного. Ошибки в выполнении данного упражнения состояли в некорректном использовании постфикса *-ся*, в неразличении невозвратного переходного глагола и возвратного / непереходного, а также в формах времени и вида глаголов. Приведем примеры ошибок (\* – знак ошибки):

*Мальчик \*мыть, \*мыл, \*моёт в душе* вместо *Мальчик моется в душе*. *Сестра \*мыться, \*моется маленького ребенка* вместо *Сестра моет маленького ребенка*.

*Она \*одевается, \*одеяла свою младшую сестру* вместо *Она одевает свою младшую сестру*. *Он \*одевает медленно* вместо *Он одевается медленно*.

*Мать \*умывается, \*умываются своего маленького сына* вместо *Мать умывает своего маленького сына*. *Утром мы \*умываем холодной водой* вместо *Утром мы умываемся холодной водой*.

*Каждый день я \*готовить домашнее задание*. *Сейчас я \*готовлю, \*готовить к контрольной работе* вместо *Сейчас я готовлюсь к контрольной работе*.

2. Замените выделенные словосочетания собственно возвратными глаголами [19. С. 15].

В трансформационных упражнениях целью было проверить умение трансформировать переходные глаголы с местоимением «себя» в возвратные глаголы. Ошибки в выполнении данного упражнения состояли в написании глаголов и в употреблении видовременных форм глагола, таких как:

*Наташа говорит, что может лечит сама* вместо *Наташа говорит, что может лечиться*. *Моя дочь сама \*записаться в спортивную школу* вместо *Моя дочь сама записалась*.

## Выводы

Результаты проверочной работы учащихся свидетельствуют о том, что самое большое количество ошибок состоит в неразличении невозвратного переходного глагола и возвратного / непереходного. Это можно объяснить тем, что у учащихся недостаточно сформировано умение различать переходные и непереходные, возвратные и невозвратные глаголы, что представляет самую суть проблемы и содержания обучения иностранцев возвратным глаголам русского языка.

## Заключение

Сказанное выше позволяет утверждать, что при употреблении глагола с постфиксом *-ся* или без него у турецких учащихся возникают

затруднения. Вместе с тем даже при правильном выборе переходного или возвратного глагола наблюдаются ошибки в употреблении временных и видовых форм. Это значит, что в работе над глаголом необходимо уделять внимание его форме, парадигме, классу. Полученные результаты позволяют выделить типичные ошибки учащихся, которые представляют собой фактический материал для определения адекватной стратегии обучения возвратным глаголам русского языка.

Сопоставительный анализ глаголов в двух языках и анализ ошибок может оказать преподавателям помощь при работе над возвратными глаголами. Большое внимание следует уделять глаголам, не имеющим собственно-возвратного значения в родном языке учащихся. Нужно вводить эти глаголы в сопровождении лексического материала, используя условия контекста.

Анализ учебных пособий показывает, что глаголы собственно-возвратного значения усваиваются параллельно с падежными формами существительных. Это значит, что при обучении собственно-возвратным глаголам следует акцентировать внимание на управлении глаголов, так как собственно-возвратные глаголы требуют управления в дательном, винительном, творительном и предложном падежах. Необходимо демонстрировать противопоставление глаголов по признаку переходности / непереходности, возвратности / невозвратности. При представлении глаголов, имеющих межъязыковые различия, уместен путь от значения к форме, разъяснение, как, какими способами и средствами выражается одно и то же значение в разных языках – изучаемом и родном.

### Литература

1. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учеб. пособие. М., 2008.
2. *Вагнер В.Н.* Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002. С. 60–74.
3. *Юсупов У.К.* Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина. Методы сопоставительного изучения языков. М.: Наука, 1988. 96 с.
4. *Русская грамматика* / Академия наук СССР. Институт русского языка. М., 1960. Т. I.
5. *Грамматика* современного русского литературного языка / Академия наук СССР. Институт русского языка. М., 1970.
6. *Шелякин М.А.* Функциональная грамматика русского языка. М.: Рус. яз., 2001. 288 с.
7. *Гадалина И.И., Киселева Н.И.* Изучение возвратных глаголов на начальном и среднем этапах. М.: УДН, 1986. 80 с.
8. *Нивина Е.А.* Изучаем возвратные глаголы: учеб. пособие для студентов-иностранцев. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ГГТУ», 2014. 92 с.
9. *Суржикова Н.Я.* Возвратные глаголы русского языка в упражнениях и заданиях. М.: Рус. яз., 1979. 157 с.
10. *Чазина О.В.* Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: Рус. яз., 2009. 264 с.
11. URL: [http://lingvisto.org/ru/turkish/vowel\\_harmony1](http://lingvisto.org/ru/turkish/vowel_harmony1)

12. **Логонова И.М.** Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М. : РУДН, 1992.
13. **Гениш Э.** Грамматика турецкого языка. Фонетика, морфология, этимология, семантика, синтаксис, орфография, знаки препинания: Т. 2: Времена и наклонения глаголов, виды глаголов, залоговые формы глаголов, смешение значений или времен, глагольные формы. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 352 с.
14. **Savran H.** Transitive positions of reflexive and reciprocal-cooperative verbs with some examples from the turkish dictionary // Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 3 Sayı:4 Yıl:2000. P. 365–370.
15. **Лингводидактическая** программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень : учеб. пособие / З.И. Есина и др. М. : РУДН, 2017. 186 с.
16. **Русские** глаголы. Формы и контекстное употребление : учеб. пособие / Т.В. Шустикова, А.А. Атабекова, Н.М. Курмаева, Н.С. Новикова, М.С. Скороходов. М. : Флинта: Наука, 2007. 392 с. (Русский язык как иностранный).
17. **Иванова А.С.** Программа-справочник по русскому языку как иностранному (Program-Referens for Russian as a Foreign Language): с комментарием на английском языке / А.С. Иванова, Н.П. Пушкиова, Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, Н.Ю. Крылова. М. : РУДН, 2013. 293 с.
18. **Хавронина С.А., Широценская А.И.** Русский язык в упражнениях : учеб. пособие (для говорящих на английском языке). М. : Рус. яз., 2007. 384 с.
19. **Одинцова И.В.** Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся). М. : Рус. яз., 2016. 240 с.

#### **Сведения об авторах:**

**Хавронина Серафима Алексеевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: khavronina@yandex.ru

**Доган Мерве Гюзин** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: merveguzindogan@mail.ru

*Поступила в редакцию 26.02.2019 г.*

#### **TO THE QUESTION OF STUDYING RUSSIAN PROPERLY REFLEXIVE VERBS IN A TURKISH AUDIENCE**

**Khavronina S.A.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: khavronina@yandex.ru

**Merve Guzin Dogan**, PhD student, Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: merveguzindogan@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/9

**Abstract.** The article is devoted to the grammatical features of Russian properly reflexive verbs and the method of working on them in the Turkish audience. Properly reflexive verbs by virtue of frequency of use occupy an important place in the program of Russian as a foreign language. A purposeful and systematic work on the main categories of the Russian verb, including the category of reflexive verbs, is particular importance at the initial stage of training. The purpose of this article is to compare the properly reflexive verbs in Russian and Turkish, to identify similarities and differences in their meaning and use, to determine the influence of the native language system on the assimilation of these verbs to Turkish students;

to anticipate and eliminate potential errors in the process of studying Russian properly verbs. The methodological basis of this article is a comparative method. The article compares the properly reflexive verbs in Russian and Turkish; as a result of the comparison, the moments of similarity and discrepancy of the properly reflexive verbs in two unrelated languages, inflectional and afflux-agglutinative, belonging to different linguistic families with different grammatical systems are revealed; in the article, specific features of verbs as an object of assimilation by foreigners-non-speakers of the Russian language are analyzed; the results of the verification work performed by Turkish students studying the Russian language outside the language environment are presented; the nature of errors in the use of properly reflexive verbs in the written speech of Turkish students is determined and ways of their prevention and correction are suggested. The relevance of the article is determined by the need to identify the characteristics of self-reflexive verbs in the studied and native languages of students and the search for ways to improve the effectiveness of the learning process. This article attempts to answer the following questions; What are the peculiarities of the Russian self-reflexive verbs?, How do the language skills of the native language of pupils affect the learning of Russian return verbs? What are the difficulties experienced by students in their learning? How can these difficulties be prevented and overcome?

**Keywords:** properly reflexive verbs; comparative analysis; specific features of verbs; similarities and differences; interlingual interference; analysis an interpretation of errors; taking into account the native language of students.

### *References*

1. Khavronina S.A., Balikhina T.M. (2008) *Inovatsionniy uchebno-metodicheskiy kompleks "Russkiy jazik kak inostranniy"*. Uchebnoje posobije [Innovative educational and methodological complex "Russian as a Foreign Language". Textbook]. M.
2. Vagner V.N. *Lingvoorientirovannaja metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo* [Language-oriented method for teaching Russian as a foreign language] // *Traditsii i novatsii v professionalnoj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo*. p. 60.
3. Yusupov U.K. (1998) *Sopostavitelnaja lingvistika kak samostojatel'naja distsiplina. Metody sopostavitelnogo izuchenija jazykov* [Comparative linguistics as an independent discipline. Methods for comparative learning of languages]. Akademiya nauk SSSR. Institut jazykaznanija. M.: Nauka. p.96
4. *Russkaja grammatika* [Russian grammar] (1960) Akademiya nauk SSSR. Institut russkogo jazyka. Vol. 1.
5. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka* [Grammar of the modern Russian literary language] (1970) Akademiya nauk SSSR.
6. Sheljakin M.A. (2001) *Funktsional'naja grammatika russkogo jazyka* [Functional grammar of the Russian language]. M.: Rus. jaz.
7. Gadalina I.I., Kiseleva N.I. (1986) *Izuchenie vozvratnykh glagolov na nachalnom i srednem etapakh* [The study of reflexive verbs at the initial and intermediate stages]. M.:UDN, p.80.
8. Nivina E.A. (2014) *Izuchaem vozvratnye glagoly: uchebnoje posobije dlja studentov inostrantsev* [To study reflexive verbs: textbook for overseas students]. Tambov: Izd-va FGBOU VPO TGTU, p.92.
9. Surzhikova N.J. (1979) *Vozvratnye glagoly russkogo jazyka v uprajnenijakh i zadaniyakh* [Reflexive verbs of the Russian language in exercises and tasks]. M.: Russkiy jazyk, p.157
10. Chagina O.V. (2009) *Vozvratnye glagoly v russkom jazyke. Opisanije i upotreblenie: uchebnoje posobije po russkomu jazyku dlja inostrannykh uchashchiksja* [Reflexive verbs in Russian. Description and use: a Russian language textbook for overseas students]. M.

11. URL: [http://lingvisto.org/ru/turkish/vowel\\_harmony1](http://lingvisto.org/ru/turkish/vowel_harmony1)
12. Loginova I.M. (1992) *Opisanie fonetiki ruskogo jazyka kak inostrannogo (vokalizm i udarenie)* [Description of the phonetics of Russian as a foreign language (vocalism and stress)]. M.
13. Genish E. (2008) *Grammatika turetskogo jazyka* [Grammar of the Turkish language]. Fonetika, morfologija, etimologija, semantika, sintaksis, orfografija, znaki prepinanija: Vol. 2: Vremena i naklonenija glagolov, vidy glagolov, zalogovye formy glagolov, smeshenije znachenij ili vremen, glagolnye formy. M.: Izdatelstvo LKI.
14. Savran H. (2000) Transitive positions of reflexive and reciprocal-cooperative verbs with some examples from the Turkish dictionary // *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 3 N: 4*, pp. 365–370.
15. *Lingvodidaktičeskaja programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. Elementarnij uroven. Bazovyy uroven. Pervyj sertifikatsionnij uroven. Učebnoe posobie* [Linguo-didactic programme for Russian as a foreign language. Elementary level. Basic level. First certification level. Textbook] (2017) / Z.I. Esina i dr. M.: RUDN.
16. *Russkije glagoly. Formy i kontekstnoje upotreblenije: učeb. posobie* [Russian verbs. Forms and contextual use: textbook] (2007) / T.V. Shustikova, A.A. Atabekova, N.M. Kurmajeva, N.S. Novikova, M.S. Skorokhodov. M.: Flinta: Nauka
17. Ivanova A.S. (2013) *Programma-spravočnik po russkomu jazyku kak inostrannomu: s kommentariem na angliskom jazyke* [Reference programme for Russian as a foreign language: with a comment in English] / A.S. Ivanova, N.P. Pushkova, N.I. Soboleva, T.V. Shustikova, N.Yu. Krylova. M.: RUDN.
18. Khavronina S.A., Chiročenskaja A.I. (2007) *Russij jazyk v upražnjenijakh. Učebnoe posobie (dlya govorjaschikh na angliyskom jazyke)* [Russian language in exercises. Textbook (for the speakers of English)]. M.: Rus. jaz. Kursy.
19. Odintsova I.V. (2016) *Russkaja grammatika v upražnjenijakh. Rabočaja tetrad s kommentarijami (dlja inostrannykh učasnihsja)* [Russian grammar in exercises. Workbook with comments (for overseas students)]. M.: Russkiy jazyk. Kursy.

*Received 26 February 2019*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 811.1/2

DOI: 10.17223/19996195/46/10

## FORMING AN INNOVATIVE PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF LAW SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF THE SYNERGETIC APPROACH

**К.М. Levitan, М.А. Yugova**

**Abstract.** The article considers the problems of forming and developing a professional linguistic personality of students in the educational environment of the law school. It focuses on ways and principles of forming a professional linguistic personality of law students on the basis of synergetic approach at a tertiary institution of professional education in Russia. The formation of a professional linguistic personality of a lawyer involves acquisition of a professional language of legal discourse, which in its turn implies acquisition of the professional thesaurus and target competencies not only in L1 (which is a native language), but also in L2, L3, etc. Now that the modern international legal education is facing challenges caused by internationalization and integration of legal systems, the conception of developing professional linguistic personality of law students – with the use of axiological, competency-based and learner-centered approaches – seems to be of major significance. The article focuses mainly on the synergetic model of educational space development that has been actively developed recently and combines main methodological approaches in teaching foreign language discourse at higher schools, including professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning. The article gives the theoretical background as to the definition of the language of professional communication, the definition of linguistic personality and the importance of the concept. The authors also pay special attention to the concept “Foreign Language for Specific Purposes” by the example of the ESP phenomenon (English for Specific Purposes), the main goals and target audience, the specificity of its methodology and conditions for successful ESP learning, parameters and criteria for evaluating the relevant textbooks. The results of some ESP textbooks analysis presented in the article show that at the initial (propaedeutic) stage the teaching methods offered in foreign language textbooks for specific purposes are based on the traditional system of professional focused teaching foreign languages, and the principles and methods of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) widely used in the European educational science and practice are applied at the advanced stage. We suggest the ways how this theoretical linguistic concept is related to legal education in practice, using the Ural State Law University, which is a prestigious law school in Russia, as an example. The Department of Russian, Foreign Languages and the Culture of Speech of the Ural State Law University has developed a number of innovative programs, courses (involving teaching legal skills, among others), coursebooks and multi-lingual dictionaries of legal terms which help form the innovative professional linguistic personality of law students possessing language competences and such personality traits

of students as creativity, critical thinking, reflexivity, assertiveness, responsibility, tolerance, self-actualization. The authors' conception of the coursebook "English for Lawyers" (the level of academic bachelor's degree) reflects the current synergetic approach and is based on the concept of the innovative professional linguistic personality, that implies dialogue of culture and the interactivity of learning process. The content and structure of this textbook is affected by a limited number of academic hours in the bachelor's program and the target audience. Therefore, the structure of the textbook content may be roughly divided into two unequal parts corresponding to two stages of language training: the initial (propaedeutic) stage with its specific methodology of the introductory course and the advanced stage of the CLIL approach. The authors assign primary importance to the issues of selecting language and speech material for the textbook and its didactic arrangement that relies on students' participation and activation, and critical thinking development. The methodology of the research is based on theoretical (analysis, synthesis, comparison and evaluation) methods. It is concluded that the textbook as a universal tool of foreign language teaching and learning, which is based on the specific pedagogical approach and / or the methodological conception of teaching foreign language of profession, their professional motivation, the students' level of foreign language proficiency, current needs of students and society, as well as linguodidactic models of the linguistic personality, provides the framework that teachers and students have to follow in order to develop an innovative professional linguistic personality of law school students.

**Keywords:** synergetic model of foreign language discourse teaching; development and evaluation of the foreign language for specific purposes textbook; development of the students' innovative linguistic personality; linguodidactic model of the linguistic personality; content and methodology of the textbook for LLB students.

## Introduction

In the recent decades, the emergence of the anthropocentric paradigm of scientific knowledge in linguistics has been followed by the introduction of new concepts and the terms defining them. The term "linguistic personality" occupies the central place in this paradigm as it is the comprehensive idea that runs through every aspect of the language learning and stands forth as a subject matter of the interdisciplinary human studies.

This problem is important today because of the growing social demand for those professionals who are able and ready to actively participate in intercultural communication in the context of their own professional activity that is aimed at steady development of their own personality and nation. Intercultural communication as one of the cornerstone elements of the innovative professional linguistic personality determines their competitiveness at the internal and external market.

The leading idea that makes the modern foreign language teaching and learning work is based on the synergetic model of educational space development. It has been actively explored recently and combines main methodological approaches in teaching foreign language discourse at higher schools,

including professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning. This synergetic model adequately reflects linguistic, psychological and pedagogical aspects of foreign language for specific purposes teaching and course design – communicative ontology of the language, its epistemology, methodology of foreign language teaching – that allows to explore effectively the interaction of many factors in the educational process in order to achieve the maximum pedagogical effect [1]. For example, the content and structure of the ESP course is affected by a limited number of academic hours in the bachelor's educational program.

However, while studying the university course of foreign language for specific purposes there can be some difficulties with forming a number of professional skills, namely: searching and selecting information in a foreign language; processing and editing the information from foreign sources based on the discourse operations: conducting the qualitative analysis of foreign language information in order to distinguish facts from assumptions and personal opinions, and to make innovative projects successful; determining the goal and objectives, making plans, assessing their own foreign language activity and reflecting on it. Hence, the students' objective is not only to master the language, but to reflect themselves as bearers of traditional and innovative culture by demonstrating the innovative activity in order to realize and develop their professional and personal potential.

A language is a means of interaction between a person and environment and an intermediary between them. It performs the functions of a conductor of professional knowledge, helping form professional communicative competence. A number of Russian scholars differentiate among three-levels in the structure of linguistic personality: verbal-semantic (lexicon), linguo-cognitive (thesaurus), and motivational. The development of these structural components determines the formation of the professional linguistic personality [2, 3].

The language of professional communication is a combination of phonetic, grammatical and lexical means of a particular language (i.e., a national language) that serves the purpose of verbal communication within a certain community when this community is characterized by the unity of professional activity of its individuals and by the system of specialized terms. Professional communication correlates with the institutional discourse in many features, which makes it possible to relate a number of real communicative situations to a particular sphere.

Any professional linguistic personality is formed in educational and real-life professional communication through the lens of individual specific professional discourse, which, in its turn, is determined by goals and objectives of a professional activity (a law-related activity, for example).

In our case, legal discourse involves legal education, research activity in the sphere of law, law-enforcement, law making, consulting, organizational and administrative activities.

In a particular communicative situation, its organization and conditions of communication require a person with a developed linguistic personality to choose specific linguistic means and communicative strategies that appear to be the main factors of successful communication in any professional sphere. When means and strategies are chosen correctly, professional necessity can make individual specific features of a linguistic personality step back and follow recognized rules. For example, a judicial decision should be generally characterized by the unity and inner logic of development that is provided by standard syntactic constructions. The vocabulary of legislative acts should also correspond to the rules of law terms usage, while its grammatical basis should comply with the rules of sentence structures, which should correspond to the rules of formal logic [4]. Thus, any communicative act (oral or written) reflects the professional level and special features of the cultural development of a linguistic personality.

### **Methodology**

Following the axiological, competency-based, personality- and activity-oriented approaches, the linguistic personality of law students may be defined as a subject of communication and professional activity on the basis of possessing linguistic competencies and reaching a required, adequate level of language usage. The developed professional linguistic personality enables law students to be a part of a socio-cultural environment of legal discourse and participate effectively in its development. At the same time, such students are capable of reflecting critically on new information and on their own verbal behavior.

In foreign language teaching at a higher school, modern researchers distinguish two main trends – professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning (CLIL). The goals, principles and models of teaching, which form the basis of domestic textbooks, are noted to characterize mainly the Russian system of professional focused teaching of foreign languages, while most foreign textbooks are created as a part of the Content and Language Integrated Learning (CLIL). The question why the ideas of CLIL, which are actively used in the foreign educational systems, do not become widely used in the Russian education, is explained, as a rule, by the established traditions of the university methods of teaching foreign languages [5].

The theory of professional focused teaching of reading special literature that emerged in Russia in the middle of the previous century was gradually developing, and today it examines not only the professional focus of the content of texts and textbooks in general, but also the formation of professionally significant foreign language skills (Z.M. Tsvetkova, S.K. Folomkina, T.S. Serova, A.A. Rybkina, and others) [6].

The definition of Foreign Language for Specific Purposes is a highly debated issue, foreign research and methodological literature explores the content of this concept using the example of ESP (English for Specific Purposes). The debate dates back to 1970-ies, when the term “special” had to be clarified: whether it applied to the language or to the specialized aims of ESP. The word “special” was suggested to understand as “special” purpose for which learners learn and not the “special” language that they learn.

The authors of the first definition stated that ESP should be understood as an approach rather than a product. They argued that students’ needs are the foundation of ESP, referring to the language required and the learning context. Their needs are perceived as the reasons for which students are learning and it means that they are different, so their learning purposes will vary, too [7].

Methods of teaching ESP has been in the focus of debate and discussion for many years. The core issue of these debates is whether or not there is a special methodology of ESP and whether such a methodology is needed. ESP is claimed to need the following conditions for language learning: acculturation based on the idea of social and psychological integration of learners into their target discourse community; input devoted to discussing and acquiring the language and speech material necessary for subsequent step-by-step ESP acquisition; interaction as the main means of creating the communicative situation of success in the course of ESP learning [8–10].

Five main objectives in ESP teaching can be highlighted: revealing subject specific language use; developing target performance competences; teaching underlying knowledge; developing strategic competence; fostering critical awareness [10].

The above mentioned requirements with the relevant changes can be attributed to evaluating and designing the modern Russian textbooks of Foreign Languages for Specific Purposes. The main evaluation criteria should be: target group and learning objectives; the author's conception; the content and structuring of educational material, its methodological organization as the basis for developing target competences of students’ innovative linguistic personality; didactic realization of the author's conception (learning objectives, types of texts, consistency, diversity, communicative and problematic nature of the assignments); transition from managed to independent learning; control and self-control (self-reflection) of the development of students’ linguistic personality.

## **Research**

The content analysis of several textbooks of Foreign Languages for Specific Purposes published by Russian and foreign authors shows that most of Russian textbooks belong to the trend of professional focused teaching of

foreign languages, while textbooks of Foreign Languages for Specific Purposes published by foreign authors – to the Content and Language Integrated Learning. However, we should admit that there are Russian textbooks that put the CLIL approach into practice. Below we give the examples of these textbooks:

1. Pluzhnik I.L. *Legal English: English textbook for law students* (upper-intermediate and advanced levels). The textbook is designed for law students mastering their English. It includes authentic materials on the theory of law and legal practice, and uses teaching methods that effectively develop the professional skills of a lawyer. The goal of the textbook is the achievement of an advanced level of English language skills in the field of jurisprudence in all types of speech activities (reading, listening, speaking, and writing). All the texts are authentic and taken from different sources, including textbooks on law, monographs on different branches of law, British newspaper articles, records of interviews with native speakers and lawyers, records of witness interviews in police, detention reports, samples of legal documents (contracts, wills, etc.) [11].

2. Khomyakova N.P., Rekosh K.H. *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms: Textbook of Legal French*. As the authors indicate, this textbook of the legal French language is addressed to students of law and political science departments and universities, where legal disciplines and foreign languages are studied. The purpose of the textbook is to improve the skills of reading and understanding legal texts in international public and European law, as well as the skills of translating, summarizing, professional focused speaking and listening. At the same time, the task is to acquaint students with the original materials of the “European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms”. The textbook contains the Convention and its Protocols; a case study reflecting how the European court works, and illustrating how the case law is generated by the Convention; audio record of the report made by the international expert on human rights; creative assignments of searching the Internet for information about the activities of the European Court; glossary of legal terms in three languages: Russian, French and English in order to better understand the meanings of key terms, and legal linguistic comments [12].

3. *Law and Law Enforcement in the USA*: textbook / compiled by S.K. Gural, V.M. Smokotin, L.G. Mayer. The textbook is designed for undergraduate and postgraduate students of law schools and language departments, as well as those who independently learn English and have reached an appropriate level to work with authentic language materials. The authentic texts from original sources are thoroughly selected and enable students to explore various aspects of the US legal system, including the work of the legislature, legal proceedings, features of the professional language of lawyers, and requirements for the training of specialists in the field of jurispru-

dence. The textbook uses the interactive method: after the pre-text and post-text discussion of problems related to the topic students have enough material to write an essay or a composition. Group work includes role-playing that allows students to demonstrate their abilities in the field of public debate, interviewing candidates for the police service, drafting a lawsuit complaint, preparing a new bill, etc. [13].

4. Debra Lee, Charles Hall, Susan M. Barone, *American Legal English. Using Language in Legal Contexts*. The textbook is authentic in itself and developed to help non-native speakers improve their ability to understand and communicate in English with their legal counterparts around the world. The text is an introduction to basic legal information and the U.S. legal system that addresses the major areas of law and provides actual cases and statutes so that students can become familiar with legal syntax and legal vocabulary. The textbook provides the students with the exercises that develop the ability to read critically, write well, synthesize sources from research, and speak concisely and clearly [14].

5. Amy Krois-Lindner, Matt Firth and TransLegal, *Introduction to International Legal English*. This textbook is an intermediate level course for law students or newly-qualified lawyers who need to use English in their legal work or studies. It is suitable for classroom use or self-study, the course prepares learners for using English in a commercial law environment. The textbook contains authentic legal texts and case studies supplied by TransLegal®, Europe's leading firm of lawyer-linguists; the course is aimed at developing an understanding of the law and consolidating language skills. It features both academic and professional contexts and maybe considered a good basis for preparing for the Cambridge ILEC (Cambridge International Legal English Certificate) examination [15].

6. Amy Krois-Lindner, Matt Firth and TransLegal, *International Legal English*. The coursebook is designed for those students who need to work in the international legal community and is ideal preparation for the ILEC examination as it contains exam practice tasks, exam tips and a practice ILEC test. It is suitable for classroom use or self-study and includes authentic legal texts and a number of authentic case studies which allow learners to consolidate and practise what they have learnt. The exercises in this book contain language and grammar patterns helpful for students in expressing their ideas. This book teaches students how to explain specific features of their legal systems to foreign colleagues and clients, how to speak about laws in plain English, how to avoid problems with legal terms from different legal systems. Online task-based exercises linked to every unit of the book improve students' ability to conduct web-based research. The course is aimed at working out important professional skills: writing letters to clients and case briefs, interviewing clients drafting contracts and other skills essential to lawyers in both common law and civil law jurisdictions [16].

All the above mentioned textbooks have proved themselves remarkably effective and enjoyed well-deserved recognition among students and teachers. Our University uses them for teaching senior students of the International and State Law Institute, students of the Institute of Additional Education, and postgraduate students.

After our country's joining the Bologna process and introducing the respective Federal State Standards for various levels of higher professional education it was necessary to solve the problem of adequate textbooks for every level of higher education, first of all, for the most popular academic degree – the bachelor's degree.

Our experience at the Ural State Law University shows the following: Undergraduates study foreign languages – English, German, French for Law. The courses are aimed at developing the professional linguistic personality of law students and are skills-oriented but the first year students do not always understand the essence of their future career, so a lot of extra work and explanation has to be done by the lecturers teaching the courses. Our Department of Russian, Foreign Languages and the Culture of Speech has created textbooks and terminological dictionaries for students of law: English-Russian and Russian-English Law Dictionary published in 2014 [17]; its predecessor, the multi-language English-German-French-Russian dictionary of law (with legal terms explained), that was created as a result of close cooperation with legal experts; the coursebook “English for Lawyers: Textbook for Academic Bachelor Students” published in 2016 by one of central publishing houses in Moscow; and the project under way is the textbook “English for Lawyers: Textbook for Students of Secondary Professional Education” [18].

While developing the textbook “English for Lawyers: Textbook for Academic Bachelor Students” our writing team relied on the following methodological principles:

1. The combination of professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning (CLIL) in teaching Foreign Languages for Specific Purposes (synergetic model of learning).

2. Dialogue of cultures as a philosophy of modern foreign language education that implies perceiving culture through language and learning language through culture (including legal culture).

3. Development of innovative linguistic personality of students based on linguo-didactic models worked out in the Russian methodology of teaching Russian and foreign languages.

4. The use of innovative educational technologies: project activities, case study, problem-based learning, cooperative learning, critical thinking technologies based on Bloom taxonomy (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation), incorporating of authentic audio and video materials, control and diagnostic tasks and tests into the educational process [19].

The conceptual idea of our coursebook is primarily based on the synergetic model of educational space development that is actively developed by prof. S.K. Gural and her scientific school. This conception has great pedagogical potential and combines the main pedagogical approaches, methods and principles of teaching foreign languages in the Russian system of higher education [1. P. 93–96]. This synergetic model adequately reflects the system of education in the modern electronic educational environment of the university and means “including both the subjects of the educational process - teachers and students, and assignments from textbooks and coursebooks for students that require access to various Internet resources” [20. P. 91].

Besides, the authors followed the requirements of the Federal State Educational Standards and the specificity of the target audience. The foreign language proficiency level of law school students, which is usually heterogeneous (the majority of students come to a non-linguistic university with A1 level, according to the Common European Framework of Reference for Languages), and a limited number of academic hours at the undergraduate program predetermine the structure of the textbook. When selecting the content, we bear in mind that a coursebook is a route map in the learning / teaching process, and take into account the target audience, the duration of the course, the basic law disciplines, the content usefulness, and the language acquisition process.

The coursebook consists of four parts and appendices based on the language and speech materials that grow in its complexity through the coursebook and allow students to develop both General English and Legal English language skills. Each part consists of the units, that are divided, in their turn, into the themes (subunits) and sections. The first three units (About Myself and My Family; Legal Education in Russia and Abroad; Studying Law in Russia and Abroad) reflect the topics related to professional focused teaching of foreign languages at a law school, and the other five units are arranged according to the topics related to the Content and Language Integrated Learning in teaching Foreign Languages for Specific Purposes (General Outline of the Country; Government and Politics; Legal Systems (Major Legal Systems of the World, the Law and Judiciary in the UK, the Law and Judiciary in the US, the Law and Judiciary of the Russian Federation); Branches of Law (International Law and Human Rights Law, Contracts and Torts, Employment Law, Company Law, Family Law, Civil Litigation, Criminal Law and Criminal Proceedings); Legal Professions (Role of Lawyer, Barristers and Solicitors, Judges in the USA, the British Police Service, Employment); Lawyers and Clients (the ABA Model Rules of Professional Conduct, the Barristers’ Code of Conduct, the SRA Handbook, Job Interview)).

At the beginning of each theme (subunit), there is a list of keywords and word combinations that are accompanied by their transcriptions and

their translations into Russian. Each section is devoted to the particular aspect of language learning: Pronunciation Practice, Vocabulary, Grammar, Reading, Watching and Listening, Speaking, Writing. The system of communicative activities includes different assignments for developing language and speech skills, they are created on the basis of professional focused texts and authentic professional content oriented texts. At the end of each part there is Glossary, Bibliography and a list of Internet resources.

The content and structure of the coursebook, its methodological organization are adequate to the structure of the linguodidactic model of the linguistic personality, which connects the knowledge of the language organization with the types of speech activity, and represent the linguistic personality in its development. All the assignments and communicative activities of the textbook are designed to create conditions for the communicators to move towards each other in their communication and for the various aspects of communication to transform, which leads to the development of an intercultural linguistic personality. This requires the participants of the educational process to be interactive, to comprehend the linguistic and cultural differences, to use theoretical ideas about the structure of the linguistic personality and the elements of each level of this structure [21].

When preparing a coursebook, our writing team paid special attention to the selection of lexical material, since the formation and development of a lawyer's professionally competent linguistic personality is impossible without future specialists assimilating the thesaurus of their specialty, which is the core of special knowledge, an essence of the academic discipline in a concentrated form. Not only the linguistic context of a word, but also its emotive and cognitive contexts should be considered as an object of research in the development of the linguistic personality of law school students. At a law school, this can be done while teaching a "Language for Specific Purposes" course or a course in the students' mother tongue (i.e., Russian, in our case). For example, one day during a lecture a teacher offered the students to answer the question that had been posed to a representative of the Russian Investigative Committee who had spoken about a technogenic disaster in the Moscow Metro. The question was "What does "technogenic" mean?" The answer was expected and given on the basis of the context and etymological analysis.

The linguistic consciousness of a Russian law student can develop in close connection with the cognitive and emotive aspects in the process of constant verbal activity in the Russian and foreign languages in interaction with the environment. Here, a foreign language is reasonably considered to be only a means of professional activity, of interaction with people and ability to participate in the transcultural communication, but also the means of understanding one's social identity, developing one's own verbal intellect in order to understand the surrounding reality, including the various ways of conceptualization. Compare, i.e., how one concept is formed in different

languages: *Rus.*: страх (fear) – страхование (insurance); *Eng.*: sure – insurance; *Ger.*: sicher – Versicherung.

The importance of specialised vocabulary is not in doubt. It may refer to understanding, learning and expanding the vocabulary, appropriate use of words and expressions in the context, etc. Several types of vocabulary can be distinguished: high frequency words (or core vocabulary), academic vocabulary, low frequency words (or subject-core vocabulary) and proper nouns. To prepare learners to deal with the vocabulary is the task of the textbook and ESP teachers. When teaching and learning the vocabulary in any form of language, it is necessary to take into account content choice and sequencing, format and presentation, monitoring and assessment [22]. As for content choice and sequencing, the writing team of our coursebook focused on the quantitative and qualitative composition of the vocabulary that was initially determined as a result of cooperation of lecturers of law subdepartments and teachers of foreign languages, and formed the basis of the English-Russian and Russian-English Law Dictionary for students of legal specialties. The principle of format and presentation refers to various teaching and learning techniques used in the process of developing the ESP materials. In order to monitor the students' progress and to identify which areas of the coursebook require modification, and to assess how the vocabulary has been taught and learnt we use the observations of learning activity and achievement tests.

The materials selected for the coursebook reflect real-life language, offer update professional-focused information that can be used outside the learning environment, and stimulate cognitive processes. For our textbook we get the authentic materials from various sources: encyclopedia, university lectures, valid Internet sites (e.g., of governmental bodies, law schools, professional bodies, etc.), video-clips that can be used for educational purposes (e.g., from Youtube), etc.

The assignments and communicative activities of our coursebook are designed to create the educational (artificial) language environment close to real world communication and real world needs. The heart of each theme (subunit) is the text devoted to its subject-matter. The before-text tasks and after-text tasks are based on the principle “from simple to complex” and aimed at generating the utterance, they are organized gradually from the word and sentence to the super-phrasal unity. The interactive teaching methods that accompany these tasks make every teaching / learning situation focused on the learners and involves the students as active participants in the learning process; improve the critical thinking skills that are the essential elements of the innovative linguistic personality; motivate students to learn both foreign languages and law disciplines; create learners-friendly classroom environment; develop intercultural communicative competence of the students and basic IT skills; form the skills of independent learning and self-study.

It should be noted that the critical thinking of teachers and students plays a very significant role in the process of learning and teaching a foreign

language for specific purposes, since it is reflected in the educational process, the nature and sources of knowledge, and the methods of their presentation. Bloom's taxonomy (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation) can serve as an auxiliary tool for the classification of various aspects of the knowledge assimilation and a criterion for evaluating this assimilation. The three last elements of the Bloom's taxonomy are relevant to critical thinking skills. While carrying out the assignments aimed at developing the skills of critical thinking, law students learn to articulate and defend their position on legal issues, make right decisions based on their beliefs, avoid inaccurate judgments and unreasonable decisions, which is especially important in court disputes and other professionally significant communicative situations [23].

To define criteria for assessing the development of professionally focused linguistic skills of the law students, we base our conclusions on scholarly works of the individual intelligence structure and the Bloom's taxonomy as well. After analyzing features of structural organization of individual intelligence and conditions for personal intellectual growth, we come up with the system of indicators in Table [24].

#### Criteria for assessing the formation of professional linguistic personality

Criteria	Indicators
Formation of the conceptual level of personality	<ul style="list-style-type: none"> <li>– new concept assimilation;</li> <li>– allocation of distinctive private and general signs of the corresponding concept;</li> <li>– accumulation and differentiation of experience of operating by entered concept;</li> <li>– expansion of foreshortenings of concept comprehension due to inclusion of different options of its interpretation;</li> <li>– expansion of foreshortenings of concept comprehension at the expense of increase in number varying signs on importance degree;</li> <li>– expansion of the foreshortenings of concept comprehension due to the strengthening of interconceptual communications;</li> <li>– consideration of the foreshortenings of concept comprehension due to use of alternative contexts of its analysis</li> </ul>
Application of concepts	<ul style="list-style-type: none"> <li>– application of the acquired concept of a familiar (stereotypic) situation;</li> <li>– application of the acquired concept of various (non-standard) situations;</li> <li>– application of the acquired concept of conditions of independent forming of separate aspects of its contents;</li> <li>– degree of generalization of new concepts</li> </ul>

To practice the development of necessary skills to communicate effectively within the profession or, in other words, professional linguistic personality, a diversity of methods are recommended to implement in class by using the textbook, in particular the textbook "English for Lawyers: Textbook for Academic Bachelor Students". Listening practice tasks in this textbook are based on the authentic materials (video presentations, advertise-

ments, interviews, lectures, formal announcements, etc.) and the teaching techniques used to develop listening skills include listening for gist, listening for specific details, gap-filling, summarizing, multiple choice, etc. The techniques used to advance speaking skills comprise asking and answering questions, describing life stories, schemes and pictures, presentations, round-table discussions, role-plays, project works, dialogues, discussions based on case study, making reports. Reading practice is based on the authentic materials or their adaptations (academic publications, law publications, newspapers, letters, internet blogs, reports, official documents, educational resources of governmental organizations). The most common techniques and methods used to improve reading skills are the following: jigsaw reading, understanding main ideas, understanding details, matching, making questions, answering questions, multiple choice exercises, gap filling. Writing assignments are based on such techniques as working on a model text, guided writing, sentence completion etc., and include writing different types of personal and business e-mail letters, essays, compositions, reports, memos, summaries. The techniques chosen to teach the productive language skills are aimed at teaching the following standards of speech: logical structure, reasoning, conformity to linguistic oral and written norms and ethics of communication.

Through the tasks, assignments and activities aimed at developing a particular speech activity we suggest the following techniques for class interaction: whole class work, group work, pair work and individual work.

Didactic methods such as cooperative learning proved to be very effective, when a group of students from 2 to 5 students work on one task or project, write business letters and resumes to study or work, dramatize and role-play, take part in round-table discussions and conferences, make presentations, deal with case study and jigsaw activities. These methods of teaching and learning contribute to encouraging the cognitive motivation of students, stimulating the students' foreign language speech activity, advancing their innovative professional way of thinking, and developing the law students' professional linguistic personality. These methods based on the theory of contextual education ensure the personal participation of students in mastering their professional activity as part of human culture and mean not just mere reproduction of the familiar social experience, but its enrichment due to creative development of the personality of the future lawyer [25].

## **Conclusions**

The innovative professional linguistic personality of law students in the educational environment of a Russian higher institution of professional education is formed on the synergetic approach, which is based on the harmony of professional focused teaching foreign languages, and the principles

and methods of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), and the polylingual basis, which implies acquisition of a set of competencies by law school students. Among these competencies are literate oral and written speech in the Russian and foreign languages, the ability to translate legal texts adequately; the ability to participate in intercultural communication; critical reflection on the newly acquired information; the ability to manifest oneself verbally in the socio-cultural environment of a legal discourse, following the standards of speech (logical structure, reasoning, conformity to linguistic oral and written norms and ethics of communication).

There are special criteria to assess the level of formation of future lawyers' professional linguistic personality at a higher institution of professional education.

In order to achieve qualitative results in forming the future lawyers' innovative professional linguistic personality, it is important to use the entire pedagogical potential of the educational process to the full extent: cognitive, communicative, instructional, cultural, organizational, and administrative means.

There are several methodological conditions essential for successful implementation of the suggested linguistic and methodological conception. Among them are:

- the students' subjective experience in understanding the role of a language as a symbol of culture and in realizing the axiological nature of verbal communication;
- implementation of personal and professional demands in the educational process to develop motivation to learn the Russian and foreign languages;
- the use of interactive technologies for more effective development of goal-oriented competencies of future lawyers, etc.

The role of the ESP textbooks as the most crucial ingredient of the educational environment is determined by the synergetic approach that shapes the conceptual idea of the learning process and helps fulfill the pedagogical potential of the educational process at a law school.

The textbook also foregrounds the new aspects in teacher training related to mastering innovative pedagogical technologies and methods of organizing intercultural exchange as an integral part of the educational process. The teacher acts as an integrator of the comprehensive interactive educational process by gradually implementing the textbook content into it, which provides the highest synergetic educational effect of the triad interaction: teacher – textbook – student.

### *References*

1. Gural S.K. (2012) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya*. [Discourse Analysis in Terms of Synergetic Approach] Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.

2. Karaulov Yu.N. (1987) *Russkiy jazyk i jazykovaya lichnost* [Russian Language and Linguistic Personality] M.: Nauka.
3. Ivantsova E.V. (2010) *Jazykovaya lichnost': istoki, problemy, perspektivy ispol'zovaniya* [Linguistic Personality: origin, problems, and prospects of use] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 4, pp. 24–32.
4. Gubayeva T.V. (2004) *Jazyk i pravo: iskusstvo vladeniya slovom v professional'noj yuridicheskoy deyatel'nosti* [Language and Law: the Art of Word in the Professional Legal Activity] M.: Norma.
5. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) *Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym jazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike* [Pedagogical Approaches and Models of Integrated Foreign Language and Professional Disciplines Teaching in Foreign and Russian Linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134
6. Serova T.S. (2015) *Informatsiya, informirovannost, innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professionalno orientirovannogo chteniya i metodike ego obucheniya v vysshey shkole* [Information, Knowledge, Innovations in Education and Science. About the Theory of the Professional Focused Reading and Methodology of its Teaching in the Higher School]. Perm: Izd-vo Perm. nats.-issled. politekhn. un-ta.
7. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Sierocka H. (2014) *Curriculum Development for Legal English Programs*. Cambridge Scholars Publishing.
9. Basturkmen H. (2006) *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
10. Long M. H. (1996) *The role of the linguistic environment in the second language acquisition* // *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413–468
11. Pluzhnik I.L. (1999) *Legal English: uchebnik angliyskogo jazyka dlya studentov yurid.spetsialnostey (poluprodvinyuty i prodvinyuty uroven)*. [Legal English: Textbook for Law Students (Upper-Intermediate and Advanced Levels)]. Tyumen: Izd-vo Tyumen. gos. un-ta.
12. Khomyakova N.P., Rekosh K.H. (2001) *Evropeyskaya Konventsia o zashchite prav cheloveka i osnovnykh svobod: uchebnik frantsuzskogo yuridicheskogo jazyka*. [European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms: Textbook of Legal French] M.: NVI-Tezaurus.
13. *Law and Law Enforcement in the USA: textbook (2006)* / Sost. S.K. Gural, V.M. Smokotin, L.G. Mayer. Tomsk. Izd-vo Tom. un-ta.
14. Lee D., Hall Ch., Barone S. (2007) *American Legal English. Using Language in Legal Contexts*. 2nd edition. The University of Michigan Press.
15. Krois-Lindner A., Firth M. (2008) *Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use*. Cambridge University Press.
16. Krois-Lindner A. (2006) *International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use*. Cambridge University Press.
17. *Anglo-russkiy i russko-angliyskiy yuridicheskii slovar* (2014) / pod red. K.M. Levitana. [English-Russian and Russian-English Law Dictionary] M.: Prospekt.
18. *Angliyskiy jazyk dlya yuristov uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* [English for Lawyers: Textbook for Bachelor's Degree Students] (2016) / pod red. M.A. Yugovoy. M.: Izd-vo "Yurayt".
19. Levitan K.M., Yugova M.A. (2018) *Uchebnik inostrannogo jazyka dlya special'nykh tselej kak sredstvo razvitiya innovatsionnoj jazykovej lichnosti studentov* [Textbook of Foreign Language for Specific Purposes as a Means of Development of Innovative Linguistic Personality of Students] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 248–266.

20. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazova-tel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations of development of educational environment for teaching intercultural communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 83–96.
21. Karaulov Yu.N., Chulkina N.L. (2008) Russkaya jazykovaya lichnost: integrativnyy aspekt v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii: uchebnoe posobie [Russian Linguistic Personality: Integral Aspect in Cross-Cultural Communication: Textbook]. M.: RUDN. pp. 4–8
22. Nation I.S.P. (2001) Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press.
23. Levitan K.M. (2017) Yuridicheskaya pedagogika [Legal Pedagogics]. 2-e izd. izm. i dop., M.: Norma; INFRA-M.
24. Levitan K.M., Medvedeva L.G. (2014) The Formation of a Professional Linguistic Personality of a LawStudent in the Learning Environment of a Higher Educational Institution // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol.154. pp. 305–308.
25. Verbitsky A.A. (2017) Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technology of contextual education]. M.: Izd-vo MPGU.

#### **Information about the authors:**

**Levitan K.M.**, Professor, D.Sc. (Education), Head of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: flf@mail.tsu.ru

**Yugova M.A.**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: flf@mail.tsu.ru

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Левитан Константин Михайлович**, профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: inyaz@usla.ru

**Югова Мария Анатольевна**, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: inyaz@usla.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования и развития профессиональной языковой личности студентов в образовательной среде юридического факультета. Основное внимание уделено путям и принципам формирования профессиональной языковой личности студентов юридического факультета на основе синергетического подхода в высшем учебном заведении профессионального образования в России. Формирование профессиональной языковой личности юриста предполагает освоение профессионального языка правового дискурса, что, в свою очередь, предполагает освоение профессионального тезауруса и целевых компетенций не только в L1 (который является родным языком), но и в L2, L3 и т.д. В настоящее время, когда современное международное юридическое образование сталкивается с проблемами, связанными с интернационализацией и интеграцией правовых систем, концепция формирования профессиональной языковой личности студентов-юристов – с использованием аксиологических, компетентностных и ориентированных на обучающихся подходов – имеет большое значение. Основное внимание в статье уделяется синергетической модели развития образовательного пространства, которая активно развивается в последнее время и объединяет основные методологические подходы в преподавании дискурса на иностранных языках в высших учебных заведениях, в том числе профессионально ори-

ентированное обучение и предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). В статье представлены теоретические основы, касающиеся определения языка профессионального общения, определения языковой личности и значимости концепта. Авторы также уделяют особое внимание концепции «Иностранный язык для профессиональных целей» на примере феномена ESP (английский в профессиональной сфере), основным целям и целевой аудитории, специфике его методологии и условиям для успешного обучения профессиональному английскому, параметрам и критериям оценивания соответствующих учебников. Результаты анализа некоторых учебников по английскому языку для профессиональных целей (ESP), представленные в статье, показывают, что на начальном (пропедевтическом) этапе методы обучения, предлагаемые в учебниках по иностранному языку для профессиональных целей, основаны на традиционной системе обучения профессионально ориентированному иностранному языку, а принципы и методика широко используемого в европейской образовательной науке и практике предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) применяются на продвинутой стадии. На примере Уральского государственного юридического университета, который является престижной юридической школой в России, мы показываем, как эта теоретическая лингвистическая концепция связана с юридическим образованием на практике. Кафедра русского языка, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета разработала ряд инновационных программ, курсов (включая, в частности, обучение юридическим навыкам), учебников и многоязычных словарей юридических терминов, которые помогают сформировать инновационную профессиональную языковую личность студентов-юристов, обладающих языковыми компетенциями, и такие личностные качества студентов, как креативность, критическое мышление, рефлексивность, настойчивость, ответственность, терпимость, самореализация. Авторская концепция учебника «Английский для юристов» (уровень академической степени бакалавра) отражает современный синергетический подход и основана на концепции инновационной профессиональной языковой личности, которая подразумевает диалог культуры и интерактивность процесса обучения. Содержание и структура этого учебника зависят от отведенного количества академических часов в программе бакалавриата и целевой аудитории. Поэтому структуру содержания учебника можно условно разделить на две неравные части, соответствующие двум этапам языковой подготовки: начальному (пропедевтическому) этапу с его конкретной методологией вводного курса и продвинутому этапу подхода CLIL. Авторы придают первостепенное значение вопросам выбора языкового и речевого материала для учебника и его дидактической организации, которая опирается на участие и активацию студентов, а также развитие критического мышления. Методология исследования основана на теоретических (анализ, синтез, сравнение и оценка) методах. Сделан вывод о том, что учебник является универсальным инструментом преподавания и изучения иностранных языков, в основе которого лежат специфический педагогический подход и / или методологическая концепция обучения иностранному языку профессии, их профессиональная мотивация, уровень владения иностранным языком студентами, современные потребности студентов и общества, а также лингводидактические модели языковой личности. Этот учебник обеспечивает основу, которой должны следовать преподаватели и студенты для развития инновационной профессиональной языковой личности студентов юридических вузов.

**Ключевые слова:** синергетическая модель преподавания дискурса иностранных языков; разработка и оценка учебника по иностранному языку для профессиональных целей; развитие инновационной языковой личности студентов; лингводидактическая модель языковой личности; содержание и методология учебника для студентов LLB.

*Received 4 March 2019*

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЦЕЛИ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

М.А. Ариян, Т.Е. Вадеева

**Аннотация.** Рассматриваются новые целевые приоритеты обучения взрослых иностранному языку в концептуальном русле андрагогика развития и социально развивающего подхода к обучению: целью изучения иностранного языка во взрослом возрасте должна стать новая личность взрослого, которая в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции приобретает «новые клетки» взаимоотношений с окружающим миром, новые личностные качества: уверенность, открытость, общительность, доброжелательность, ответственность, толерантность и постоянное стремление к саморазвитию. Обоснована целесообразность развития социально ценных личностных качеств в процессе развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в трех направлениях: когнитивно-коммуникативном, социально-нравственном и культурно-ценностном. Проанализированы подходы к определению понятия «взрослость», предложено авторское толкование взрослого обучающегося как человека, который достиг такого уровня биологической, психофизиологической, социально-личностной зрелости, которая позволяет ему выполнять роли, традиционно закрепленные в обществе за взрослыми людьми: работника, супруга, родителя, самостоятельно и ответственно определяя свою жизненную траекторию. Описаны психоинтеллектуальные особенности взрослых, занятых в сфере информационных технологий и связи. На основе исследования выявлены основные мотивы и трудности данной группы взрослых обучающихся в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, предложены пути реализации развивающего обучения иностранному языку по преодолению имеющихся трудностей и удовлетворению профессиональной и личностной мотивации взрослых в изучении иностранного языка. Проведен обзор продуктивных образовательных технологий самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка: электронное языковое портфолио, технология проектов и самостоятельных исследований, перевернутого класса, проблемного обучения. Приведен пример обучения взрослых разработке собственного урока-дискуссии на основе видеоконференций TED. Проанализированы особенности некоторых электронных самообразовательных средств с целью создания нового мобильного приложения, сфокусированного на личностном развитии обучающегося в процессе совместных дискуссий на предлагаемые темы.

**Ключевые слова:** непрерывное образование; андрагогика развития; социально ценные качества; взрослые обучающиеся; инженеры-программисты; иноязычное самообразование и саморазвитие; электронная образовательная среда; электронное языковое портфолио; языковые мобильные приложения.

## Введение

Устойчивость социально-экономического развития государства, его конкурентоспособность и прочность позиций на мировом рынке в последние десятилетия напрямую увязывают с уровнем развития образования. Образование рассматривается как целенаправленная познавательная деятельность, обеспечивающая подготовку квалифицированных кадров для поддержания выживаемости общества. Вместе с тем оно является важнейшим средством социализации личности, развития ее духовно-нравственной и эмоционально-чувственной сторон. В научной литературе отмечается, что образование – это и «социальная мировоззренческая деятельность, обеспечивающая формирование и трансляцию ценностей и норм социального бытия, и еще ряд важнейших составляющих этого процесса, который является сложной системой, сочетающей элементы саморазвития и управляемого воздействия» [1. С. 56].

Система отечественного образования поставлена перед необходимостью решать новые, все более серьезные задачи, что обусловлено динамичной сменой востребованных в обществе профессий. Современные специалисты, выпускники неязыковых вузов, должны быть готовы принимать самостоятельные решения, решать сложные проблемы, сотрудничать и управлять людьми, а также обладать инициативностью, когнитивной гибкостью, креативным и критическим мышлением, эмоциональным и культурным интеллектом.

Поставлена задача создания непрерывной образовательной среды, обеспечивающей обучающимся возможность выбора собственной образовательной траектории. Это, в свою очередь, расширяет «окно» возможностей, позволяет по-иному воспринимать окружающий мир и в дальнейшем, в послевузовский период, выходить на новый уровень взаимоотношений с ним. Вслед за О.А. Обдаловой, к ключевым функциям образовательной среды, определяющим ее педагогическое содержание, будем относить следующие: профессионально-личностное развитие, выработка ценностно-смыслового контекста восприятия действительности, регуляция деятельности субъектов на основе выработанных общих норм и правил, фасилитирующее взаимодействие на основе согласования интересов и ценностей субъектов [2].

Обновление актуальных требований к уровню компетенций и культуры специалиста, повлекло за собой интенсивное развитие системы непрерывного образования в Российской Федерации. Данная система проектировалась как андрагогическая, органично объединяющая все необходимые образовательные компоненты для развития взрослых людей как субъектов собственного развития и образования [3. С. 35]. Непрерывность образования в нашей стране приобрела особую актуальность в связи с вступлением в силу с 1 января 2019 г. закона № 350-ФЗ

о повышении пенсионного возраста в России, который был принят Госдумой 27 сентября 2018 г. в окончательном виде с учетом рекомендованных поправок. Разработка программ переквалификации и поддержки занятости граждан старшего возраста постулируется одним из приоритетных образовательных направлений.

### Методология, исследование и результаты

Теоретико-методологическую базу исследования, представленного в данной статье, составляют научные труды, рассматривающие различные аспекты андрагогики и технологии обучения взрослых (С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Ш. Ноулз, А.Г. Теслинов), а также работы, посвященные теоретическим основам обучения (А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, С.К. Гураль, Т.К. Селевко и др.), проблемам развивающего обучения (Г.М. Андреева, М.А. Ариян, М.И. Бобнева, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Г.С. Сухобская и др.).

Изучение психолого-педагогической литературы показало разнородность и неопределенность в понимании концепта «взрослости». Анализ и сравнение способов определения понятия «взрослый человек», предложенных отечественными и зарубежными учеными, позволяет выявить два подхода:

– на основании зрелости (как синонима взрослости) и сопутствующему ей наличию опыта (А. Роджерс, С.И. Змеев [4] и др.): «...человек, которому присуща личностная, биологическая, психофизиологическая зрелость, жизненный, социокультурный и профессиональный опыт» [3. С. 33];

– на основании социальных функций и ролей (UNESCO 1976, М.Ш. Ноулз, И.А. Колесникова [5] и др.): «...человек, достигший возраста готовности к деторождению, по закону имеющий право на голосование и т.п., начинающий выполнять роли взрослых: работников, занятых целый день, супругов, родителей и т.п., осознающий ответственность за свою собственную жизнь и самостоятельность» [6];

Также существуют попытки определить взрослость хронологически, через биологический возраст человека: «...человек от 22 до 45 лет со спадающей кривой способностей к учебе» [7], которые представляются малоубедительными, так как биологические показатели старта и окончания взрослости индивидуальны для каждого человека.

Таким образом, анализ известных определений взрослости, так или иначе акцентирующих самостоятельность и самоуправление индивида в осуществлении жизнедеятельности, а также принципиальные положения андрагогики развития и «Российской концепции развития непрерывного образования взрослых до 2025 года» [8] позволяют определить взрослого обучающегося как *человека, который достиг такого уровня биологической, психофизиологической, социально-личностной*

зрелости, которая позволяет ему выполнять роли, традиционно закрепленные в обществе за взрослыми людьми: работника, супруга, родителя, самостоятельно и ответственно определяя свою жизненную траекторию.

Применительно к обучению иностранному языку специфические характеристики взрослости, а именно наличие опыта, внутренняя мотивация, ориентация на результат, тенденция к самоуправлению и самостоятельности, а также эпизодичность, ограничения в системности посещения курса, могут быть использованы как мощный ресурс личностного развития обучающегося: коммуникативно-когнитивного, нравственного и культурно-ценностного.

В соответствии с имеющимися исследованиями в области *андрагогики развития* целью любого витка образования взрослого является его переход к качественно новому человеку как новой культуре через создание новых «клеток» – новых личностных смыслов, новых отношений с миром [9]. Отмечается, что конечной целью развивающего образования взрослых является превращение человека в субъекта своей познавательной деятельности, достижение состояния: «Я учитель сам себе» [Там же. С. 64].

Вместе с тем, как показывают наблюдения, поствузовское образование взрослых в российских образовательных организациях разного уровня осуществляется, по большей части, в утилитарном ключе, что включает наращивание определенной суммы профессионально необходимых знаний, навыков и умений в рамках тренингов или курсов повышения квалификации.

Анализ мотивационной сферы взрослых обучающихся, работающих в области информационных технологий, показал, что их цели, в основном, обусловлены требованиями профессии и необходимостью профессионального роста (96 опрошенных из 116). В ряде случаев, однако, их интерес к изучению иностранного языка определяется далеко не только возможностью реализации профессионально-прикладных задач, но простирается далеко за их границы.

Профессионально ориентированная мотивация изучения иностранного языка особенно актуальна для востребованных в наше время профессий инженеров-программистов, аналитиков данных, инженеров по качеству, инженеров по надежности и других специалистов, работающих в области ИТ, Телеком, системной интеграции, развивающих ИТ-массивы в области бережливого производства, предиктивной аналитики, искусственного интеллекта, компьютерного зрения в международных компаниях и вынужденных общаться с иностранными коллегами, а также читать и составлять документацию на иностранном языке.

Взрослые обучающиеся также связывают изучение иностранного языка с возможностью наращивания потенциала их личностного разви-

тия и приращения новых «клеток» взаимоотношений с окружающим миром и самим собой. Дисциплина «иностранный язык», являясь полипредметной и беспредельной (И.А. Зимняя), открывает путь к «диалогу культур» (В. С. Библер), в котором только и возможно развитие. Исследования подтверждают, что изучение иностранного языка способно стать механизмом развития личности взрослого обучающегося, вывести его на новые горизонты саморефлексии и эмоционального интеллекта, самоорганизации и самодисциплины, коммуникабельности, толерантности и критического мышления.

Необходимо отметить, что простой перенос приемов и технологий обучения детей и подростков на взрослую аудиторию не обеспечивает условий для реализации развивающего потенциала иностранного языка. Необходимы качественный пересмотр и обновление содержания и технологий обучения с учетом характеристик взрослого обучающегося, его целей и контекста обучения. Отобранное содержание обучения должно быть направлено на расширение каталога деятельностей взрослых обучающихся, становление их самосознания и способности к формулированию жизненной перспективы. Кроме того, при отборе содержания обучения критерий опоры на лингвокультуру страны изучаемого языка дополняется широким охватом фактов родной культуры. Социально-культурные умения должны развиваться как гибкие и готовые к творческому использованию формирования. Уже на самых начальных этапах овладения иностранным языком взрослые обучающиеся должны выходить за рамки учебной языковой среды, что связывается с широким использованием электронных мультимедийных средств.

Развивающие технологии обучения взрослых иностранным языкам должны стимулировать их коммуникативно-познавательную деятельность и активное межличностное общение.

Вместе с тем изучение специфики профессиональной деятельности специалистов, занятых в передовой области информационных технологий и связи, показывает, что значительную часть времени они работают с условно-знаковыми системами – кодами. Это позволяет по предмету труда отнести данную профессию к типу «Человек – знаковая система», основная характеристика которой заключается в преобладании условно-знаковой фиксации опыта, абстрактно-логического мышления. Отличительная особенность этого типа профессий в том, что специалисты имеют дело не с реальными объектами окружающего мира, а с их «заместителями» в виде знаковых систем. Программисты, разработчики, системные администраторы, специалисты по большим данным в своей деятельности постоянно оперируют искусственными языковыми системами, при этом работая с несколькими языками программирования, каждый из которых имеет свою грамматику. В результате эксперимента, выполненного Е.А. Орел, было доказано, что веду-

щими отличительными способностями профессиональных программистов выступают вербальные способности, эрудиция и логическое мышление [10. С. 79]. Под вербальными способностями автор понимает богатый словарный запас, гибкое и скоростное построение фраз, высокую грамотность, языковую культуру, чувство языка. Высокий балл по шкале вербальных способностей, по мнению автора, связан с высоким общим уровнем интеллекта, а также является предпосылкой к легкому усвоению иностранных языков [Там же. С. 75].

Итак, развитие вербальных способностей специалистов в области ИТ (постоянная работа с языком, со знаковыми системами, а также особые требования к точности и грамматической правильности текста программы) являются необходимой предпосылкой профессионального успеха, а также успеха в овладении иностранным языком, который, в свою очередь, также способствует профессиональному росту.

Несмотря на положительное влияние профессионального владения искусственными языками программирования на развитие вербальных способностей (умение строить грамматически правильные, понятные и простые выражения) взрослых специалистов, они могут испытывать значительные затруднения в процессе приобретения умений иноязычного говорения. Исследование позволило предположить, что это связано, с одной стороны, с профессиональным психотипом (интроверсия, робость, застенчивость, необщительность, сосредоточенность на себе, неуверенность в себе и т.д.) инженера-программиста и, с другой – с профессиональной деформацией: специалисты данной области в большей степени взаимодействуют с автоматизированными системами и в меньшей степени общаются с реальными людьми. Именно поэтому целевым видом речевой деятельности, которым взрослые специалисты в области ИТ хотели бы овладеть в первую очередь, является говорение (рис. 1).

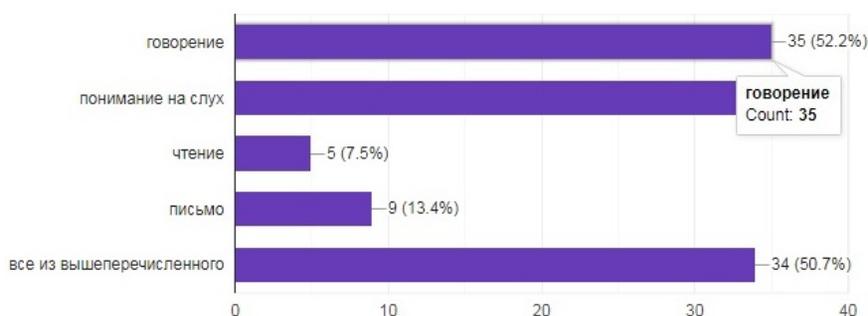


Рис. 1 Целевые умения в изучении иностранного языка (опрос взрослых обучающихся 2019 г. – 67 респондентов)

Таким образом, учитывая особенности, цели, потребности, «контекст обучения» [11] (личностный и социокультурный) взрослых обучающихся, а также опираясь на принципиальные положения андрагогики развития, представляется перспективным обозначить новые целевые ориентиры в обучении взрослой аудитории иностранному языку: когнитивно-коммуникативное, социально-нравственное и культурно-ценностное развитие личности обучающегося.

*Целью изучения иностранного языка во взрослом возрасте должна стать новая личность взрослого, которая в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции приобретает «новые клетки» взаимоотношений с окружающим миром, новые личностные качества: уверенность, открытость, общительность, доброжелательность, ответственность, толерантность и постоянное стремление к саморазвитию.*

Коммуникативно-когнитивное развитие взрослых прежде всего связано с совершенствованием способности к иноязычному общению (а также совершенствованием коммуникативной культуры общения на родном языке) как сложной многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции. Когнитивное развитие личности взрослого предполагает развитие и совершенствование значимых в изучении иностранного языка психических процессов: фонематического слуха на иностранном языке, оперативной памяти и вероятностного прогнозирования. Объектами когнитивного развития взрослых видится также расширение общего кругозора за счет знакомства с фактами иноязычной и общей культуры, формирование способности к «диалогу культур»: умение сопоставлять факты родной и чужой культуры, уважительно относиться к проявлениям обеих, понимать и адекватно оценивать проявления иных культур в процессе повседневного общения по рабочим и внерабочим вопросам.

Социально-нравственное развитие взрослых в процессе изучения иностранного языка сопровождается приобретением социально ценных качеств личности (эмпатии, толерантности, доброжелательности, ответственности) на основе использования технологии проблемного обучения, акцентирования социально значимой проблематики в содержании обучения и использования социально заостренных ситуаций. Дискуссионные темы, проблемные вопросы, не предполагающие однозначного решения, заставляют взрослых по-новому взглянуть на важнейшие экзистенциальные вопросы, придавая «объемность» их эмоциональному опыту и формируя новую, социально развитую личность [12].

Рассмотрим один из способов развития самостоятельности, ответственности, саморефлексии взрослых на примере урока-дискуссии для обучающихся, владеющих английским языком на уровне В1–В2, в рамках проблемной темы предрассудков, стереотипов и развития куль-

турного интеллекта. Дискуссия построена на основе одной из конференций TED по теме «Cultural Intelligence» – культурный интеллект (аббр. от англ. «Technology, Entertainment, Design» – «технологии, развлечения, дизайн»). Конференции TED проводятся с 1984 г. в городе Монтерей (Калифорния, США), а с 2009 г. – в городе Лонг-Бич (Калифорния, США). Миссия конференций состоит в распространении уникальных идей (*ideas worth spreading*), избранные лекции доступны на веб-сайте конференции. Темы лекций разнообразны: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес, глобальные проблемы, технологии и развлечения. Наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции, дискуссия «Cultural Intelligence», благодаря ее проблемному содержанию, открывает пути для саморефлексии, оценки собственного культурного опыта, работы над имеющимися культурно-ценностными предрасудками, а следовательно, развитию одного из социально ценных личностных качеств – культурного интеллекта. Дискуссия разворачивается на основе коммуникативно значимых упражнений, организованных по нарастанию языковой и речевой сложности в три этапа:

1) **pre-viewing activities** – подготовительная часть, которая представляет собой введение в проблему культурного интеллекта как социально ценного качества и позволяет узнать, в какой степени обучающиеся владеют языковыми и речевыми средствами выражения собственных мыслей в данной теме, а также способами ведения дискуссии. В рамках мозгового штурма обучающиеся обсуждают свой опыт работы в мультикультурных проектах, пытаются определить понятие «культурного интеллекта», сравнить его с общим интеллектом и эмоциональным интеллектом, а также обозначить ценность культурного интеллекта в собственной профессиональной практике. Обсуждение проходит в группах, результаты обсуждения каждой группы могут быть записаны участниками, а затем высказаны в общей группе. Также на вводном этапе происходит снятие лексических трудностей: обучающимся предлагается ознакомиться с новыми лексическими единицами, которые могут препятствовать пониманию содержания презентации.

**Pre-viewing activities:**

**Discuss the following:**

1. Have you ever worked in multinational teams? What are the most difficult / unpleasant / surprising things you've experienced?
2. What is the most problematic nation you've worked with?
3. How would you define your own nation and culture in terms of work? What are the most famous stereotypes about Russian people and Russian culture?
4. Define Cultural Intelligence (CQ) based on your discussion.

**New words:** *abaya* – an Islamic dress, which covers the whole body except the face, feet, and hands

2) **while-viewing activities** – основная часть, в ходе которой обучающиеся сверяют свои предположения с результатами исследования, представленными автором конференции TED. При прослушивании конференции обучающимся предлагается ответить на ряд вопросов на понимание основной информации, а затем обсудить результаты исследования, представленного в презентации, в общей группе.

**While-viewing activities: CULTURAL INTELLIGENCE**

**Watch the talk and answer the questions:**

1. Who are «the flying dead»?
2. What is cultural intelligence?
3. What is IQ?
4. What is EQ?
5. What is the main difference between EQ and CQ?
6. What are the components of CQ? What do the components consist in?
7. What are knots in your core?

3) **post-viewing activities** – заключительная часть, в которой обучающиеся читают скрипт прослушанной конференции и на его основе знакомятся с новыми лексическими единицами, которые затем автоматизируются в серии языковых и речевых упражнений, часть из которых приведена ниже. В конце урока каждый обучающийся выбирает одно из утверждений автора презентации и комментирует его, используя новые лексические единицы.

**Post-viewing activities: CULTURAL INTELLIGENCE**

**Vocabulary**

I. Guess the meaning of the words in bold (if necessary use the script of the talk for a wider context):

1. If the world got smaller, it would become more **coherent**.
2. For me it's the ability to cross borders, boundaries and **thrive on** it, love doing so.
3. The paradox is that you'll only **reveal** things to me if you think I have enough cultural intelligence to understand them.
4. Cultural Intelligence is rooted in such deep interest in other human beings that you will not judge them by yourself as a **benchmark**.
5. The thing that **fascinated** me most of all is that the most difficult culture to crunch is your own.

That's the culture that can help and **hinder** you at the same time.

II. Match the words in bold with their definitions:

- a) logical and consistent;
- b) attracted and charmed by;
- c) a standard or point of reference against which things may be compared;
- d) make it difficult for sb; prevent from happening;
- e) make known to others;

f) flourish, grow or do well.

III. Fill in the gaps with the words in bold:

1. His career is a ..... of accomplishments, especially those he garners for being the first in his company or industry to achieve certain successes and milestones.

2. Most respondents' views on families tended to collect together into one of two opposed and logically ..... sets of values and opinions.

3. Part of him knew the Council was stalling him for that reason, though whether they did so to ..... his efforts or to maintain the appearance of their power over him, he wasn't sure.

4. In 1793 Louise met at Frankfort the crown prince of Prussia, afterwards King Frederick William III., who was so ..... by her beauty, and by the nobleness of her character, that he asked her to become his wife.

5. But then, it was like him not to ..... his thoughts or concerns – unless the mood hit him.

6. I'm aware that many of my news outlets ..... scandal, but I have no interest in becoming one.

**UNPREPARED SPEAKING. Agree or disagree with the presenter using the words discussed:**

1. «In future we'll be promoting people who are high in CQ».

2. «The more inflexible you're about your core things, the more people trust you».

3. «You learn more things, you meet more people and it changes both your core and flex».

4. «With age you get much more intolerant of everybody».

5. «Cultural Intelligence doesn't come from understanding other cultures. It grows from understanding your own culture – which is the most difficult one to crunch».

Этап самостоятельного исследования представляется одним из ключевых в обсуждении дискуссии и развитии социально ценных личностных качеств: ответственности, самостоятельности, инициативности. Обучающимся предлагается несколько вариантов на выбор в зависимости от степени развития их самостоятельности в изучении иностранного языка: на основе предложенных или самостоятельно найденных источников приготовить в группах или индивидуально: 1) презентацию / доклад о способах развития культурного интеллекта; 2) приготовить презентацию по эмоциональному интеллекту, опираясь на предложенный план и источники; 3) приготовить собственный урок по предрассудкам, заполнив предложенный шаблон и ориентируясь на подсказки, предложенные преподавателем.

**RESEARCH (find out on your own and speak about your findings):**

1. ways to improve your cultural intelligence;

2\* EQ and ways to improve it (might be interesting to use the following sources: <https://www.youtube.com/watch?v=auXNnTmhHsk>; [https://www.youtube.com/watch?v=D6\\_J7FfgWVc](https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc); <https://icebreakerideas.com/emotional-intelligence-test/> and others you find yourself):

- what is EQ;
- what is the difference between IQ and EQ;
- why EQ is important;
- ways to develop one’s EQ.

3\*\* Prepare a small discussion on biases and prejudices, based on the TED talk ([https://www.ted.com/talks/paul\\_bloom\\_can\\_prejudice\\_ever\\_be\\_a\\_good\\_thing?language=en](https://www.ted.com/talks/paul_bloom_can_prejudice_ever_be_a_good_thing?language=en)) and filling the template we used in classroom: pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities.

**Pre-viewing activities: PREJUDICE AND BIAS: ALWAYS NEGATIVE?**

*(Think of the questions that will help you discuss your mates’ attitude to prejudice and bias, their understanding of these two notions and difference between them. Provide several quotes that will lead in discussion):*

1. «Prejudice is a child of ignorance» **William Hazlitt**.
2. «Prejudice and bias are natural, rational and moral». **Paul Bloom**.
3. ....
4. ....
5. ....

*(NEW WORDS: provide some definitions of “prejudice” and “bias” from Cambridge, Oxford or Merriam-Webster dictionary. Be ready to provide examples):*

From Merriam-Webster:

**Prejudice:**

**Bias:**

**Examples:**

*(Provide some information about the author of the presentation):*

Paul Bloom is .....

**While-viewing activities PREJUDICE AND BIAS: ALWAYS NEGATIVE?**

*(Think of the questions that could check the main ideas of the presentation):*

**Watch the talk to discover:**

1. ....?
2. ....?
3. ....?

## Post-viewing activities PREJUDICE AND BIAS: ALWAYS NEGATIVE?

### Vocabulary

*(Read the script of the presentation and choose the vocabulary units that matter most for understanding. Prepare the following exercises for them):*

1. Guess the meaning of the words in bold:

.....

2. Match the words in bold with their definitions:

.....

3. Fill in the gaps with the words in bold:

.....

*(Choose the statements of a debatable nature from the presentation for further discussion in class):*

### Agree or disagree with the presenter:

1. “.....”

2. “.....”

### Research:

*(Provide ideas for further research to expand the topic of biases):*

1. ....

2. ....

Задания самостоятельных проектов-исследований, подготовки собственных презентаций и готовых уроков взрослые выполняют индивидуально, в парах или группах, самостоятельно распределяя уровень ответственности за те или иные задачи. Уроки, приготовленные взрослыми обучающимися таким образом, затем обсуждаются в общей группе. Автор урока выполняет ответственную роль ведущего модератора дискуссии.

Ответственность как социально ценное качество личности является, с одной стороны, одной из характеристик взрослости, а с другой – нуждается в развитии и совершенствовании, учитывая асистемность и эпизодичность аудиторного времени, которое могут в силу разных причин потратить взрослые на изучение иностранного языка. Поэтому одна из основных задач курса иностранного языка для взрослых – сформировать новую культуру его изучения, показать взрослому обучающемуся ценность принятия на себя ответственности за цели, содержание и результаты курса. Смещение взглядов в картине мира в сторону ценности образования (в том числе языкового), саморазвития, активности, самостоятельности в определении собственного образовательного маршрута, ответственности за достигнутые результаты – все это важнейшие задачи, решение которых в процессе изучения иностранного языка обеспечивает социальное развитие взрослого обучающегося.

Представляется особо важным акцентировать положение о том, что ответственность и другие социально ценные качества личности (ор-

ганизованность, дисциплина, рефлексия) развиваются вместе с развитием ее самостоятельности в автономной или самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка, которая предполагает деятельность, управляемую и контролируруемую, в большей степени, со стороны самого обучающегося [13]. Самостоятельность проявляется в готовности и способности к адаптации иноязычного содержания и средств обучения к собственным целям и потребностям и включает определение своих целей в изучении иностранного языка, планирование, контроль и оценку достигнутых результатов, а также коррекцию прежних целей.

Ориентация на «обновленную личность» в результате изучения иностранного языка, целевые приоритеты коммуникативно-когнитивного, нравственного и культурно-ценностного развития взрослого человека требуют пересмотра содержания обучения взрослых и поиска новых технологий обучения иностранному языку. Требование времени и современные способы общения, а также пространственно-временные ограничения взрослых, их интересы и пожелания обуславливают смешанное использование технологий традиционной и виртуальной образовательной среды.

Развитие идеи самообразования в процессе изучения иностранного языка нашло свое выражение в продуктивных образовательных технологиях: совместных проектов, «перевернутого» урока, самомониторинга. Технология языкового портфеля, внедряемая в средней школе, не применяется в обучении взрослых, так как требует больших временных затрат на его ведение. Можно предположить, что если будет разработан удобный электронный инструмент (приложение) на основе технологии языкового портфолио, который будет сфокусирован в большей степени на целеполагании, планировании пути и оценке результатов в изучении иностранного языка взрослыми, чем на заполнении «истории», опыта изучения языка и языкового досье, такое средство будет весьма перспективным в поддержке самообразовательной деятельности и развития социально ценных качеств взрослых в процессе изучения иностранного языка. Электронный языковой портфель (интерфейс одного из приложений показан на рис. 2) удобен в хранении и заполнении и может быть применен:

– как инструмент самооценки достигнутых результатов на определенном отрезке изучения иностранного языка;

– инструмент планирования учебной деятельности по изучению иностранного языка на основе достигнутых результатов и диагностированных трудностей;

– инструмент организации автономной учебной деятельности по изучению иностранного языка в разных видах речевой деятельности или в комплексном аспекте [14. С. 273].



Рис. 2. Интерфейс приложения European Language Portfolio

Примечательно, что взрослые, ориентированные на развитие умений и навыков говорения на иностранном языке в качестве приоритетного вида самостоятельной работы, выбирают мобильные приложения, обучающие платформы, онлайн-сервисы, предлагающие возможность практики реального общения на иностранном языке (рис. 3). Этой цели отвечают специально создаваемые форумы, чат-площадки, социальные сети, мессенджеры и приложения, в которых взрослые специалисты имеют возможность самостоятельно изучать иностранный язык, общаясь между собой без привязки к месту и времени с помощью только одного смартфона.

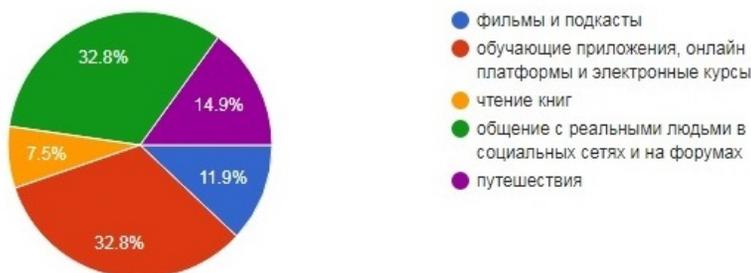


Рис. 3. Средства самостоятельного изучения языка (опрос 2019 г. – 67 респондентов)

Анализ доступных обучающих приложений позволил разделить их условно на две большие группы:

– приложения-тренажеры, нацеленные на тренировку лексических и грамматических навыков (Hello English, Innovative и др.);

– приложения-чаты, в которых носители языка общаются с обучающимися в формате «тандем», переключаясь с одного языка на другой (Tandem, HelloTalk, HiNative и др.).

В результате практического использования и анализа этих видов обучающих приложений были обнаружены следующие недостатки:

1) в силу ограниченных коммуникативных способностей (в изучаемом языке) одного из партнеров по общению ни один из указанных типов мобильных приложений не дает возможности равноценного обсуждения лично значимых тем;

2) стихийное, неуправляемое общение не предполагает коммуникативно обусловленного освоения новых и адекватных обсуждаемым темам способов выражения мыслей на иностранном языке;

3) общение с носителями языка ограничено повторяющимся набором тем (это обусловлено ограниченным количеством носителей языка, доступных к языковому обмену, что заставляет повторять обсуждение уже знакомых тем с прежними участниками), которые, в конечном итоге, истощают интерес и демотивируют участников к дальнейшему общению.

Следует также отметить, что в рассмотренных приложениях не ведется статистика необходимого для поддержания положительной мотивации прогресса обучающихся в результате их использования.

Учет и устранение выявленных недостатков позволят разработать эффективное обучающее приложение, соответствующее целям и потребностям взрослых, изучающих иностранный язык по месту работы, а также реализовать целевые ориентиры развития личности в автономной образовательной деятельности. Разрабатываемое мобильное приложение должно представлять из себя модулируемую чат-площадку, где обучающиеся управляемо обсуждают лично значимые темы, при этом осваивая новые способы выражения мыслей на иностранном языке и новые инокультурные смыслы.

### **Заключение**

Итак, приоритетными целями в изучении иностранного языка взрослыми помимо сформированной иноязычной коммуникативной компетенции должны стать качественные изменения в развитии личности – развитие нового человека: общительного, открытого, доброжелательного, толерантного, самокритичного и стремящегося к саморазвитию. Особенно актуальными рассмотренные социально ценные каче-

ства представляются в развитии личности взрослых специалистов в области информационных технологий, которые в силу профессиональной деятельности более взаимодействуют с условно-знаковыми автоматизированными системами, чем общаются с реальными людьми. Становление социально ценных качеств возможно при формировании у взрослых обучающихся новой культуры изучения иностранного языка: самостоятельного и ответственного планирования, осуществления и контроля собственного пути в изучении на основе самообразовательных технологий нового поколения: электронного языкового портфеля, обучающихся мобильных приложений, социальных сетей и мессенджеров, совместных проектов, самостоятельных исследований и «перевернутого» урока. Обновление содержания и технологий обучения иностранному языку взрослых с ориентацией на их цели и потребности, личностный и профессиональный контекст, целевые ориентиры коммуникативно-когнитивного, нравственного и культурно-ценностного развития позволит достигнуть основной цели непрерывного образования – перехода к новому человеку – субъекту своего собственного развития, достижения взрослым обучающимся состояния «Я учитель сам себе».

### Литература

1. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.
2. *Обдалова О.А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
3. *Теслинов А.Г., Безлепкин В.В., Петров В.Л., Щенников С.А.* Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых. М. : Изд. дом МИСиС, 2014. 130 с.
4. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 128 с.
5. *Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др.* Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М. : Академия, 2003. 240 с.
6. *Knowles M.S.* The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980. 324 p.
7. *Торндайк Эдвард Ли.* Принципы обучения, основанные на психологии / пер. с англ. Е.А. Гурье ; вступ. ст. Л.С. Выготского. 3-е изд. М. : Работник просвещения, 1930. 235 с.
8. *Концепция* развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект). URL: [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) (дата обращения: 11.04.2019).
9. *Теслинов А.Г., Протасова И.А.* Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. 3-е изд., стереотип. М. : ФЛИНТА, 2018. 112 с.
10. *Орел Е.А.* Особенности интеллекта профессиональных программистов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 70–79.
11. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
12. *Ариян М.А.* Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 138–151.

13. **Литонина Н.В.** Формирование учебно-познавательной компетенции школьников средствами иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 69–74.
14. **Вадеева Т.Е.** Иноязычное самообразование взрослых: актуальность и способы реализации // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 271–274.

### *Электронные ресурсы, используемые при подготовке урока*

1. Конференция TED «Cultural Intelligence» доступна по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=izeiRjUMau4>
2. Конференции TED «Emotional Intelligence» доступна по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=auXNnTmhHsk>; [https://www.youtube.com/watch?v=D6\\_J7FfgWVc](https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc);
3. Конференция TED «Prejudice» доступна по ссылке: [https://www.ted.com/talks/paul\\_bloom\\_can\\_prejudice\\_ever\\_be\\_a\\_good\\_thing?language=en](https://www.ted.com/talks/paul_bloom_can_prejudice_ever_be_a_good_thing?language=en)

### **Сведения об авторах:**

**Ариян Маргарита Анастасовна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [fenkot603@yandex.ru](mailto:fenkot603@yandex.ru)

**Вадеева Татьяна Евгеньевна** – тренер-преподаватель ООО «Неткрэкер», аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: [tatianavadeeva@yandex.ru](mailto:tatianavadeeva@yandex.ru)

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

### **ADULT LEARNERS' PERSONAL DEVELOPMENT BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: AIMS AND WAYS OF IMPLEMENTATION**

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

**Vadeeva T.E.**, trainer and teacher of English in JSC “Netcracker”, PhD student of the Department of Linguodidactics and Methodology of Foreign Languages Teaching, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: [tatianavadeeva@yandex.ru](mailto:tatianavadeeva@yandex.ru)

DOI: 10.17223/19996195/46/11

**Abstract.** The article discusses new target priorities in teaching foreign language to adult learners within the basic principles of andragogy of development and social development approach: a new aim of foreign language learning by adults must become a new person that while learning the foreign language acquires new relationship types with the world, new personal qualities: confidence, sociability, communicability, tolerance, responsibility, emotional and cultural intelligence and permanent pursuit of self-improvement. Socially valuable human qualities must be acquired in the process of developing foreign language communicative competence in three main directions: cognitive-communicative, socio-ethical and cultural. Several main approaches to the concept of “adulthood” are discussed and based on them a new definition of an adult learner is given by the authors. By an adult learner the authors see a person reaching a certain biological, psycho-physiological, socio-personal development level which is sufficient enough to perform roles socially fixed as adult ones: a spouse, a parent, an

employee, being fully responsible for the results of any activity. The article discusses psycho-intellectual traits of adults employed in the IT sphere, considering their motivation and difficulties in basic foreign language skills development. Several ways to overcome these difficulties and satisfy the foreign language learners' professional and personal motivation are proposed. Several productive educational technologies for foreign language self-learning are reviewed: electronic language portfolio, project and research technology, flipped over classroom, problem solving. The authors provide one of the possible ways to teach adult learners to self-study creating their own discussions using a template (provided by the authors) and TED videoconferences. The weaknesses of some language learning mobile applications are analyzed in order to create a new mobile application focused on the personal growth of adult learners in the process of a guided discussion of the personally valuable topics.

**Keywords:** lifelong learning; andragogy of development; adult foreign language learning; socially valuable human qualities; adult learner; programmers; IT employees; foreign language self-learning; self-improvement and personal growth; electronic educational environment; electronic language portfolio; language learning mobile apps.

### References

1. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
2. Obdalova O.A. (2014) Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokulturnih i pedagogicheskikh innovatsiy [Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
3. Teslinov A.G., Bezlepkin V.V., Petrov V.L., Shchennikov S.A. (2014) Obosnovaniye rossiyskoy kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh [Justification of the Russian concept of adults' lifelong education]. M. Izd.dom MISiS.
4. Zmeyev S.I. (2002) Tekhnologiya obucheniya vzroslykh: ucheb. posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeny [Technology of teaching adults: textbook for university students]. M. Akademiya.
5. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. et al. (2003) Osnovy andragogiki: ucheb.posobiye dlya studentov vysshikh ped. uchebnykh zavedeny [Basics of Andragogy: textbook for students of higher pedagogical educational institutions] / pod. red. I.A. Kolesnikovoy. M.: Akademiya.
6. Knowles M.S. (1980) The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago.
7. Thorndike E.L. (1930) Printsipy obucheniya, osnovannye na psikhologii. / per. s angl. E.A. Gurye; vstup. st. L.S. Vygotskogo. 3-e izd. M.: Rabotnik prosveshcheniya
8. Kontseptsiya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda (projekt) [Concept of the development of adults' lifelong education in the Russian Federation for the period up to 2025 (project)] // URL: [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095); (Accessed: 11.04.2019)
9. Teslinov A.G., Protasova I.A. (2018) Obrazovaniye po-vzrosloму. Dukh andragogiki razvitiya [Adult education. The spirit of development andragogy]. 3-e izd, ster. M. FLINTA.
10. Orel E.A. (2007) Osobennosti intellekta professionalnykh programmistov [Features of intelligence professional programmers] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. 2. pp. 70–79.
11. Verbitsky A.A. (1999) Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoye obucheniye [New educational paradigm and contextual learning]. Monografiya. M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov
12. Ariyan M.A. (2017) Sotsialno-emotsionalnoye razvitiye obuchayushchikhsya sredstvami inostrannogo yazyka [Social and emotional development of students by means of a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 138–151.

13. Litonina N.V. (2012) Formirovaniye uchebno-poznavatel'noy kompetentsii shkolnikov sredstvami inostrannogo yazyka [Development of educational and cognitive competence of schoolchildren by means of a foreign language] // Inostrannye yazyki v shkole. 6. pp. 69–74.
14. Vadeeva T.E. (2017) Inoyazychnoe samoobrazovanie vzroslykh: aktual'nost' i sposoby realizatsii [Foreign self-education of adults: topicality and the ways of implementation] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 6 (67). pp. 271–274.

***Web Sources Used in the Lesson Plan***

1. Konferenciya TED “Cultural Intelligence”: <https://www.youtube.com/watch?v=izeiR-jUMau4>
2. Konferencii TED “Emotional Intelligence”: <https://www.youtube.com/watch?v=auXNnTmhHsk>; [https://www.youtube.com/watch?v=D6\\_J7FfgWVc](https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc);
3. Konferenciya TED “Prejudice”: [https://www.ted.com/talks/paul\\_bloom\\_can\\_prejudice\\_ever\\_be\\_a\\_good\\_thing?language=en](https://www.ted.com/talks/paul_bloom_can_prejudice_ever_be_a_good_thing?language=en)

*Received 15 February 2019*

## ТЕРМИНЫ-АРХАИЗМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОСОБИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

О.Н. Игна

**Аннотация.** Изучение процессов архаизации терминологии науки позволяет получить более глубокое представление о специфике ее развития, и методика обучения иностранным языкам как наука не составляет исключения. В статье представлены результаты анализа отечественных методических пособий в области иноязычного образования советского периода (с 20-х гг. XX в. до 1991 г.) на предмет содержащихся в них терминов-архаизмов. Обращение именно к пособиям обосновано тем, что соответствующей словарной лингводидактической литературы в названный период времени не издавалось (первый отечественный методический словарь Р.К. Миньяр-Белоручева был напечатан лишь в 1996 г.). В процессе исследования было проанализировано около 30 отечественных пособий по методике обучения иностранным языкам (в числе авторов: В.М. Александр, Л.С. Андреевская-Левенстерн, В.Д. Аракин, И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Н.И. Гез, И.А. Грузинская, Р.Л. Златогорская, Б.Ф. Корндорф, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, О.Э. Михайлова, Е.И. Пассов, Ф.М. Рабинович, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, Л.М. Стродт, С.Ф. Шатилов, Л.В. Щерба). Анализу подлежали насыщенность пособий терминами-архаизмами в определенные временные периоды издания (20–40-е гг.; 50–60-е гг.; 70-е гг. XX в. – 1991 г.) и специфика данных терминов. Определено, что пособия по методике обучения иностранным языкам раннего советского периода (20-е – начало 40-х гг. XX в.) в целом включают незначительное количество специальной методической терминологии (вследствие начала становления терминосистемы методической науки, отсутствия эквивалентов некоторых англоязычных лингводидактических терминов), вместе с тем, они уникальны по специфике содержащихся в них терминов-архаизмов. Наибольшее количество терминов-архаизмов прослеживается в учебных пособиях середины 40–60-х гг. XX в. Пособия, изданные позднее 70-х гг. XX в., в основном содержат современную методическую терминологию. Выявлены методические термины-архаизмы, классифицируемые с позиции тематическо-содержательных компонентов методического знания (соответствия тематическим разделам современных словарей по методике обучения иностранным языкам), способа образования и особенностей внутренней структуры, приведены соответствующие примеры. Результаты исследования могут применяться в методической подготовке учителей, преподавателей иностранных языков с целью развития их терминологической культуры, обучения методической терминологии, истории методов и этапов развития методики обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** термин-архаизм; методический термин; методика обучения; иностранные языки; учебная методическая литература советского периода.

## Введение

В учебных пособиях по тем или иным дисциплинам, безусловно, прослеживаются этапы развития наук, на базе которых строится содержание дисциплин, и методика обучения иностранным языкам (ИЯ) – не исключение. В этапизации развития данной науки отражены, прежде всего, приоритеты языковой политики и языкового образования, содержание и функции которого требуют постоянного переосмысления [1].

Существуют различные точки зрения относительно *этапизации развития отечественной методики обучения иностранным языкам как науки* (Д.В. Буримская, Н.И. Дорохова, О.Ю. Левченко, А.А. Миролюбов, А.Н. Щукин). «Упрощенная» этапизация включает: 1) российский этап (с XVIII в. до 1917 г.); 2) советский этап (с 1918 г. (образование РСФСР) до 1991 г. (распад СССР)); 3) современный этап (с 1991 г. (образование Российской Федерации) до настоящего времени) [2]. Более детальная периодизация развития данной науки (хотя и без современного этапа) предложена А.Н. Щукиным: 1) 1917–1939 гг.; 2) 1940–1959 гг.; 3) 1960–1969 гг.; 4) 1970–1979 гг.; 5) 1980–1989 гг.; 6) 1990–1999 гг. [3].

Вне зависимости от рассматриваемого периода развития науки обязательными составляющими учебного материала, содержания пособий по соответствующей учебной дисциплине выступают термины, понятия, и их изучение позволяет глубже понять историю и особенности развития научной отрасли.

Интерес к терминосистеме методики обучения иностранным языкам в последнее время чрезвычайно высок. Современные отечественные исследования в обозначенной научной области касаются преимущественно проблем перевода иноязычных методических терминов на русский язык (Д.И. Лебедев, И.В. Лыскова), систематизации терминов и разработке билингвальных методических словарей (А.А. Давыдова, О.Н. Куприкова, Г.Н. Ловцевич, М.И. Морозова, А.С. Савчиц), целесообразности введения новых терминов (И.Л. Бим, М.К. Денисов, Е.И. Пассов).

*Специфика современных терминов методики обучения иностранным языкам* изучена с достаточной степенью полноты. Здесь в большей степени проявляются отношения терминов, соответствующих логической структуре «род – вид», и в меньшей степени – соответствующих логической структуре «целое – частное»; наблюдается антонимия терминов во всех тематических полях терминосистемы. Меньшей степенью абстракции обладают термины тематического поля «средства обучения». Также прослеживаются значительная степень расхождений в интерпретации и использовании терминов и вариативность плана содержания и плана выражения терминов различных методических си-

стем, имеющих различные психологические и лингвистические основы. Исследователи в области теории и методики обучения иностранным языкам [4–8] утверждают, что сложность терминосистемы данной науки обусловлена зависимостью от «популярности» методов обучения и приоритетов различных научно-методических школ. Наряду с собственно методическими терминами здесь «сосуществуют» термины, привнесенные из философии, психологии, лингвистики, дидактики.

Что касается специфики терминосистемы методики обучения иностранным языкам в периоды ее становления и начала развития как науки, то она пока не получила должного всестороннего научного изучения. В данной статье рассматриваются особенности терминов-архаизмов в отечественных пособиях по методике обучения иностранным языкам советского периода (с 20-х гг. XX в. до 1991 г.). Задачи анализа указанных пособий включали определение:

- временного периода изданий (соответственно, и периода развития методики обучения ИЯ как науки), характеризующихся наибольшей насыщенностью терминами-архаизмами;
- тематическо-содержательных разделов методического знания с наиболее интенсивной архаизацией терминологии;
- наличия в них терминов-архаизмов, отличающихся по способам образования и особенностям внутренней структуры.

### Методология исследования

Значимыми для данного исследования являются понятия «термин», «архаизм», «термин-архаизм». В целом *термин* – это «слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. Особенностью термина является его направленность на специальное понятие и закрепленность за определенной терминосистемой» [9. С. 402]. С позиции историко-терминоведческого подхода к классификации дидактических понятий и терминов выделяют термины-неологизмы, термины-историзмы и термины-архаизмы [10]. Что касается архаизмов, то они представляют собой «устарелое название актуального понятия, у которого есть другое, современное название» [9. С. 41]. В свою очередь, *термины-архаизмы* – единицы «распадающихся терминологий и терминосистем, которые уходят в прошлое в связи с ростом научного знания и выяснением устарелости некоторых научных воззрений (например, терминология педологии)» [10. С. 135]. Процессы архаизации терминов методики обучения иностранным языкам связаны, прежде всего, с научно-техническим прогрессом (с появлением новых технических средств обучения, уточнением значений отдельных понятий в научных исследованиях), сменой приоритетов в методах обучения, изменением представлений об организации обучения.

Термины, наряду с профессионализмами и жаргонизмами, будучи ограниченными в своем употреблении, наиболее подвержены архаизации, поскольку отражают определенный уровень развития материальной, духовной и интеллектуальной сферы жизни, т.е. связаны с фрагментами языковой картины мира, подвергающимися изменениям исторически и диалектически [11].

Архаизмы тесно связаны с историзмами, однако в отличие от историзмов они имеют синонимы. «Именно наличие современных актуальных синонимов и отличает архаизмы от историзмов, которые, выйдя из употребления, ничем не замещаются» [12. С. 160].

Для анализа специфики терминов-архаизмов в пособиях по методике обучения иностранным языкам советского периода автором статьи были отобраны наиболее известные и востребованные издания классиков отечественной методики, выпущенные центральными издательствами. **В числе авторов проанализированных изданий:**

– 20–40-х гг. XX в. – Л.В. Щерба (1929 г.); В.М. Александер (1934 г.); И.А. Грузинская (1947 г.);

– 50–60-х гг. XX в. – В.Д. Аракин (1950 г., 1958 г.); Р.Л. Златогорская, Л.М. Стродт (1956 г.); Б.Ф. Корндорф (1958 г.); И.В. Рахманов (1956 г.); Л.С. Андреевская-Левенстерн, О.Э. Михайлова (1958 г.); А.А. Миролюбов (1967 г.);

– 70-х гг. XX в. – 1991 г. – Л.В. Щерба (1974); **Е.И. Пассов (1971 г., 1988 г.);** Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов (1982 г.); **С.Ф. Шатилов (1986 г.);** **И.Л. Бим (1977 г., 1988 г.);** Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина (1988 г.); **Р.К. Миньяр-Белоручев (1990 г.);** Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова (1991 г.).

Выбор в качестве материала исследования вузовских учебных пособий обоснован отсутствием в рассматриваемый период соответствующих словарных изданий. Так, «Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам» Р.К. Миньяр-Белоручева, первое отечественное издание данного типа, появился лишь в 1996 г.

### Исследование и результаты

**Насыщенность терминами-архаизмами пособий по методике обучения иностранным языкам разных временных периодов издания.** Проведенный автором статьи анализ показал, что единичные издания раннего этапа советского периода (конца 20-х – начала 40-х гг. XX в.) написаны преимущественно общеупотребительным языком. Для описания методических явлений и процессов нередко использовалась нетерминологическая лексика, уже устаревшая в плане употребления (например, «начатки иностранного языка», «приставить к своей особе иностранца», «вступление в семью школьных предметов» [13]).

Понять смысл некоторых методических терминов-архаизмов из пособий названного временного периода можно только по контексту их употребления. Так, например, в пособии В.М. Александер «Методика преподавания немецкого языка» (1934 г.) [14] термин «техника» встречается как в привычных для сегодняшнего времени терминологических сочетаниях, например «техника чтения» и «техника перевода», так и в терминологических сочетаниях, имеющих в настоящее время другую терминологическую форму: «техника проведения чтения» (методика / технология / приемы проведения чтения), «техника работы со словарем», (методика / технология / приемы работы со словарем) «техника работы с грамматическим справочником» (методика / технология / приемы работы с грамматическим справочником), «технические завоевания методических систем» (технологические завоевания методических систем) [15. С. 103]. Таким образом, методический термин «техника» позже трансформировался в большинстве сочетаний в современные термины «технология», «методика», «приемы».

Уверенное становление отечественной методики как науки в 30–40-е гг. XX в. отразилось на насыщенности соответствующих пособий терминологией, в том числе уже устаревшей. Так, значительное количество методических терминов-архаизмов содержится в пособии И.А. Грузинской [16]. Именно в данной книге впервые был обобщен «накопленный советской школой опыт по преподаванию английского языка» [17. С. 3], отражающий соответствующий этап развития отечественной методики обучения иностранным языкам.

Наряду с общеупотребительной и терминологической лексикой в пособии И.А. Грузинской нередко встречается разговорная и просторечная лексика, например: «болтать на языках», «извращения в работе школы», «примеры так и сыплются», «сперва», «исподволь». Кроме того, ряд терминов, встречающихся в отечественных пособиях по методике обучения иностранным языкам названного периода, не имели русскоязычных аналогов на момент издания пособий, например: «“Readers” кладутся на парту лицом вниз», «ученики пишут изложение отрывка при помощи “Guide-words”» [16. С. 49].

Стоит отметить, что встречаются случаи параллельного употребления в одном и том же издании терминов, причисляемых сегодня к архаизмам, и их современных аналогов: «образчик урока» [Там же. С. 14] и «образец урока» [Там же. С. 25], «виды языковой деятельности» и «виды речевой деятельности» [Там же. С. 69].

В более поздних изданиях по методике обучения иностранным языкам (периода 40–60-х гг. XX в.) можно обнаружить термины-архаизмы, относящиеся преимущественно к приемам, упражнениям, формам обучения. Изучение данных терминов-архаизмов (примеры некоторых из них с приведением современных аналогов представлены

ниже) указывает на активные процессы терминизации общеупотребительных слов, описывающих методические явления и процессы:

- «учет и контроль знаний» [17] – «контроль знаний»;
- «отбор словаря» [17, 18] – «отбор лексики»;
- «объяснение новой лексики» [19] – «введение, семантизация новой лексики»;
- «приемы сообщения новых слов» [20] – «введение, семантизация новой лексики»;
- «упражнения для развития умения и навыка устной речи» [Там же] – «речевые упражнения»;
- «слушание и понимание устной речи» [Там же] – «аудирование»;
- «массовая форма работы» [Там же] – «коллективная форма работы»;
- «способы раскрытия значения новых слов» [21] – «способы семантизации новой лексики».

В отечественных пособиях по методике обучения иностранным языкам, изданных позднее 70-х гг. прошлого века, термины-архаизмы практически отсутствуют. Вполне объяснимо, что в большей степени в них представлены термины-архаизмы, обозначающие средства обучения (в силу развития научно-технического прогресса): «программы ЭВМ», «лаборатория устной речи», «кинокольцовки», «кодоскоп», «учебные фонограммы», «фланелеграф». Вместе с тем их трудно отнести к абсолютно методическим терминам.

**Тематическо-содержательные разделы методического знания с наиболее интенсивной архаизацией терминологии.** Что касается тематическо-содержательных компонентов методического знания, то здесь целесообразно обратиться к наиболее известному и популярному словарю Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» (2009 г.), насчитывающему 2 500 словарных статей. В нем содержится 11 тематических разделов: базисные категории методики; лингвистические, психологические, дидактические и социокультурные основы методики, методы исследования, система обучения языку (подходы, методы и приемы, принципы, содержание, средства, цели и задачи, организационные формы, упражнения, контроль, текст); применение системы обучения на занятиях по аспектам языка (обучение фонетике, грамматике, лексике, перевод в обучении, стилистика и речевой этикет в обучении) и на занятиях по речевой деятельности (обучение аудированию, говорению, чтению, письму и письменной речи); участники учебного процесса; этапы, уровни, профили обучения.

В содержании учебной литературы по методике обучения иностранным языкам раннего советского периода как минимум половины названных разделов не обнаруживается, как следствие, отсутствует и

соответствующая терминология. Тем не менее можно утверждать, что в наибольшей степени здесь представлены термины-архаизмы, относящиеся к довольно объемному разделу «система обучения иностранному языку», его подразделам «средства обучения», «организация учебного процесса» и «упражнения».

К подразделу «средства обучения иностранному языку» относятся следующие методические термины-архаизмы – «книжечки разговоров» (разговорники) [13], «стабильный учебник» (базовый учебник), «книжки с правильными ответами» (книги с ответами, ключами) [16]. В подразделе «упражнения» стоит выделить следующие методические термины-архаизмы – «беседа около текста» (беседа на основе (прочитанного) текста), «диалог около текста» (диалог на основе (прочитанного) текста), «сочинение около текста» (сочинение на основе (прочитанного) текста), «опознавательные упражнения» (упражнение на узнавание), «живой двусторонний диалог» (свободный (неподготовленный) диалог) [Там же]. Некоторые термины, обозначающие виды упражнений и заданий трудно понять вне контекста их использования, например «упражнение на полусвободное воспроизведение», «работа, основанная на пассивной установке учащегося» [Там же].

Особый интерес представляют термины-архаизмы, относящиеся к подразделу «организация учебного процесса»: «командовать» (принструктировать, дать задание), «давать новые слова» (вводить новые слова), «приказание» (инструкция, задание) [17, 20]; «постановка преподавания языка» (организация преподавания языка) [16]; «учет и контроль знаний, умений, навыков» (контроль знаний, умений, навыков) [17, 20]; «серия распоряжений» (комплекс заданий) [22].

**Термины-архаизмы, отличающиеся по способам образования и особенностям внутренней структуры, в содержании пособий по методике обучения ИЯ.** В зависимости от способа образования архаизмы подразделяются на собственно лексические (имеющие устаревший корень), лексико-морфологические (с устаревшими морфологическими категориями, формами слов), лексико-словообразовательные (отличающиеся от современных эквивалентов суффиксами, приставками), лексико-семантические (ушедшие из употребления многозначные слова) [9. С. 41–42]. Выделяют также лексико-фонетические архаизмы. Поскольку в данном исследовании анализу подлежала именно литература, лексико-фонетические и акцентные термины-архаизмы методики обучения иностранным языкам рассмотрению не подлежали, хотя можно предположить, что здесь не должно наблюдаться расхождений по сравнению с современными методическими терминами.

Далее приведены отобранные автором примеры вышеназванных видов терминов-архаизмов, содержащихся в отечественной учебной литературе по методике обучения иностранным языкам советского пе-

риода, с указанием соответствующих им современных терминов (таблица).

**Примеры терминов-архаизмов (в зависимости от способа образования)  
в отечественной учебной литературе по методике обучения ИЯ  
советского периода**

Термины-архаизмы	Соответствующие современные термины
<b>1. Собственно лексические</b>	
воспитание внимания, памяти, мышления [23. С. 5]	развитие внимания, памяти, мышления
густота новых слов [16. С. 64]	частотность, плотность новых слов
заучивать слово глазами [13]	запоминать слово зрительно
звуко-буквенные отношения [22. С. 255]	звуко-буквенные соответствия
картинная наглядность [17. С. 33; 22. С. 433]	изобразительная наглядность
навык живой речи [16. С. 65]	навык устной речи
объяснение лексики [18. С. 231], объяснение слов [23. С. 40]	семантизация лексики
отбор словаря [18. С. 220]	отбор лексики
поборники метода [16. С. 18]	приверженцы метода
приемы сообщения новых слов [20. С. 422]	приемы введения новых слов
приказание [16. С. 52]	инструкция, задание
развитой диалог [16. С. 184]	развернутый диалог
серия распоряжений [16]	комплекс заданий
расчленение педагогического процесса [16. С. 67]	структурирование педагогического процесса
стабильный учебник [16]	базовый, основной учебник
чутье языка [16. С. 36]	чувство языка
<b>2. Лексико-морфологические</b>	
разговор [16. С. 23]	говорение
уменье [16. С. 36]	умение
<b>3. Лексико-словообразовательные</b>	
анализируйте предложение [16. С. 72]	проанализируйте предложение
материал языка [22. С. 471]	языковой материал
наглядность контекста [22 С. 71]	контекстная наглядность
образчик урока [16. С. 14]	образец урока
опознавательные упражнения [16]	упражнение на узнавание
пользование словарем [21. С. 213]	использование словаря
сказать наизусть [16. С. 210]	рассказать наизусть
сказать по ролям [16. С. 210]	пересказать, рассказать по ролям
упражнения, подготовляющие учащихся [20. С. 87]	упражнения, подготавливающие учащихся / подготовительные упражнения
<b>4. Лексико-семантические</b>	
иностранное окружение [24. С. 109]	языковая среда
книжечки разговоров [13]	разговорники
низшее образование [16. С. 53]	начальное образование
показ картиной [16. С. 120]	демонстрация на основе иллюстративной наглядности

В результате анализа отечественных пособий по методике обучения иностранным языкам советского периода был сделан вывод о том, что в большей степени в них представлены собственно лексические и лексико-словообразовательные термины-архаизмы, что свидетельствует о динамичном процессе уточнения терминов и понятий развивающейся методической науки, последовательном изменении научно-педагогических представлений о целях, специфике и организации иноязычного образования.

Согласно классификации архаизмов и историзмов с точки зрения особенностей внутренней структуры [11], наряду с лексическими архаизмами и семантическими архаизмами, выделяют коннотативные архаизмы (устаревают оттенки значения). Данные термины-архаизмы представляют особый интерес и требуют специального изучения. Выше были приведены примеры того, как термин «техника», используемый на раннем этапе советского периода развития методической науки (пособие В.М. Александер [14]), позже трансформировался в такие современные термины, как «технология», «методика», «приемы».

Небезынтересны и другие примеры коннотативных терминов-архаизмов из области методики обучения иностранных языков, содержащихся в вузовских пособиях советского периода развития данной науки. К примеру, в сочетаниях «расчленение педагогического процесса» (структурирование (методика организации) педагогического процесса) [16. С. 67], «рационализация текстового материала» (методика работы с текстом, повышение эффективности использования текстов) [Там же. С. 111] термины «рационализация», «расчленение» близки по значению к термину «методика». Нередко встречающееся в пособиях середины XX в. терминологическое сочетание «учет и контроль знаний, умений, навыков» [17. С. 301; 20. С. 393], сегодня утратило термин «учет» в силу его избыточности (контроль (усвоения) знаний, умений, навыков). Или используемый в пособии Б.Ф. Корндорфа термин «методика» в сочетании «методика работы с магнитофоном» [14. С. 97] сегодня представляется не совсем уместным, архаичным. Если в 50-х гг. прошлого века работа с магнитофоном представлялась серьезной методической задачей и термин «методика» соотносился с реализацией данной задачи, то сегодня представляется исчерпывающим и достаточным использование в данном терминологическом сочетании «приемов / способов / упражнений» вместо «методика».

Можно утверждать, что изучение терминов-архаизмов в области теории и методики обучения иностранным языкам – чрезвычайно перспективное проблемное поле исследования как с позиции лингвистики, так и методики. Кроме того, оно практически значимо для методической подготовки учителей / преподавателей иностранных языков.

### Заключение

1. В результате анализа учебной литературы по методике обучения иностранным языкам советского периода (всего проанализировано около 30 учебных пособий, изданных в период с 20-х гг. XX в. до 1991 г.) было установлено, что наибольшее количество терминов-архаизмов содержится в изданиях 40–60-х гг., что связано со становлением отечественной методики как науки. В пособиях, изданных после 70-х гг. XX в., методических терминов-архаизмов практически не обнаруживается.

2. Учитывая распределение терминов-архаизмов по тематическо-содержательным компонентам методического знания, можно сделать вывод о том, что значительное количество терминов-архаизмов по методике обучения иностранным языкам представлено в разделе «система обучения иностранному языку», а именно в его подразделах «средства обучения», «организация учебного процесса» и «упражнения».

3. В большей степени в отечественной учебной литературе по методике обучения иностранным языкам советского периода представлены собственно лексические термины-архаизмы, в меньшей степени – лексико-семантические термины-архаизмы.

4. Перспективны как объект дальнейшего научного изучения коннотативные методические термины-архаизмы.

5. Результаты изучения методических терминов-архаизмов могут быть использованы при разработке лекционных, учебных материалов по теории и методике обучения иностранным языкам.

### Литература

1. **Богданова О.Е., Гураль С.К.** Лингвистическое образование в условиях глобализации // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 296. С. 31–36.
2. **Буримская Д.В.** История развития методики преподавания иностранного языка в вузах России // Педагогические науки. 2008. № 5 (32). С. 118–122.
3. **Шукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Филоматис, 2007.
4. **Денисов М.К.** Некоторые проблемы систематизации методической терминологии в области преподавания иностранных языков // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2015. № 1 (46). С. 27–36.
5. **Лебедев Д.И.** Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
6. **Пассов Е.И.** Мутагенез методики: как спасти науку. Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2012.
7. **Савчиц А.С.** Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов : дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.
8. **Федюнина С.М.** Англоязычная и русская лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1988.

9. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010.
10. *Кошкина Е.А.* Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике // Вестник Северного (Арктического) университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 133–140.
11. *Лесных Е.В.* Архаизация лексики русского языка XX века : дис. ... канд. филол. наук. Липецк, 2002.
12. *Кузнецова Э.В.* Лексикология русского языка : учеб. пособие для филол. фак-тов ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1989.
13. *Щерба Л.В.* Как надо изучать иностранные языки. М. ; Л., 1929. URL: <http://www.rulit.me/books/kak-nado-izuchat-inostrannye-yazyki-read-464968-1.html> (дата обращения: 02.10.2017).
14. *Александр В.М.* Методика преподавания немецкого языка. М. ; Л. : Гос. учеб.-пед. изд-е, 1934.
15. *Игна О.Н.* Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 102–110.
16. *Грузинская И.А.* Методика преподавания английского языка в средней школе. 5-е изд., подгот. к печати доц. Н.Н. Скородумовой. М. : Учпедгиз, 1947.
17. *Корндорф Б.Ф.* Методика преподавания английского языка в средней школе. М. : Учпедгиз, 1958.
18. *Рахманов И.В.* Методика обучения немецкому языку в VIII–X классах. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
19. *Аракин В.Д.* Методика преподавания английского языка в V–VII классах / под ред. И.В. Карпова, И.В. Рахманова. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950.
20. *Андреевская-Левенстern Л.С., Михайлова О.Э.* Методика преподавания французского языка в средней школе. М. : Учпедгиз, 1958.
21. *Аракин В.Д.* Методика преподавания английского языка в VIII–X классах. М. : Изд-во АПН СССР, 1958.
22. *Миролюбов А.А.* Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова и др. М. : Просвещение, 1967.
23. *Златогорская Р.Л., Стродт Л.М.* Из опыта работы учителя немецкого языка. 2-е изд. Л. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. Ленинградское отделение, 1956.
24. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. 2-е изд. М. : Высш. шк., 1974.

#### Сведения об авторе:

**Игна Ольга Николаевна** – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия). E-mail: [onigna@tspu.edu.ru](mailto:onigna@tspu.edu.ru)

*Поступила в редакцию 26.02.2019 г.*

#### TERMS-ARCHAISMS IN THE DOMESTIC LITERATURE ON THE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE SOVIET PERIOD

**Ignina O.N.**, Associate Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Romance-Germanic Philology and Methods of Foreign Language Teaching, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: [onigna@tspu.edu.ru](mailto:onigna@tspu.edu.ru)

**Abstract.** Studying the processes of archaization of terminology of science allows us to get a deeper understanding of the specifics of its development, and the methods of foreign language teaching as a science is not an exception. The given article presents the results of the analysis of the domestic educational literature on the methods of foreign language teaching of the Soviet period (from the 20-ies of the XX century to 1991) for the presence of the terms-archaisms contained in it. The reference to the manuals is justified by the fact that the corresponding methodical literature was not published in the mentioned period of time (R.K. Minyar-Beloručev's first Russian methodical dictionary was published in 1996). In total, about 30 domestic manuals on the methods of language teaching foreign were analyzed (their authors: V.M. Aleksander, L.S. Andreevskaya-Levenstern, V.D. Arakin, I.L. Bim, I.N. Vereshchagina, N.I. Gez, I.A. Gruzinskaya, R.L. Zlatogorskaya, B.F. Korndorf, M.V. Lyakhovitsky, R.K. Minyar-Beloručev, A.A. Mirolubov, O.E. Mikhailova, E.I. Passov, F.M. Rabinovich, I.V. Rakhmanov, G.V. Rogova, T.E. Sakharova S.F. Shatilov, L.V. Shcherba, L.M. Strodt. The presence and density of terms-archaisms in manuals in certain temporary periods of publication (20s-40s; 50s-60s; 70s of the 20th century – 1991) and their specifics were subject to analysis. It was found that, in general, in the textbooks of the 20-ies – early 40-ies of the XX century the number of methodical terms is extremely small (due to the beginning of the emergence of the term system of methodical science, the lack of equivalents of some English-language didactics terms), at the same time they are unique in the specifics of the archaism terms. The textbooks of the mid 40-ies – 60-ies of the XX century contain the greatest number of terms-archaisms. Manuals published in the period from the 70s of the 20th century until 1991, mainly contain contemporary methodical terminology. Methodical terms-archaisms are identified, classified from the point of view of thematic-substantive components of methodical knowledge (thematic sections of contemporary dictionaries on the methods of foreign language teaching), the method of formation and the features of the internal structure (lexical, lexical-morphological, lexical-derivational, lexical-semantic and connotative terms-archaisms), corresponding examples are given. The results of the research can be applied in the methodical training of foreign language teachers with the aim of developing their terminological culture, teaching methodical terminology, history of methods and stages of development of the methods of foreign language teaching.

**Keywords:** term-archaism; methodical term; methods of teaching; foreign languages; educational methodical literature of the Soviet period.

### *References*

1. Bogdanova O.E., Gural' S.K. (2007) Lingvisticheskoe obrazovanie v usloviyakh globalizatsii [Linguistic education in the context of globalization] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 296. pp. 31–36.
2. Burimskaya D.V. (2008) Istoriya razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannogo jazyka v vuzakh Rossii [History of the development of methodology for foreign language teaching in Russian universities] // *Pedagogicheskie nauki*. 5 (32). pp. 118–122.
3. Shchukin A.N. (2007) Obuchenie inostrannym jazykam: teoriya i praktika : ucheb. posobie [Teaching foreign languages: theory and practice: textbook]. 3-rd edition. M.: Filomatis.
4. Denisov M.K. (2015) Nekotorye problemy sistematizatsii metodicheskoy terminologii v oblasti prepodavaniya inostrannykh jazykov [Some problems of systematization of methodological terminology in the field of teaching foreign languages]. *Vestnik Ryazanskogo gos. un-ta im. S.A. Esenina*. 1 (46). pp. 27–36.
5. Lebedev D.I. (2005) Problemy adekvatnosti perevoda lingvodidakticheskikh terminov na materiale russkogo i anglijskogo jazykov [Problems of the translation adequacy of language didactics terms on the material of Russian and English languages]. Abstract of Philology cand. diss. M.
6. Passov E.I. (2012) Mutagenез metodiki: kak spasti nauku [Mutagenesis of methodology: how to save science]. Yelets: MUP "Tipografiya" of Yelets.

7. Savchits A.S. (2015) Metodika sostavlениya uchebnogo dvuyazychnogo slovarya-glossariya lingvodidakticheskikh terminov [Methodology for compiling an educational bilingual dictionary-glossary of language didactics terms]. Philology cand. diss. M.
8. Fedonina S.M. (1988) Anglojazychnaya i russkaya lingvodidakticheskaya terminologiya v lingvisticheskom i ekstralingvisticheskom aspektakh issledovaniya [English-language and Russian terminology of language didactics in the linguistic and extralinguistic aspects of the study]. Abstract of Philology cand. diss. Saratov.
9. Zherebilo T.V. (2010) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. 5-th edition. Nazran': "Piligrim".
10. Koshkina E.A. (2014) Problema klassifikatsii didakticheskoy terminologii v otechestvennoy pedagogike [The problem of classification of didactic terminology in domestic pedagogics]. Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 1. pp.133–140.
11. Lesnykh E.V. (2002) Arhaizatsiya leksiki russkogo yazyka XX veka [Archaization of the vocabulary of the Russian language of the 20th century]. Philology cand. diss. Lipetsk.
12. Kuznetsova E.V. (1989) Leksikologiya russkogo yazyka: ucheb. posobie [Lexicology of the Russian Language: textbook]. 2-nd edition. M.: Vysshaya shkola.
13. Shcherba L.V. (1929) Kak nado izuchat' inostrannye yazyki [How to learn foreign languages]. Moskva–Leningrad. <http://www.rulit.me/books/kak-nado-izuchat-inostrannyye-yazyki-read-464968-1.html> (Accessed: 02.10.2017).
14. Aleksander V.M. (1934) Metodika prepodavaniya nemeckogo yazyka [Methodology of teaching the German language]. Moskva–Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdanie.
15. Igna O.N. (2013) Priznaki tendentsii tekhnologizatsii v otechestvennom yazykovom obrazovanii [The signs of technologization trend in the domestic language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (23). pp. 102–110.
16. Gruzinskaya I.A. (1947) Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v srednej shkole [Methodology of teaching English in secondary school]. 5-e izd., podgotovlennoye k pechati dots. N.N. Skorodumovoy. M.: Uchpedgiz
17. Korndorf B.F. (1958) Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v srednej shkole [Methodology of teaching English in secondary school]. M.: Uchpedgiz.
18. Rakhmanov I.V. (1956) Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v VIII–X klassakh [Methodology of teaching German in the 8th-10th grades]. M.: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
19. Arakin V.D. (1950) Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v V-VII klassakh [Methodology of teaching English in 5th-7th grades] / edited by I.V. Karpov, I.V. Rakhmanov. M.: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
20. Andreevskaya-Levenstern L.S., Mikhajlova O.E. (1958) Metodika prepodavaniya francuzskogo yazyka v srednej shkole [Methodology of teaching French in secondary school]. M.: Uchpedgiz.
21. Arakin V.D. (1958) Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v VIII-X klassakh [Methodology of teaching English in 8th-10th grades]. M.: Izdatel'stvo APN SSSR.
22. Miroljubov A.A. (1967) Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole [General methodology of foreign language teaching in secondary school] / edited by A.A. Miroljubov and others. M.: Prosveshchenie.
23. Zlatogorskaya R.L., Strodt L.M. (1956) Iz opyta raboty uchitelya nemeckogo yazyka [From the experience of the German language teacher]. Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR. Leningradskoye otdeleniye.
24. Shcherba L.V. (1974) Prepodavanie inostrannykh yazykov v srednej shkole: obshchie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary school: general issues of methodology] / edited by I.V. Rakhmanov. 2-nd edition. M.: Vysshaya shkola.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова

**Аннотация.** Рассмотрены вопросы теории и практики внедрения педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) (уровень бакалавриата) на базе Кузбасской государственной педагогической академии, 2003–2010 гг., ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг., МГИМО МИД России Одинцовский филиал 2018–2019 гг. Разработанные авторами педагогические основы ориентированы на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (знать, уметь, владеть) студентов неязыковых направлений подготовки в соответствии с результатами обучения (компетенциями), заявленными в ФГОС ВО. Анализируется понятие и структура иноязычной коммуникативной компетенции современного выпускника вуза. Авторы актуализируют необходимость владения неродным языком студентами неязыковых институтов в связи с необходимостью повышения уровня их конкурентоспособности в условиях современного отечественного и зарубежного рынков труда. Данное обстоятельство обуславливает необходимость развития готовности обучающихся использовать неродной язык в самообразовательных целях в процессе обучения в вузе и ожидаемой трудовой деятельности. В состав данной готовности входят: теоретическая, технологическая и профессионально-личностная готовности. Исследованы следующие компоненты предлагаемых педагогических основ: цель, задачи, содержание разрабатываемых педагогических основ, а также организационно-педагогические условия: дидактические, учебно-методические и организационно-технические. Описываются функции разрабатываемых педагогических основ: образовательная, воспитательная и развивающая. Отдельное внимание уделено конструированию содержания образования по предмету «Иностранный язык», отвечающего вызовам времени и актуальным методам преподавания языка, коррелирующим требованиям текущего ФГОС ВО и компетентностного подхода. Рассмотрена структура фондов оценочных средств по учебной дисциплине, направленных на выявление актуального уровня владения студентами иностранным языком, позволяющих преподавателю более корректно организовывать образовательный процесс, а обучающимся четче уяснить требования педагога.

**Ключевые слова:** педагогические основы; иноязычная коммуникативная компетенция; студенты неязыковых направлений подготовки; иностранный язык; высшее образование; преподавание.

## **Введение**

Характеристикой современного отечественного социума являются активные и постоянные изменения не только в социально-экономической, но и политической сфере, заметно влияющие на процесс развития единого образовательного пространства (как внутри страны, так и на международном уровне) с одновременной реализацией текущего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). Данный факт обуславливает необходимость пересмотра текущих подходов к вопросам языковой подготовки обучающихся, в том числе неязыковых образовательных учреждений высшего образования.

Отсюда актуальным представляется обеспечение владения иностранным языком как средством интернационального общения студентами неязыковых вузов, что в свою очередь, как справедливо полагают разработчики ФГОС, будет способствовать их профессионально-личностному развитию не только в ходе обучения в образовательных учреждениях высшего образования, но и в последующей практической профессиональной деятельности. Однако существующий опыт показывает, что это в полном объеме, к сожалению, не реализуется в современной практике языковой подготовки обучающихся неязыковых институтов / факультетов.

Таким образом, к одним из ключевых направлений реформирования высшего образования в наши дни относится совершенствование не только профессиональной, но и собственно иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся неязыковых образовательных учреждений, что обуславливает необходимость конструирования современных педагогических основ указанного процесса, отвечающих тенденциям развития отечественного и международного сообщества и нацеленных на формирование и развитие готовности обучающихся использовать иностранный язык в целях самообразования в процессе обучения в вузе.

## **Методология исследования**

Методологическую основу предлагаемого исследования составляют труды российских и зарубежных ученых, освещающих различные аспекты данной проблемы:

– теоретические положения профессиональной подготовки студентов (Алилуйко Е.А., Зимняя И.А., Искандерова Ю., Клочко В.Е., Кузнецова Т.В., Маркова А.К., Охотникова В.В., Пассов Е.И. и пр.), отражающие ключевые тенденции развития системы высшего образования в России;

– положения компетентного подхода (Байденко В.И., Татур Ю.Г., Козырев В.А. и пр.), ориентированные на получение конкретного результата обучения, в частности развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося;

– теория деятельностного подхода (Вербицкий А.А., Гальперин П.Я., Маркова А.К., Митина Л.М. и др.) в части профессионально-деятельностной направленности процесса изучения языка;

– идеи лично ориентированного подхода (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б. и др.), нацеленные на развитие искомой компетенции на субъективном и актуальном для студентов-нефилологов уровне.

### Исследование и результаты

Различные аспекты теории и практики совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов представлены в научных трудах В.И. Байденко, С.К. Гураль, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Хуторского и пр. При этом вопросы развития исследуемой компетенции студентов неязыковых вузов, а также ее структура и взаимосвязь с готовностью применять иностранный язык в целях самообразования остаются недостаточно глубоко изученными.

Определение основных способов формирования заявленной компетенции в рамках неязыковых образовательных учреждений высшего образования обуславливает изучение текущих изменений в современной системе высшего образования в России, чему посвятили свои научные труды В.И. Байденко, В.А. Беликов, А.М. Воронин, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Т.В. Кузнецова, В.А. Козырев, Е.И. Козырева, О.С. Михайлова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, Л.А. Петровская, М.Б. Рахманина, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.Д. Симоненко, В.А. Хуторской и др. [1–15]. Мы разделяем позицию этих ученых, полагая, что текущая реформа системы высшего образования актуализирует поиск инновационных педагогических подходов. В данном случае речь идет о конструировании новых педагогических основ в области преподавания иностранного языка в профессиональных неязыковых вузах.

Педагогические основы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов частично отражены в научных исследованиях В.В. Афанасьевой, В.П. Беспалько, Д.З. Гурье, А.А. Измайловой, В.В. Карпова, Г.К. Селевко, М.Ю. Целебровской, А.Г. Чернявской и некоторых других авторов. Однако практика показывает, что их применение не позволяет в полной мере разрешить проблему развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки, особенно в процессе реализации

последнего поколения ФГОС, выступающего доминантой всей системы высшего образования, что определяет необходимость уточнения рабочих понятий исследования, а также структуры иноязычной коммуникативной компетенции в ее взаимосвязи с готовностью использовать потенциал неродного языка в целях подготовки компетентного выпускника института, способного успешно разрешать поставленные перед ним практико-ориентированные задачи, поскольку отечественному и зарубежному рынку труда нужен мобильный, энергичный, хорошо эрудированный, мыслящий специалист, готовый к трудовой деятельности в постоянно меняющихся условиях, что не представляется возможным без владения иностранным языком.

Несмотря на очевидный интерес ученых-педагогов к исследуемой проблеме (Адольф В.А., Айсмонтас Б.Б., Андреева Г.И., Байденко В.И., Болотова А., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Маркова А.К., Пассов Е.И., Сериков В.В., Слаутина Н.М., Татур Ю.Г., Хабермас Ю., Хуторской А.В. и пр.), понятия профессиональной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции до сих пор не имеют однозначной и четкой трактовки.

Напомним, что до сих пор остающейся доминирующей проблемой системы всего высшего образования в постсоветский период, особенно после подписания всем известным Болонского процесса, признается переход от традиционного знаниевого на компетентностное обучение с учетом требований ФГОС ВО (ориентированного на получение указанных во ФГОС ВО результатов обучения по предметам, т.е. обладание выпускником конкретным перечнем компетенций), когда речь идет о формировании профессионально-компетентного специалиста (Байденко В.И., Болотов В.А., Бусыгина А.Л., Гез Н.И., Делор Ж., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Клочко В.Е., Леонтьев А.А., Лернер И.Я., Лобанова Н.Н., Маркова А.К., Митина Л.М., Околелов О.П., Петровская Л.А., Сериков В.В., Татур Ю.Г., Шадриков В.Д., Шелтен А. и пр.). Это актуализирует, прежде всего, уточнение определения профессиональной компетенции обучающегося на неязыковом направлении подготовки.

Остановимся подробнее на анализе изученных рабочих понятий. Анализ научных исследований Н.В. Кузьминой показал, что ученый склонен ограничивать профессиональную компетенцию работника фреймами свойств его личности. В состав профессиональной компетенции специалиста Н.В. Кузьмина включает следующие ее составляющие: а) специальная; б) методическая; в) социально-психологическая (сфера коммуникаций); г) дифференциально-психологическая; д) аутопсихо-логическая компетенции (анализ собственной профессиональной деятельности, а также личности). А.К. Маркова принимает научные идеи Н.В. Кузьминой и расширяет исследуемое понятие профессиональной компетенции до уровня особенностей профессиональной деятельности и функций работника.

Исследуемую компетенцию студента А.К. Маркова рассматривает, с одной стороны, как некое психическое состояние обучающегося в вузе, позволяющее ему учиться самостоятельно, а с другой стороны, как владение студентом способностями и умениями выполнять необходимые профессиональные функции.

Восприняв идеи Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой, Л.М. Митина в ходе изучения проблемы профессиональной компетенции будущего специалиста акцентирует внимание на его профессиональных знаниях. При этом исследователь не отрицает присутствие личностного фактора и при определении содержания данной компетенции выделяет следующие ее подструктуры: деятельностная (включает обладание знаниями, умениями, навыками и индивидуальными способами самостоятельной реализации деятельности); коммуникативная (включает знания, навыки и умения реализации эффективного профессионального общения); личностная (обладание потребностью в самореализации и личностном саморазвитии).

Итак, в процессе рассмотрения понятия профессиональной компетенции вышеперечисленные ученые склонны анализировать отдельные аспекты труда, а также личностные характеристики специалиста. Авторы не уделяют должного внимания проблеме качества его трудовой деятельности. Поэтому в нашем исследовании мы разделяем мнение В.А. Хуторского в трактовке «профессиональная компетенция», которую ученый понимает как обобщенные способы действий, гарантирующие эффективное и продуктивное выполнение профессиональной / трудовой деятельности [15, 16].

В предлагаемом исследовании мы полагаем, что понятие профессиональной компетенции многоаспектно и формируется (совершенствуется) поэтапно, в ходе эволюции от некой общепрофессиональной к частной или предметной, в данном случае к иноязычной коммуникативной компетенции. Принятие потребности оптимизации качества подготовки студентов неязыковых направлений диктует необходимость специального выделения *иноязычной коммуникативной компетенции* из профессиональной, традиционно рассматриваемой специалистами (Алилуйко Е.А., Пассов Е.И., Петровская Л.А., Скалкин В.Л., Трофимова Г.С. и пр.) и разработчиками ФГОС ВО через уровень усвоения студентами знаний, степень овладения умениями и опытом в рамках учебной дисциплины, анализ личностно-профессиональных характеристик и качеств студента.

Анализ опыта языковой подготовки на неязыковых направлениях подготовки, а также изучение позиций исследователей по этой проблеме (Богин Г.И., Гез Н.И., Зимняя И.А., Пассов Е.И., Хомский Н. и пр.) привели нас к пониманию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов как некой ситуативной категории, отра-

жающей способность студента реализовывать профессиональные и лингвистические знания, иноязычные коммуникативные умения (реализовывать эффективное практико-ориентированное общение); профессионально-личностные качества будущего специалиста (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и владение опытом иноязычного профессионально ориентированного общения, направленного на эффективное решение практических задач в ходе обучения.

Согласно положениям ФГОС ВО и компетентностного подхода, обучающийся имеет право реализовывать и развивать заявленную компетенцию индивидуально, что определяет разработку уровней данной компетенции, в частности: когнитивный (владение обучающимся набором профессиональных и лингвистических знаний), операционный (умение осуществлять профессиональное общение на языке) и личностно-профессиональный (владение опытом и профессионально-личностными качествами). Однако определение уровней иноязычной коммуникативной компетенции оставляет открытым вопрос – готовы ли студенты неязыковых профилей подготовки использовать иностранный язык на практике? Именно поэтому в педагогической науке сегодня возникает потребность в выявлении и установлении взаимосвязи исследуемой компетенции с готовностью студентов к профессиональному самообразованию посредством применения информации на неродном языке. Изучали различные аспекты проблемы готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности В.А. Крутецкий, В.А. Моляко, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков. Нам близка позиция указанных ученых, которые понимают готовность с точки зрения субъективного уровня развития конкретного обучающегося, характеризующего степень / уровень освоения той или иной рабочей программы по предмету.

Наблюдения показывают, что указанная готовность, с одной стороны, находится в тесной взаимосвязи с уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции, а с другой – проявляется у студентов индивидуально. Поэтому мы выделяем следующие составные компоненты в составе готовности: теоретический, технологический и профессионально-личностный. Опишем вкратце каждый их них.

*Теоретическая готовность* наблюдается на когнитивном уровне развития данной компетенции в процессе освоения студентом профессиональными и лингвистическими знаниями. *Технологическая готовность* реализуется на операционном уровне развития исследуемой компетенции и проявляется в готовности студента осуществлять коммуникативный акт на неродном языке. *Профессионально-личностная готовность* фиксируется на личностно-профессиональном уровне развития компетенции и охватывает способность будущего специалиста не

только проявлять, но и развивать профессионально-личностные качества, допустим, общительность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при общении на языке и готовность овладевать новым опытом.

Языковое обучение изначально направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов и ориентировано на развитие иноязычных коммуникативных умений. Поэтому сегодня необходимо разработать новые педагогические основы, ориентированные на развитие как указанной компетенции, так и готовности будущего специалиста использовать неродной язык в целях профессионального самообразования в процессе обучения в институте и отвечающих требованиям времени и текущему ФГОС ВО.

Разработанные авторами, имена которых указаны выше, педагогические основы преподавания различных дисциплин в вузе ориентированы на овладение студентами определенной суммой знаний и умений в рамках требований рабочей программы и знаниевого подхода. Практика преподавания неродного языка в неязыковых вузах (Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк, 2003–2010 гг.; Новокузнецкий филиал Томского политехнического университета, 2010–2012 гг.; ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг., МГИМО МИД России Одинцовский филиал (2018–2019 гг.) показывает, что к основному недостатку имеющихся педагогических основ можно отнести определенную оторванность приобретаемых обучающимися знаний, умений, владений по предмету «Иностранный язык» от жизненных и профессиональных реалий.

Поэтому сегодня очевидным становится потребность в разработке и апробации обновленных практико-ориентированных педагогических основ, отвечающих реальным условиям труда современного выпускника и адекватным требованиям текущего ФГОС ВО. Конструируемые нами педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся сочетают в себе совокупность подходов и принципов обучения, определяющих цель, задачи, содержание и методы обучения, более того – мониторинг уровня развития данной компетенции.

Рассмотрим ключевые составляющие предлагаемых педагогических основ развития данной компетенции студентов, которые мы разделяем: на инвариантные (включающий компетентностный, личностно ориентированный, а также деятельностный подходы и отвечающие им принципы обучения, определяющие цель, конкретизируемую соответствующими задачами) и вариативные (содержание, методы обучения, мониторинг качества образования по предмету). В зависимости от реальных условий обучения, вариативные компоненты могут быть изменены.

Изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме и собственный опыт преподавания иностранного языка позволили нам

установить фактическое преимущество использования компетентностного подхода, который направлен на повышение качества языковой подготовки будущих выпускников в области совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции. Применение на практике данного подхода предполагает, что обучаемые вынуждены сталкиваться и самостоятельно решать разнообразные профессионально ориентированные задачи, в то время как традиционное обучение построено на усвоении студентами некой готовой суммы знаний в рамках рабочей программы по учебному предмету. Мы признаем, что компетентностный подход опирается на ключевые идеи деятельностного (в части практико-ориентированной ориентации процесса овладения языком с учетом направления подготовки) и личностно ориентированного (развитие и совершенствование заявленной компетенции обучающихся на субъективном уровне) подходов.

Уточнение указанного отбора научных подходов, требует конкретизации соответствующих принципов построения предлагаемых педагогических основ, направленных на развитие данной компетенции будущих выпускников: коммуникативная направленность процесса изучения языка с учетом профессиональной ориентации и направления подготовки; гуманизация образовательного процесса в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык»; активизация познавательной деятельности обучающихся; развитие учебной мотивации обучающихся.

Принимая во внимание вышеизложенное, считаем важным уточнить цель разрабатываемых нами педагогических основ, а именно развитие иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового направления подготовки, что коррелирует с требованиями текущего ФГОС ВО.

Далее нами сформулированы задачи по развитию иноязычной коммуникативной компетенции: разработка содержания образования по дисциплине, соответствующего требованиям современного рынка труда и общества; корректировка и описание содержания этапов изучения тематических разделов по предмету. В современной практике зачастую (особенно в нецентральных институтах России) перед профессорско-преподавательским составом на неязыковых направлениях подготовки ставится задача только донести до обучающихся обозначенные в рабочей программе знания и развить коммуникативные умения (монологическая речь: заучивание / пересказ тематических текстов), направленных на успешную сдачу зачета / экзамена, так как обучающиеся и преподаватели не до конца понимают важность владения языком выпускником института из-за географической отдаленности самого образовательного учреждения от активной языковой среды.

Вышеизложенное определяет пересмотр и разработку актуального практико-ориентированного содержания образования по предмету

«Иностранный язык», так как сегодня зачастую в вузах еще изучаются устные темы, не связанные между собой, а иногда их содержание дублирует школьный курс (например, темы «США», «Англия», «Москва», «Моя семья» и др. достаточно подробно изучают в рамках школьной программы, поэтому они представляются малоинтересными первокурсникам). Помимо этого, целый ряд тем не отвечает реальным интересам и потребностям студентов, в то время как темы профессиональной и практико-ориентированной направленности изучаются достаточно поверхностно и лишь в период завершения освоения дисциплины, когда на них остается мало аудиторных часов для прочного освоения.

В ходе работы над созданием обновленного содержания образования по иностранному языку нами были устранены указанные недочеты и внесен ряд корректив, а именно: 1) изучение практико-ориентированных тем с учетом направления подготовки и специфики вуза с 1-го семестра; 2) приоритет диалогизации всего процесса обучения иностранному языку; 3) систематическое сопровождение научно-исследовательских работ студентов с использованием научной литературы на неродном языке, что направлено на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции в ходе овладения языком для профессиональных целей.

Внесение корректировки содержания образования и введение ФГОС ВО последнего поколения обуславливают уточнение отбора методов обучения по предмету «Иностранный язык», коррелирующих с заявленными подходами, принципами, целью, задачами обучения языку и направленных на развитие искомой компетенции на выделенных уровнях, в частности коммуникативного, аудиолингвального и аудиовизуального. Остановимся на этом подробнее.

1. Доминантой коммуникативного метода обучения признается обучение практико-ориентированному общению на языке, с учетом ключевых идей как компетентностного, так и деятельностного подходов. Данный метод направлен на развитие когнитивного и операционного уровней данной компетенции в ходе трансляции и овладения лингвистическими (грамматическими, лексическими, страноведческими, фонетическими) знаниями с последующим совершенствованием умений применять их на практике в различных практико-ориентированных ситуациях в диалоге. Коммуникативный метод обучения иностранному языку в рамках личностно ориентированного подхода объясняет необходимость вышеприведенного комплекса профессионально-личностных качеств будущего специалиста в процессе межкультурной коммуникации (терпимость, уважение к особенностям неродной культуры, коммуникабельность и способность обучающегося преодолевать психологический барьер при общении). Это достигается посредством появления личностного смысла, заинтересованности в изучении дисциплины, более того, осо-

знания обучающимся необходимости владения языком с целью последующего профессионального самообразования.

2. Аудиолингвальный метод обучения иностранному языку дополняет коммуникативный и актуализирует овладение студентами практико-ориентированными знаниями, умениями и опытом в ежедневной жизни в области как самых типичных бытовых ситуаций общения, так и в сфере профессионального общения в области совершенствования операционного уровня этой компетенции.

Данный метод предполагает внесение следующих аспектов в организацию занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык»: 1) преобладание устного проговаривания любой проблемы до письменной фиксации результатов; слушание (аудирование) предшествует говорению. Это определяет дидактическую последовательность совершенствования иноязычных коммуникативных умений и навыков, которая запускает следующую цепочку: слушание (аудирование) > говорение (монолог / диалог) > чтение (все виды чтения) > письмо (письменная фиксация результатов данной цепочки); 2) практико-ориентированная направленность всего занятия по иностранному языку. Здесь отдельные грамматические и прочие лингвистические явления преподносятся преподавателем в виде ситуативных диалогов, что отвечает идеям деятельностного подхода; 3) применение аутентичных иноязычных образцов, в том числе в области подражания языковым реалиям носителей языка при работе над звукопроизносительными умениями; 4) основополагающее и обязательное одноязычие на практических занятиях.

в) Аудиовизуальный метод обучения (далее – АВМ) неродному языку опирается на синтез как звуковых, так и зрительных восприятий обучающихся. Использование этого метода обучения позволяет преподавателю учитывать не только личностные особенности студента, но и его доминирующие каналы восприятия информации, а это, в свою очередь, соотносится с указанными нами требованиям лично ориентированного подхода и направлено на совершенствование профессионально-личностного уровня исследуемой компетенции. АВМ позиционируется в предлагаемом исследовании в качестве сопроводительного метода обучения в рамках компетентностного обучения языку будущих выпускников неязыковых профилей подготовки. Добавим, что АВМ нацелен на совершенствование речевых, слухо-произносительных и рецептивных, а также ритмико-интонационных навыков.

Важно отметить, что АВМ предполагает активное использование технических средств обучения (компьютер, мультимедиа, лингафонное оборудование), картин, фильмов, аудиозаписей, деловых игр и пр. К. Маланден справедливо объясняет эффективность применения АВМ при обучении иностранному языку присутствием «естественных» учебных ситуаций, что достигается в ходе: 1) опережения / доминиро-

вания визуального ряда, когда изображение предшествует речевому эталону / образцу; 2) ясности и однозначности исследуемой рабочей ситуации; 3) присутствия четкого и корректного языкового обрамления учебной ситуации; 4) поэтапного увеличения уровня сложности в языковом, ситуативном и содержательном планах.

Итак, указанные нами методы обучения неродному языку (коммуникативный, аудиolingвальный и аудиовизуальный) признаются наиболее оптимальными в области разрабатываемых нами компонентов педагогических основ развития искомой компетенции обучаемых, так как их применение способствует, с одной стороны, овладению студентами профессионально ориентированным иностранным языком на повышенном уровне, а с другой стороны, мотивации профессионального самообразования посредством использования информации на языке.

Описанные нами структурные компоненты разрабатываемых педагогических основ развития данной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки актуализируют уточнение их функций. Сразу оговорим, что предлагаемые функции разрабатываемых педагогических основ наполнены обновленным содержанием: *образовательная* функция предполагает овладение студентами профессиональными и лингвистическими знаниями, а также умениями использовать неродной язык на практике; *воспитательная* заключается в совершенствовании профессионально-личностных качеств студента и формировании опыта профессионально-ориентированного иноязычного общения; *развивающая* включает мотивацию профессионального самообразования.

Мониторинг, включающий разработку фонда оценочных средств (ФОС), признается неотъемлемым компонентом предлагаемых педагогических основ. ФОС является совокупностью контрольно-измерительных материалов, предназначенных для измерения уровня достижения студентами заявленных во ФГОС ВО и рабочей программе результатов обучения. ФОС по учебной дисциплине используется для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. Структура ФОС должна включать, в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415): паспорт, перечень компетенций с указанием этапов их формирования в ходе освоения учебной дисциплины «Иностранный язык», контрольные задания текущего / промежуточного контроля, перечень компетенций (в соответствии с матрицей компетенций и рабочей программой) с указанием этапов их формирования, описание показателей, критериев и шкал оценивания формирования этих компетенций, типовые контрольные задания и методические материалы, описыва-

ющие процедуру оценивания уровня сформированности компетенций по конкретной учебной дисциплине.

Для оптимизации развития исследуемой компетенции в процессе реализации вышеобозначенных функций предлагаемых педагогических основ, как показывает практика, целесообразно обозначить этапы изучения тематических разделов рабочей программы по предмету «Иностранный язык» в условиях неязыковых вузов.

Так, информационно-целеполагающий этап предполагает постановку цели обучения и овладение студентами профессиональными и лингвистическими знаниями. На операционно-мониторинговом этапе происходят совершенствование иноязычных коммуникативных умений и развитие профессионально-личностных качеств обучающихся и совершенствование опыта. Наконец, итоговый этап направлен на разрешение изначально поставленной учебной проблемы и подведение итогов и анализа проведенной работы.

Предложенное поэтапное изучение разделов по дисциплине, по нашему мнению, направлено на развитие исследуемой компетенции студентов на указанных нами уровнях в течение всего курса изучения языка в вузе. В самом начале изучения дисциплины, т.е. начиная с 1-го семестра, оптимальным, как показывает практика, представляется выявление фактического / первоначального уровня развития искомой компетенции для адекватного разделения обучающихся на группы по изучению языка, что отвечает положениям личностно ориентированного подхода. Это также будет способствовать последующему повышению уровня владения иностранным языком в ходе введения практико-ориентированного языкового материала и совершенствованию профессионально-личностного уровня искомой компетенции.

Содержание 2-го семестра наполнено активным использованием возможностей современных информационных технологий с параллельным введением практико-ориентированного коммуникативного языкового учебного материала, нацеленных на совершенствование операционного уровня данной компетенции.

В 3-м семестре следует сделать акцент на изучение профессионально ориентированного коммуникативного языкового материала, способствующего развитию когнитивного уровня компетенции. В то время как 4-й семестр ориентирован на развитие иноязычной коммуникативной компетенции на всех ранее выделенных уровнях в процессе систематизации, суммирования и корректировки полученных профессиональных и лингвистических знаний и иноязычных коммуникативных умений с профессионально-личностными качествами, а также с опытом, актуализирующим последующее самостоятельное самообразование (в области выбранной профессии) за счет использования информации на иностранном языке.

Последующие семестры подразумевают активное привлечение желающих студентов в разнообразные виды деятельности, например участие в интернет-форумах и конкурсах, конференциях, международных программах и др.

Анализ педагогической литературы и опыта практической деятельности позволил нам предположить, что представленные педагогические основы будут наиболее полноценно раскрываться при соблюдении ряда организационно-педагогических условий развития данной компетенции [17–19], к которым мы отнесли следующие: *дидактические* – предполагают уточнение и корректировку содержания образования по учебной дисциплине «Иностранный язык» [20–24]; *учебно-методические* – обуславливают разработку соответствующего учебно-методического комплекса по предмету; организационно-технические – диктуют активное применение возможностей интернета и современных технических средств обучения [18, 25–27].

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть специфику и результаты развития иноязычной коммуникативной компетенции в ходе апробации описанных нами педагогических основ.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР), направленная на выявление корректности и эффективности процесса развития исследуемой компетенции в области реализации предлагаемых нами педагогических основ: проводилась поэтапно. Работа была начата в 2003 г. на базе Кузбасской государственной педагогической академии (КузГПА), г. Новокузнецк. ОЭР была построена на сравнении результатов обучения языку контрольных (574 студента) и экспериментальных (596 обучающихся) групп студентов I и II курсов исторического факультета и факультета педагогики и методики начального образования и проводилась до 2010 г. Учебные группы характеризовались приблизительно одинаковыми показателями по таким параметрам, как средний балл школьного аттестата, успеваемость, интерес к изучению иностранного языка, наконец, социальное положение. В целом были получены положительные результаты, о которых речь пойдет далее. Параллельно нами была продолжена ОЭР по внедрению и совершенствованию отдельных компонентов данных педагогических основ на базе Новокузнецкого филиала Томского политехнического университета (НФ ТПУ), 2010–2012 гг. (организационно-педагогические условия); ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг. (мониторинг уровня развития компетенции), МГИМО Одинцовский филиал 2018–2019 гг. (методы обучения).

Констатирующий этап ОЭР, проводимый в КузГПА в 2003 г., был нацелен на установление потребности обучающихся в изучении иностранного языка для профессионального самообразования и достоверное выявление первоначального уровня развития исследуемой ком-

петенции. Анализ полученных в ходе проведения опросов, бесед и тестирований результатов показал, что примерно 27% респондентов заинтересованы в изучении неродного языка в целях дальнейшего профессионального саморазвития, 52% студентов полагают, что изучать данный предмет в институте им приходится по необходимости, при этом около 21% обучающихся не высказали однозначной позиции, хотя 93% с сожалением признали, что даже после изучения языка в общеобразовательной школе, к сожалению, не владеют им.

Однако проведение аналогичных опросов, бесед и тестирований на базе МГИМО Одинцовского филиала (76 студентов) уже в 2018 г. показало повышение интереса студентов к совершенствованию уровня владения иностранным языком, особенно с целью профессионального саморазвития, что может быть объяснено не только спецификой вуза, переменами в социально-экономической ситуации в стране, но и изменением государственной политики в сфере языкового образования, когда повсеместно в общеобразовательных школах вводится обязательное изучение второго иностранного языка, ожидается введение обязательного единого государственного экзамена по языку, а в ФГОС ВО вводится изучение профессионального иностранного языка в качестве самостоятельной дисциплины. Более того, у студентов появляется возможность получить диплом на двух языках, наконец, ряд дисциплин в современных вузах читаются на иностранном языке, а сами вузы активно приглашают зарубежных специалистов для проведения лекций, семинаров и встреч со студентами. Современные студенты, как показывает практика, понимают и признают, что они должны быть готовы применять иностранный язык для самообразования во время обучения в вузе и в дальнейшей трудовой деятельности. Это объясняется и тем, что многие студенты сегодня заинтересованы в построении в целом успешной карьеры, особенно в крупных российских и зарубежных компаниях, а также в открытии собственного малого бизнеса. Поэтому студенты ясно осознают как необходимость владения иностранным языком на достаточно высоком уровне (B2–C1), так и потребность в сдаче международных экзаменов (FCE, IELTS, TOEFL и др.).

На констатирующем этапе ОЭР важно было разработать и апробировать критерии и показатели развития исследуемой компетенции.

Показателем *когнитивного критерия* выступает уровень овладения студентами знаниями – профессиональными (заявлены в конкретной рабочей программе с учетом специфики направления подготовки) и лингвистическими (грамматики, фонетики, правил коммуникации, лексики, социокультурные знания). К методам диагностики данного критерия относятся наблюдение, беседы, анализ результатов выполнения разнообразных заданий и упражнений, тестирование и пр.

Показателями *операционного критерия* признаются: иноязычные коммуникативные умения в рамках межкультурной коммуникации в

соответствии с рабочей программой, наконец, умение использовать (переносить) вышеуказанные знания в условиях иноязычного профессионально ориентированного общения, а также умение самостоятельно организовывать познавательную учебную деятельность для дальнейшего самообучения. Методами диагностики данного критерия выступили изучение и анализ результатов продуктов учебной деятельности (ролевых игр, диалогов, эссе, рефератов, аннотирования текстов и презентаций), а также тестирование, наблюдение и беседа и пр.

Показателями *лично-профессионального критерия* являются: присутствие профессионально-личностных качеств студента (общительность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при общении на языке), опыт профессионального общения на языке. Диагностика данного критерия осуществляется в процессе выполнения студентами тестов, в ходе опросов, бесед, наблюдений, самоанализа и самооценки проделанной работы и пр.

Организация формирующего этапа эксперимента в вышеуказанных образовательных учреждениях проводилась нами в два этапа, так как дисциплина «Иностранный язык» изучается 2 года. На первом этапе мы апробировали педагогические основы, направленные на повышение качества подготовки по предмету в области развития искомой компетенции в процессе практического внедрения ее компонентов (таблица). В результате систематической работы со студентами мы смогли констатировать увеличение высокого уровня данной компетенции – с 5% (первый этап) до 25,5% (второй этап) и соответствующее увеличение среднего уровня – с 61% (первый этап) до 71% (второй этап); наконец, соответствующее уменьшение низкого уровня компетенции – с 69% (первый этап) до 5% (второй этап).

С целью выявления коэффициента изменения уровня развития исследуемой компетенции студентов в ходе внедрения разработанных нами педагогических основ мы использовали модифицированную методику, предлагаемую В.Ф. Сорокой и Г.В. Рубиной.

**Изменение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов**

№ п/п	Уровни развития ИКК*	Констатирующий эксперимент						Формирующий эксперимент					
		КузГПА		НФ ТПУ		МГИМО		КузГПА		НФ ТПУ		МГИМО	
		К*	Э*	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1	когнитивный	0,7	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	1,0	1,7	1,1	1,9	1,0	1,7
2	операционный	0,9	0,8	1,0	0,8	0,9	0,8	1,1	1,7	1,0	1,7	1,0	1,8
3	лично-профессиональный	1,0	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9	1,0	1,9	1,0	1,8	1,1	1,8

\* ИКК – иноязычная коммуникативная компетенция; К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа.

В ходе оценки изменения уровня развития этой компетенции мы определили коэффициент эффективности ( $x$ ), фиксируемый отношением количества верно выполненных учебных тестов в экспериментальных группах по отношению к среднеарифметическому количеству этих же заданий в контрольных группах, т.е.:

$$X = \frac{X_{\text{э}}}{X_{\text{к}}}; \quad X_{\text{э}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p}; \quad X_{\text{к}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p};$$

где:  $N$  – общее количество обучаемых =  $N_1$  (высокий) +  $N_2$  (средний) +  $N_3$  (низкий);  $P_i$  – количество верно выполненных тестов;  $p$  – максимальное количество вопросов / учебных заданий.

Расчеты выборки позволили нам получить значение  $\eta = 1,7$  в экспериментальных группах, в сравнении с  $\eta = 1,0$  в контрольных группах, при этом изначально на констатирующем этапе группах фиксировалось  $\eta = 0,9$ . Характеристика коэффициента эффективности изменения уровня сформированности этой компетенции ( $\eta > 1$ ) позволяет нам сделать вывод об эффективности практического применения представленных нами педагогических основ развития указанной компетенции студентов.

Приятно отметить, что студенты контрольных групп с удовольствием продолжали изучать иностранный язык самостоятельно по окончании обязательного курса языка, а также принимали участие в работе научно-практических конференций, читали литературу на языке для подготовки докладов к конференциям, при написании курсовых, принимали активное участие в работе Английского клуба.

### Заключение

Итак, в условиях реализации текущего ФГОС ВО владение студентами неязыковых направлений подготовки неродным языком признается важным вектором их подготовки в ходе обучения в вузе, а также и в последующей трудовой деятельности. Уверенное владение иностранным языком (уровень В2–С1) является актуальным требованием современного работника в контексте как отечественного, так и зарубежного рынков труда. Это актуализировало пересмотр педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов в процессе изучения учебной дисциплины «Иностранный язык». Предложенная нами система организации учебных занятий по дисциплине «Иностранный язык» с опорой на данные педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки позволила установить, что ее применение развивает как указанную компетенцию

обучающихся, так и готовность использовать неродной язык для профессионального самообразования.

### Литература

1. **Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 137.
2. **Беликов В.А.** Философия образования личности: деятельностный аспект. М. : Владос, 2004. 357 с.
3. **Воронин А.М., Симоненко В.Д.** Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 2005. 189 с.
4. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.
5. **Гураль С.К.** Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. С. 3–5.
6. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Феникс, 2005. 148 с.
7. **Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпичина А.П.** Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 392.
8. **Козырева Е.И.** Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук : сб. науч. тр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. Вып. 4. 24 с.
9. **Костюкова Т.А., Михайлова О.С.** Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 68–72.
10. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычной культуры общения. М. : Русский язык, 2007. 276 с.
11. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении. М. : МГУ, 2006. 216 с.
12. **Сериков В.В.** Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2003. № 1 (02). С. 7–13.
13. **Рахманина М.Б.** Типология методов обучения иностранным языкам. М. : Московский лицей, 2008. 281 с.
14. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
15. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
16. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
17. **Хушбахтов А.Х.** Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 1020–1022. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 27.10.2018).
18. **Gardner R.C.** A student's contribution to second language learning. Language teaching London : McMillan, 2002. P. 36–53.
19. **Hawkins E.W.** Modern languages in the curriculum. Cambridge : CUP, 2007. 353p.
20. **Hutmacher W.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin : Council for Cultural Co-operation, 1997. P. 43–57.
21. **Kramsch C.** Context and Culture in Language Teaching. Oxford : OUP, 1993. 241 p.
22. **Krashen S.D., Terrell T.D.** The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon, 2003. 542 p.

23. *Little D., Devitt S., Singleton D.* Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin : Authentik, 1998. 384 p.
24. *MacKay W.F.* Language teaching analysis. London : Longman, 2005. 531 p.
25. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.). London : Longman, 1983. 142 p.
26. *Teaching* reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. 224 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN.pdf/](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf) (дата обращения: 21.09.2018).
27. *Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I.* Teacher Professional Learning and Development. New Zealand : Ministry of education, 2007. 344. URL: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (дата обращения: 21.09.2018).

**Сведения об авторах:**

**Костюкова Татьяна Анатольевна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: [kostyukova@inbox.ru](mailto:kostyukova@inbox.ru)

**Морозова Анна Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации Одинцовский филиал (Одинцово, Россия). E-mail: [llg04@yandex.ru](mailto:llg04@yandex.ru)

*Поступила в редакцию 4.03.2019 г.*

**PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC TRAINING DIRECTIONS**

**Kostyukova T.A.**, Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: [kostyukova@inbox.ru](mailto:kostyukova@inbox.ru)

**Morozova A.L.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the English language, MGIMO (University), Odintsovo brunch (Odintsovo, Russia). E-mail: [llg04@yandex.ru](mailto:llg04@yandex.ru)

DOI: 10.17223/19996195/46/13

**Abstract.** The authors consider the theory and practice of implementation of the pedagogical bases of development of foreign language communicative competence of students of non – linguistic areas of training in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of higher education (bachelor) on the basis of the Kuzbass state pedagogical Academy, 2003–2010, the Kuzbass Institute of FPS of Russia, Novokuznetsk, 2012–2018 (monitoring of the level of development of competence), MGIMO Odintsovo branch 2018–2019 (teaching methods). The pedagogical bases presented by the authors are aimed at the comprehensive development of the foreign language communicative competence (to know, to be able, to own) of students of non-linguistic areas of training, in accordance with the results of training (competencies) declared in the federal state educational standard. The concept and structure of the foreign language communicative competence of a modern University graduate is analyzed. The authors raise the issue of the relevance of non-native language proficiency of students of non-linguistic institutions and their competitiveness in the modern domestic and foreign labor markets. This circumstance makes it necessary to develop the readiness of students to use a foreign language for self-educational purposes in the process of training at the University and in the expected work. The structure of this readiness includes: theoretical, technological and professional-personal readiness. The purpose, tasks, the content of the developed pedagogical bases and also organizational and pedagogical conditions are viewed in

the article: didactic, educational and methodical and organizational and technical. The functions of the developed pedagogical bases are described: educational, educational and developing. The question of the necessity of constructing the content of education on the subject “Foreign language” that meets the requirements of our time is studied. The authors indicate the actual methods of language teaching that correlate with the requirements of the current Federal state educational standard of higher education and with the competence approach: communicative, audio-linguistic, audiovisual. The author explains the importance and structure of the funds of evaluation tools in the academic discipline aimed at identifying the current level of foreign language proficiency of students. Evaluation funds allow the teacher to properly organize the educational process, and students to understand the requirements of the teacher.

**Keywords:** pedagogical bases; competence; foreign language communicative competence; students; foreign language; methodology; higher education; teaching.

### References

1. Bajdenko V.I., Belov E.B., Bogoslovskij V.A. (2004) Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya [Design of state educational standards of higher professional education of the new generation]. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
2. Belikov V.A. (2004) Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspect [Philosophy of personality education: activity aspect]. Monograph. M.: Vlos.
3. Voronin A.M., Simonenko V.D. (2005) Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii [Pedagogical theories, systems, technologies]. Bryansk.
4. Gural' S.K. (2012) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta..
5. Gural S.K. (2017) Noviy format obrazovaniya [New format of education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. Sbornik statei XXVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Tomsk: TSU publishing, pp. 3–5.
6. Zimnyaya I.A. (2005) Klyucheve kompetentnosti kak rezul'tativnaya tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as effective target base of competence approach in education]. M.: Feniks.
7. Kozyrev V.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. (2005) Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Competence approach in pedagogical education]. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena.
8. Kozyreva E.I. (1999) Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kul'tury [Training of educator-researcher as a condition for the development of pedagogical culture] // Metodologiya i metodika estestvennykh nauk. Iss. 4. Sb. nauch. tr. Omsk: Izd-vo OmGPU.
9. Kostyukova T.A., Mikhajlova O.S. (2005) Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, kontseptsii, vektory razvitiya [Lifelong pedagogical education: history, concepts, and vectors of development] // Obrazovanie v Sibiri. 13. pp. 68–72.
10. Passov E.I. (2007) Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniyu inozazychnoj kul'tury obshheniya [Basics of communicative methodology of teaching foreign language communication culture]. M.: Russkij jazyks.
11. Petrovskaya L.A. (2006) Kompetentnost' v obshhenii [Communication competence]. M.: MGU.
12. Serikov V.V. (2003) Kompetentnostnyj podkhod k razrabotke sodержaniya obrazovaniya: ot idei k obrazovatel'noj programme [Competence-based approach to the development of educational content: from the idea to the educational program] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Volgograd: Peremena. 1 (02). pp. 7–13.
13. Rakhmanina M.B. (2008) Tipologiya metodov obucheniya inostrannym jazykam [Typology of foreign language teaching methods]. M.: Moskovskij litsej.

14. Selevko G.K. (1998) *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. M.: Narodnoe obrazovanie.
15. Khutorskoj A.V. (2003) *Klyucheve kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya* [Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education] // *Narodnoe obrazovanie*. 2. pp. 58–64
16. Khutorskoj A.V. (2003) *Klyucheve kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya* [Key competences. Design technology] // *Narodnoe obrazovanie*. 5. pp. 55–61.
17. Hushbakhtov A.H. (2015) *Terminologiya "pedagogicheskie usloviya"* [Terminology "pedagogical conditions"] // *Molodoj uchenyj*. 23. pp. 1020–1022. <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (Accessed: 27.10.2018).
18. Gardner R.C. (2002) *A student's contribution to second language learning*. Language teaching. London: McMillan. pp. 36–53.
19. Hawkins E.W. (2007) *Modern languages in the curriculum*. Cambridge, CUP.
20. Hutmacher W. (1997) *Key competencies for Europe* // Report of the Symposium Berne, Switzezland. Berlin: Council for Cultural Cooperation. pp. 43–57.
21. Kramsch C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
22. Krashen S.D., Terrell T.D. (2003) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
23. Little D., Devitt S., Singleton D. (1998) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik.
24. MacKay W.F. (2005) *Language teaching analysis*. London: Longman.
25. Savignon S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.). London: Longman.
26. *Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf) (Accessed: 21.09.2018).
27. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. (2007) *Teacher Professional Learning and Development*. New Zealand: Ministry of education. 344. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (Accessed: 21.09.2018).

*Received 4 March 2019*

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИОТЕХНОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**М.А. Мосина, И.В. Смирнова**

**Аннотация.** Рассматриваются методика формирования интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка и организационно-методические условия, обеспечивающие комплексное, целостное формирование интеллектуальных умений в контексте компетентностного подхода к современному профессионально ориентированному образованию студентов технического вуза, обучающихся по направлению «Биотехнология». Исходным пунктом рассуждения авторов явился анализ понятия интеллектуальной компетентности, компонентов и уровней сформированности компетентности, рассмотренных с лингвистической и методической точек зрения. В результате исследования выявлена роль развития когнитивных процессов (знание, понимание, применение, анализ, оценивание, синтез) в иерархической последовательности от простого к сложному как целевые составляющие образовательной деятельности при формировании интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога в процессе изучения иностранного языка. Обсуждаются компоненты описываемой методики формирования интеллектуальной компетентности: цель и задачи обучения; содержание обучения, отобранное и структурированное на основе предложенных принципов; контрольно-диагностический аппарат. Большое внимание уделяется разработанному и внедренному в учебный процесс учебно-методическому пособию «First Steps in Biotechnology», в котором отражены ситуации профессионального общения биотехнологов и содержится система упражнений, состоящая из оригинальных приемов и стратегий, использование которых позволит педагогу развивать у учащихся интеллектуальные умения, необходимые не только в учебе, но и в повседневной и профессиональной жизни (умение принимать обдуманные решения, работать с информацией, анализировать, сравнивать, решать задачи в определенной области, достигать результат и др.). Описаны результаты экспериментальной работы, подвергнутые математической обработке и анализу, доказывающие эффективность разработанной и внедренной в учебный процесс методики формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов. Зафиксированы наличие и степень позитивных сдвигов в субъективных и объективных показателях уровня развития исследуемой компетенции в экспериментальных группах студентов биотехнологического направления.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение; интеллектуальная компетентность; организационно-методические условия; таксономия Б. Блума.

### **Введение**

В соответствии с современной концепцией компетентностного подхода Министерство образования и науки определяет в качестве ос-

новой задачи профессионального образования развитие профессиональной компетентности выпускников. В связи с последними изменениями в политической, экономической и социальной сферах, возросла значимость профессий, обеспечивающих инновационное развитие нашей страны. Высока потребность в специалистах, в чьей профессиональной деятельности активно востребован интеллектуальный компонент труда. Интеллектуальная компетентность специалиста напрямую определяет его конкурентоспособность в профессиональной сфере, его готовность использовать свой интеллектуальный потенциал во благо будущего своей страны.

Подготовка специалистов-биотехнологов осуществляется на разных образовательных уровнях в системе высшего образования, в том числе и на уровне бакалавриата. И результатом этой подготовки должен стать «сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации» [1].

Между тем в процессе освоения будущими биотехнологами дисциплины «Деловой (профессиональный) иностранный язык» возникают определенные сложности, которые связаны с формированием целого ряда интеллектуальных умений. Это умения отбирать информацию на иностранном языке, перерабатывать, преобразовывать информацию из иностранных источников на основе логических процедур, умения осуществлять целеполагание, планирование, оценку и рефлексию своей иноязычной деятельности.

В сложившихся условиях от студентов требуется не только достаточный уровень коммуникативной компетенции специалиста, но и способности критического осмысления достоверности получаемой информации, ее релевантности решаемым задачам, наличие умений эффективно работать с этой информацией (получать, понимать, применять, оценивать, сохранять, интерпретировать, синтезировать), распознавать проблемы и находить быстрые, но взвешенные пути их решения.

Для освоения обозначенных ранее умений студенты и выпускники биотехнологического направления все больше включаются в единое образовательное пространство, постоянно сталкиваясь с проблемой усвоения и переработки иноязычной информации при решении познавательных и профессиональных проблем. Социально-экономические изменения требуют от выпускника биотехнологического направления не только знания иностранного языка, но и профессиональной и культурной мобильности. Интеллектуальная компетентность выступает в качестве необходимого условия успешного социального и профессионального функционирования современного специалиста, расширения перспектив жизненных шансов на успех.

В связи с этим возникает потребность в разработке качественных, научно обоснованных положений в организации эффективного формирования интеллектуальной компетентности у студентов для дальнейшей научной и профессиональной деятельности с учетом новых тенденций в развитии общества, международного сотрудничества в области науки и образования с применением средств визуального представления информации и недостаточностью разработанных теоретических аспектов этой проблемы в педагогической литературе высшей школы при обучении иностранному языку.

### Методология

Методологическую основу исследования представили подходы: компетентностный в рамках профессионального образования (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.А. Вербицкий и др.), коммуникативный (Е.И. Пассов, Т.С. Серова, Г.А. Китайгородова, Е.В. Коротаева, В.Л. Скалкин, Я.В. Эк и др.), положения, разработанные в области общей и педагогической психологии, психологии интеллекта, дидактики (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, О.С. Гребенюк, А.А. Кирсанов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, М.А. Холодная, Р.Х. Шакуров, А.М. Хон, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, Р. Вагнер, Б. Рассел, Р. Стернберг, А. Маслоу, А. Бине, Д. Векслер, Ж. Годфруа, Ж. Пиаже, Дж. Гилфорд и др.); труды в области философии образования (С.В. Алексеев, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, В.В. Краевский, Е.М. Сергейчик, Н.И. Элиасберг и др.); идеи развития интеллекта обучающихся (Л.С. Выготский, М.Т. Громкова, А.З. Зак, Е.Н. Кабанова-Меллер, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Ланда, Г.С. Сухобская и др.); исследования взаимообусловленности интеллектуального и личностного развития учащихся в образовательном процессе (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, О.К. Тихомиров, М.А. Холодная и др.); исследования, посвященные интеллектуальной компетентности (О.Г. Берестенева, И.А. Зимняя, Н.В. Козлова, Л.А. Сивицкая, Д. Хапт, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, О.Н. Ярыгин и др.).

Для решения задач исследования использовались теоретические методы научного исследования: изучение и анализ философской психологической, педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов, федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, учебных программ, отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов; анализ педагогической деятельности преподавателей иностранных языков неязыковых специальностей вузов; методы математико-статистической обработки экспе-

риментальных данных, которые были получены в ходе описываемого исследования; эмпирические: письменные и устные формы опроса (анкетирование, беседы, тестирование); педагогическое наблюдение и обобщение личного педагогического опыта; опытное обучение в студенческих группах; метод самооценки и экспертных оценок; педагогический эксперимент, включающий следующие этапы: диагностический, информационный, опытное обучение и проверка эффективности предложенной методики, рефлексии и коррекции; интерпретационные методы исследования (анализ, сравнение, шкалирование, обобщение теоретических исследований, практического опыта).

### **Характеристика методики формирования интеллектуальной компетентности**

На основе анализа теоретических исследований по вопросам формирования интеллектуальной компетентности как основы профессионального функционирования современного инженера (были изучены работы Дж. Барелла, Н. Баян, Дж.А. Белланка, П. Гриффин, Л. Дарлинг-Хэммонд, И.А. Зимней, О.Б. Лободы, Ч. Мойоковски, Н.Л. Московской, Н.Г. Мишуковой, В.П. Муякиной, Т.М. Романовой, З. Сью, Б. Триллинг, Э. Уошер, А.А. Ураевой, Б.А. Черкесова, С.А. Шейкиной, Ч. Фадел и др., а также американской организации «Партнерство по качествам и умениям 21-го века») мы пришли к выводу, что аспект формирования интеллектуальной компетентности в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в них не рассматривается.

В ходе исследования было изучено состояние проблемы формирования интеллектуальной компетентности в научных исследованиях. На основе полученной информации было дано авторское определение понятия «интеллектуальная компетентность», которая рассматривается как базовая и основополагающая для остальных компетентность. Под интеллектуальной компетентностью понимается способность владеть приемами активных когнитивных процессов по осмыслению, применению, анализу, обобщению и оценке информации, что позволяет эффективно решать профессиональные задачи разного уровня сложности, используя свои личностные качества на основе индивидуального опыта с целью достижения результата в определенной предметной области [2]. Это определение применено к процессу обучения студентов-биотехнологов иностранному языку. Структура интеллектуальной компетентности описана на основе работ Н.П. Гончарук, Е.И. Хромовой [3], И.А. Зимней [4], Е.Г. Марчук [5], Г.С. Сагдеевой [6], А.В. Хуторского [7], О.Н. Ярыгина [8] и представляет собой совокупность компонентов мотивационно-ценностного, когнитивного, метакогнитивного, самообразовательного исследовательского коммуникативного и допол-

нена личностным компонентом, характеризующим качества мышления, которые свойственны компетентному человеку: высокий уровень познавательной мотивации; постоянная обратная связь на оценку правильности своих действий либо их ошибочность; критичность; рефлексивность; глубина и тщательность обработки материала; инициативность и самостоятельность; чрезвычайная целенаправленность в решении проблемы; высокий уровень инициативы и энтузиазма; готовность преодолевать трудности и препятствия на пути своего профессионального роста; умение выстраивать отношения с другими людьми и т.п.

Описанные компоненты интеллектуальной компетентности помогли определить уровни сформированности интеллектуальной компетентности: пороговый, повышенный и высокий.

Согласно утверждению С.К. Гураль и О.А. Обдаловой [9], эффективное обучение иностранному языку в современном международном профессиональном и поликультурном пространстве может осуществляться только в специально созданных и контролируемых условиях. Для эффективного формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов в процессе изучения иностранного языка в рамках данного исследования мы предлагаем выделить организационно-методические условия. К ним относится использование средств иностранного языка с целью развивающего воздействия на интеллектуальную сферу личности будущего биотехнолога. Данное утверждение основывается на подходах исследователей в области нейро- и психолингвистики, таких как Л.С. Выготский [10], А.А. Залевская [11], Л.В. Щерба [12], А.Р. Лурия [13] и др. Овладение иностранным языком развивает мышление, память, речевую способность, совершенствует слуховые, зрительные и моторные ощущения, улучшает речевое прогнозирование, произвольное владение обобщенными приемами речевой деятельности с опорой на анализ и синтез, сравнение и обобщение [14]. Становится очевидным, что мыслительные процессы можно формировать, если направлять иноязычную речевую деятельность на решение интеллектуальных задач и организовывать ее в соответствии с предметно-смысловым их содержанием.

Следующее условие вытекает из предложенного в исследовании определения интеллектуальной компетентности, согласно которому каждый из когнитивных процессов интеллектуальной компетентности представляет собой целевую составляющую образовательной деятельности. На сегодняшний день наиболее разработанной теорией целей обучения является таксономия педагогических целей Б. Блума (уточненная) [15]. Данная модель представляет классификацию и категоризацию познавательных процессов, где когнитивные процессы располагаются от простых к более сложным. В процессе изучения иностранного языка было определено, что направленность на конкретную цель мо-

близует интеллектуальные силы студентов-биотехнологов, направляет их иноязычную мыслительную деятельность, придает ей определенный смысл, что существенно расширяет возможности обучения иностранному языку, направляя его на развитие интеллекта и в целом интеллектуальной компетентности в частности. Целевая ориентация позволяет педагогу определять степень продвижения учащихся к намеченному результату, а именно формированию опыта интеллектуальной деятельности, и обеспечить своевременную коррекцию. Таким образом, постановка и конкретизация целей обучения при создании интеллектуально-провоцирующей иноязычной образовательной среды и сосредоточенность на процессе освоения навыков мышления являются неотъемлемыми составляющими модели обучения, направленного на развитие интеллектуальной компетентности.

В качестве третьего условия и основного инструмента формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов на занятиях по иностранному языку были выбраны графические организаторы. В исследовании графические организаторы описываются как визуальная или графическая демонстрация отношений между фактами, терминами, понятиями или идеями согласно конкретному учебному заданию, направленному на формирование компонентов интеллектуальной компетентности. Дается подробная классификация графических организаторов.

Еще одним условием является модель, в которой конкретизируется общая теория формирования интеллектуальной компетентности у студентов-биотехнологов на занятиях по иностранному языку, которая состоит из следующих взаимосвязанных друг с другом структурно-функциональных компонентов:

– *мотивационно-целевой* выполняет побудительную, целеполагающую и ориентационную функции. Он представляет собой совокупность основной цели, которая раскрывается через комплекс задач, определяющих специфическую наполненность процесса формирования интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога;

– *организационно-технологический* обеспечивает выполнение исполнительской функции и характеризуется описанием форм, методов, методики и средств интеллектуального обучения в соответствии с целевыми и содержательными линиями, намечающими рациональные пути и оптимальные средства управления процессом становления и развития интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога;

– *оценочно-результативный*, выполняющий диагностическую, контролирующую и аналитическую функции. Он описывает ожидаемый результат – формирование интеллектуальной компетентности студента биотехнолога – и инструмент ее измерения и достижения. Качество результатов измеряется и оценивается на основе качественных и

количественных критериев и диагностируемых показателей (мотивационно-целевой когнитивный, метакогнитивный, самообразовательный, коммуникативный исследовательский, личностный). Также в модель включены теоретико-методологические основы лингвометодической подготовки студентов (подходы, принципы, этапы, средства, технологии, формы, системообразующий механизм).

На основе теоретической модели нами разработана методика формирования интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка. Выбранные подходы помогают конкретизировать цель обучения, представленную нами как совокупность знаний умений, навыков и способностей специалиста-биотехнолога.

Предлагаемая методика рассматривает формирование интеллектуальной компетентности в процессе изучения иностранного языка как совокупность частных принципов: принцип коммуникативной направленности, наглядности, мотивации, преемственности, междисциплинарной интеграции, инициации субъектного опыта, проблемности, рефлексивности.

Еще один элемент методики – диагностируемое в ходе испытательной работы учебное пособие «First Steps in Biotechnology». Вслед за И.Л. Бим [16], мы представляем учебное пособие как модель реального образовательного и воспитательного процесса, как некую развернутую программу пошаговых действий студента и преподавателя в направлении реализации целей иноязычного обучения. Проектирование содержания учебника базируется на положении о том, что данный учебник сформирован на основе профессионально ориентированного, социокультурного и коммуникативного подходов. Кроме того, опорными пунктами методического проектирования выступают: ФГОС ВО, предложенные нами принципы отбора текстов и структурирования содержания.

При формировании интеллектуальной компетентности на занятиях иностранного языка студентам-бакалаврам биотехнологического направления приходится много работать с иноязычной информацией из разных источников, поскольку биотехнология является междисциплинарной областью современной науки, активно развивающейся. На основании вышеизложенного было определено, что научные тексты, отобранные в соответствии с принципами и критериями отбора, являются одним из важных компонентов при обучении интеллектуальной деятельности и представляют важную информационную основу для формирования интеллектуальной компетентности на занятиях по иностранному языку. В результате проведенной работы по анализу современных учебных пособий по иностранному языку для студентов направления «Биотехнология» (С.В. Бобылева, О.С. Воеводина, Д.Н. Жаткин, О.У. Нестеро-

ва, А.Р. Садыкова и др.), мы приходим к выводу о необходимости обновления содержания и методики иноязычной подготовки будущих биотехнологов с учетом всех требований, предъявляемых к специалисту. Большинство пособий ориентированы на чтение текстов [17]. Коммуникативные задания и задания на формирование интеллектуальной компетентности не представлены ни в одном из них, некоторые ориентированы больше на экологов, чем на биотехнологов [18].

Все перечисленное объясняет необходимость разработки учебного пособия, включающего в себя задания, направленные на формирование интеллектуальной компетентности будущих профессионалов в сфере биотехнологий. Тематика пособия определялась соответственно профессиональной деятельности студентов, требованиям ФГОС ВО, принципам отбора и структурирования содержания. Пособие включает в себя комплекс упражнений, направленных на формирование интеллектуальной компетентности у студентов-биотехнологов на занятиях иностранного языка, и проведение опытного обучения по теме исследования.

При отборе содержания для разработки учебного пособия мы руководствовались принципами отбора специальных текстов для обучения профессионально ориентированному чтению, предложенными М.А. Мосиной [19]:

– *принцип профессионально-информативной значимости* учитывает то, что язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которого выступают в качестве предмета других дисциплин, в этом ключе нужен такой отбор текстов, который ориентирован на будущую профессиональную деятельность специалиста, для осуществления которой необходимо знание общенаучных фундаментальных и специальных дисциплин;

– *принцип тематической цельности* предполагает раскрытие темы во всей ее полноте и глубине, чтобы интеллектуальная деятельность студента была направлена на мысль как предмет этой деятельности, а встреча потребностей с предметом, создающая мотивы данной деятельности, обеспечивалась раскрытием темы в системе предметно связанных текстов по возможности глубоко и полно;

– *принцип предметной связности*, когда все тексты должны освещать один предмет сообщений, а значит, содержать одинаковые ключевые понятия, которые определяют место каждого текста в системе текстов в одной и той же области реальной действительности;

– *принцип представленности в системе текстов различных и многих авторов* выделяется потому, что в процессе чтения происходит приобщение к ходу мыслей оппонента, уясняется опыт мышления, осваивается система доказательств, а значит, происходит включение в общую интеллектуальную деятельность, эффективность этой деятель-

ности зависит от того, к какому количеству источников и авторов обращается студент-читатель;

– *принцип количественной достаточности* текстовых материалов требует, чтобы при окончательной их организации в систему было найдено и проверено в обучении оптимальное количество текстов, объединенных общей темой, которое оказалось бы достаточным для формирования лексикона читающего, для развития умений всех видов чтения, для присвоения определенных знаний о предметах, явлениях и процессах действительности, а также для последующего обмена полученными из текстов знаниями с партнерами по общению;

– *тематический принцип* позволяет сгруппировать реальные тексты, которые предназначены для чтения, в соответствии с предметным содержанием. При отборе тематики обязательно учитывались багаж знаний студентов-биотехнологов, мотивы их учебной деятельности и степень сформированности интереса к будущей профессии, которая включает следующие темы:

- Что такое биотехнология?
- Функции клетки.
- История биотехнологии.
- Отрасли биотехнологии.
- Некоторые факты о генетике.
- ДНК.
- Генетические заболевания.
- Генная инженерия.
- Известные отечественные и зарубежные ученые-генетики.
- ГМО продукты.
- Красная биотехнология.
- Биофармацевтика.
- Генная терапия.
- Антибиотики.
- Промышленная биотехнология.
- Виды биотоплива.
- Роль ферментов в промышленной биотехнологии.
- Биоремедиация.
- Зеленая или сельскохозяйственная биотехнология.
- Область применения зеленой биотехнологии.
- Профессии в сельскохозяйственной биотехнологии.
- Голубая биотехнология.
- Успехи биотехнологии в исследовании мирового океана.
- Потенциал голубой биотехнологии.
- Биотехнология: проблема или решение?
- Клонирование.

– Социальные последствия и этические проблемы, вызванные развитием биотехнологической науки.

– *Принцип типичности* обеспечивает отбор текстов по специальности, отражающих наиболее актуальные факты современного состояния биотехнологических наук и дающие читателю представления о разных подходах к современным проблемам исследований в области биотехнологии.

– *Принцип аутентичности* текстов по специальности. Для обучения чтению используются тексты и статьи из современных зарубежных журналов и пособий, актуальный аудио- и видеоматериалы с иностранных сайтов, которым свойственны естественность лексического наполнения и грамматических форм, научная адекватность используемых языковых средств. Данные источники иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления. Так, для нашего пособия «First Steps in Biotechnology» мы отобрали тексты из таких зарубежных источников, как электронные ресурсы [www.genome.gov](http://www.genome.gov), [www.nsf.gov](http://www.nsf.gov), [biotech-careers.org](http://biotech-careers.org), [www.marbef.org](http://www.marbef.org), [www.npr.org](http://www.npr.org), [www2c.cdc.gov](http://www2c.cdc.gov), [www.elllo.org](http://www.elllo.org), [learnenglish.britishcouncil.org](http://learnenglish.britishcouncil.org), специализированный канал BioBytes на ресурсе Youtube; журналы «The Importance of Biotechnology in Today's Time», «The Sustainability Co-Op in General & News», «What is Agricultural Biotechnology?»; монография Кристофера Льюиса «Biotechnology».

Представленная в пособии система текстов обладает смысловой, коммуникативной и структурной целостностью. Смысловая целостность системы заключается в единстве темы всех единиц ее внешней структуры. Коммуникативная целостность выражается в коммуникативной преемственности всех составляющих, когда каждый последующий текст добавляет, уточняет, конкретизирует или обобщает содержание предыдущего. Структурная целостность системы обозначает ее делимость на составные части, связанные между собой предметно, логически и композиционно.

Тематически пособие включает восемь разделов с темами профессионального общения (введение в биотехнологию, отрасли биотехнологии, этические и правовые проблемы в поле биотехнологии, биотехнологические открытия). Каждый раздел включает в себя четыре секции. В среднем изучение одной секции занимает два–три аудиторных часа. Каждый раздел включает один текст, аудиофайл и видео с заданиями. Система упражнений, созданная с использованием данных текстов, представляет собой основу для формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов. Ее формирование характеризуется эволюционным характером и происходит поэтапно в соответствии с логикой познавательной деятельности. Она включает типы упражнений для каждого уровня уточненной таксономии Б. Блума. Последовательность упражнений выстраивается так, чтобы задания помогали формировать интеллектуальные умения, а каждый последующий

шаг опирается на достижения предыдущего этапа. Присутствуют письменные упражнения, выполняя которые студентам необходимо использовать графические организаторы. Примеры графических организаторов предложены в виде раздаточного материала. Задания на формирование умений критического мышления, которые являются одними из основных в структуре интеллектуальной компетентности, мы выносим в отдельный подраздел каждого раздела под названием «Critical Thinking». Необходимость такого шага объясняется тем, что критическое мышление представляет собой процесс, который заставляет индивидуума использовать рефлексивное, рациональное мышление, в процессе сбора, оценивания и интерпретации информации, прежде чем составить об этой информации собственное мнение. Студенты, обладающие такими умениями, имеют ряд преимуществ в процессе обучения в университете.

Каждая секция содержит творческие задания, направленные на получение какого-то продукта (статьи, постера, презентации, инструкции и т.д.). Оценивание творческих заданий происходит по критериальным картам, представленным в пособии.

Секции включает типичные ситуации устной и письменной коммуникации, например: какие отрасли промышленности затрагивает биотехнология, как биотехнологические науки задействованы в диагностике и лечении генетических заболеваний, правовое поле биотехнологической науки; сравнить и обсудить распространенные мифы о генномодифицированных продуктах; проблемы, связанные с клонированием. Почему компонентом пособия также являются иноязычные лексические единицы: общенаучная лексика (according to – ссылка на источник, institution – заведение, research work – исследовательская работа), общепрофессиональная лексика (investigation – исследование, debate – проводить дебаты, discovery – открытие), биотехнологические термины (cloning – клонирование, biofuel – биотопливо, stem cells – стволовые клетки).

Кроме того, в каждой секции имеются подсказки, составленные в соответствии с методом направляющей поддержки (scaffolding). В конце каждого раздела располагается тематический вокабуляр.

В экспериментальной работе мы выделили три этапа. На первом, констатирующем этапе были сформулированы рабочая гипотеза, цели и задачи опытного обучения, проведен анализ предлагаемых программ для изучения иностранного языка студентами социологических факультетов, разработаны критерии и уровни сформированности языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности, разработаны УМК, осуществлен выбор экспериментальной базы и проведена работа по определению уровня языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Экспериментальная работа была начата в 2012–2013 гг. со студентами 1–2-х курсов бакалавриата (направления) «Биотехнология». В опытно-поисковой работе приняли участие три группы (36 человек).

## Результаты

Для проверки эффективности процесса формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов разработан контрольно-диагностический аппарат. Он позволил определить характер взаимосвязей компонентов интеллектуальной компетентности и динамику их формирования. Контрольно-диагностический аппарат включает пять шкал (мотивации, стиля поведения, самообразовательного потенциала, креативности, интеллектуальных умений критического мышления).

Результаты, полученные по шкалам мотивации, позволяют проследить динамику сформированности мотивационного ценностного компонента интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога. Соотнося показатели начального и конечного срезов, можно констатировать нормализацию мотивационной сферы, увеличение процента студентов с высоким уровнем познавательных мотивов (рис. 1).

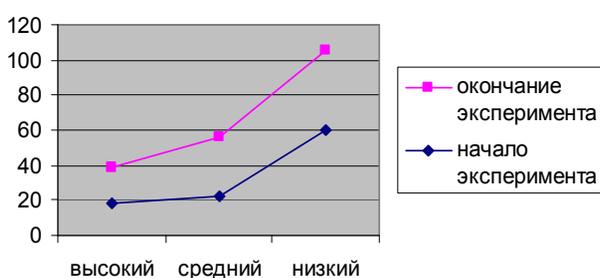


Рис. 1. График динамики изменений уровня познавательных мотивов

Сравнивая показатели начального и конечного срезов по шкале оценки знаний студента-биотехнолога (когнитивный компонент), можно констатировать повышение данной составляющей интеллектуальной компетентности, что свидетельствует о приросте знаний (рис. 2).

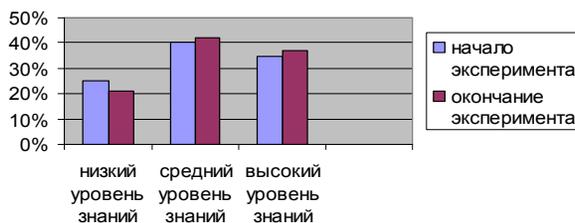


Рис. 2. Диаграмма динамики изменений уровня знаний будущего биотехнолога

Полученные результаты по шкале сформированности интеллектуальных умений критического мышления указывают на то, что у студентов наблюдалось постепенное формирование метакогнитивного компонента интеллектуальной компетентности (таблица).

Диагностика уровня склонности к интеллектуальным умениям

Студенты экспериментальной группы	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	С13	С14	С15	С16	С17	С18	С19	С20
Уровень склонности на начальном этапе в %	56%	57%	48%	52%	53%	52%	41%	44%	53%	59%	50%	43%	44%	47%	46%	49%	46%	58%	55%	52%
Уровень склонности на заключительном этапе в %	59%	63%	50%	55%	55%	57%	44%	46%	58%	64%	53%	45%	47%	50%	49%	53%	50%	61%	59%	56%

При подробном анализе результатов данных, проведенных в рамках исследования, было выявлено, что уровень сформированности интеллектуальной компетентности у студентов-биотехнологов повышался постепенно (от порогового к повышенному, от повышенного к высокому). Снижения уровня сформированности компетентности выявлено не было. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика оказывает благотворное влияние на формирование интеллектуальной компетентности у студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка.

Опытное обучение доказало эффективность предложенной методики формирования интеллектуальной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Биотехнология» в процессе изучения иностранного языка в результате создания особых организационно-методических условий.

### Заключение

Современным специалистам-биотехнологам необходимо будет ориентироваться на более широкие профессиональные компетенции – умение находить нестандартные решения задач и проблем, навыки коллективной работы, способности к коммуникации, творческий подход к работе, высокий уровень точности и внимания к деталям, умение анализировать статистические и технические данные, умения давать критическую оценку полученным данным и т.д. Все эти умения составляют понятие «интеллектуальная компетентность», и их формирование и развитие должны проникать на все уровни системы образования.

Разработанная нами методика формирования интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка включает аспекты целеполагания, содержания и организации образовательного процесса, основана на лично ориентированном, деятельностном, коммуникативном, компетентностном, ис-

следовательском подходах; предусматривает создание организационно-дидактических условий для формирования интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов; содержит следующие компоненты: цель обучения; подходы к формированию интеллектуальной компетентности при обучении иностранному языку; совокупность принципов для отбора текстов, прорабатываемых обучающимися в условиях аудиторной и внеаудиторной форм работы; технологии обучения – проектной деятельности, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, развития критического мышления; фрагменты аудио- и видеоматериалов, учебное пособие, контрольно-диагностический аппарат.

Выявленные тенденции позволяют сделать вывод о том, что методика формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов, реализованная в процессе обучения иностранного языка, обеспечивает формирование интеллектуальной компетентности во взаимосвязи всех ее компонентов.

### Литература

1. **Зимняя И.А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
2. **Смирнова И.В.** Формирование интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. 2017. 165 с.
3. **Гончарук Н.П., Хромова Е.И.** Модель развития интеллектуальной компетентности будущих инженеров в условиях непрерывного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 14. С. 299–303.
4. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов. 3-е изд., пересмотр. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 448 с.
5. **Марчук Е.Г.** К вопросу о педагогических подходах к понятию «Интеллектуальная компетентность» // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. № 3.
6. **Сагдеева Г.С.** Развитие интеллектуальной компетентности будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2013. 200 с.
7. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
8. **Ярыгин О.Н.** Модель интеллектуальной компетентности как обобщение модели творческой деятельности // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (23). С. 382–387.
9. **Обдалова О.А., Гураль С.К.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
10. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собрание соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
11. **Залевская А.А.** Введение в психолингвистику. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. 382 с.
12. **Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. М. : Наука, 1974. 428 с.
13. **Лурия А.Р.** Основные проблемы нейролингвистики. 3-е изд. М. : Либроком, 2009. 256 с.

14. **Хуснуллина Р.Р.** Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманит. науки. 2009. № 5. С. 255–265.
15. **Bloom B.S.** (ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York ; Toronto : Longmans, Green, 1956.
16. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] : (Опыт системно-структурного описания). М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
17. **Воеводина О.С., Нестерова О.Ю., Садыкова А.Р.** English for biotechnologists and biologists: Английский язык для биотехнологов и биологов : учеб. пособие. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2012. 375 с.
18. **Бобылёва С., Жаткин Д.Н.** Английский язык для экологов и биотехнологов. 4-е изд., стереотип. М. : Флинта, 2014. 192 с.
19. **Мосина М.А.** Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2001. 229 с.

#### Сведения об авторах:

**Мосина Маргарита Александровна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: margarita\_67@inbox.ru

**Смирнова Ирина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: iraiivanovskaya@rambler.ru

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

#### DEVELOPING INTELLECTUAL COMPETENCE OF FUTURE BIOTECHNOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

**Mosina M.A.**, Professor, Sc.D. (Education), Professor of Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: margarita\_67@inbox.ru

**Smirnova I.V.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: iraiivanovskaya@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/14

**Abstract.** The article discusses the methodology for the development of intellectual competence of biotechnology students in the process of learning a foreign language, and organizational and methodological learning environment that provide a comprehensive, holistic development of intellectual skills in the context of a competence-based approach to modern professional-oriented education of technical university students enrolled in the field of biotechnology. The starting point of the authors' reasoning was the analysis of the concept of intellectual competence, the components and levels of competence development, considered from linguistic and methodological points of view. As a result of the research, the role of development of cognitive processes (knowledge, understanding, application, analysis, evaluation, synthesis) in a hierarchical sequence (according to B. Bloom's taxonomy) from simple to complex as target components of educational activities in the development of the future biotechnologist's intellectual competence in the process of learning a foreign language has been revealed. The components of the described methodology for the development of intellectual competence are discussed: the aim and objectives; the syllabus which is selected and structured according to

the proposed principles; assessment tools and criteria. Much attention is paid to the teaching manual “First Steps in Biotechnology” designed and implemented in the educational process, which reflects the situations of professional communication of biotechnologists and presents the system of tasks consisting of innovative techniques and strategies, the use of which will allow the teacher to develop intellectual skills in students not only in learning but also in everyday and professional life (the ability to make well-considered decisions, work with information, analyze, compare, solve problems, achieve the result, etc.). The results of experimental work are described, subjected to mathematical processing and analysis, proving the effectiveness of the methodology developed and introduced into the educational process for the development of the intellectual competence of future biotechnologists. The presence and degree of positive changes in the subjective and objective indicators of the level of development of the studied competence in the experimental groups of biotechnology students were recorded.

**Keywords:** professional-oriented learning; intellectual competence; organizational and methodological learning environment; B. Bloom's taxonomy.

### References

1. Zimnyaya I.A. (2006) Obshchaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka [General culture and social professional competence of a person] // Internet-zhurnal “Eidos”. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
2. Smirnova I.V. (2017) Formirovanie intellektual'noj kompetentnosti studentov biotekhnologov v processe izucheniya inostrannogo jazyka [Formation of intellectual competence of biotechnology students in the process of their learning a foreign language]. Pedagogics cand. diss.
3. Goncharuk N.P., Khromova E.I. (2013) Model' razvitiya intellektual'noj kompetentnosti budushchih inzhenerov v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [Model of development of intellectual competence of future engineers in the context of life long education] // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 14. pp. 299–303.
4. Zimnyaya I.A. (2010) Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Pedagogical Psychology: university textbook] / I.A. Zimnyaya. 3-e izdanie, peresmotrennoe. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : NPO “MODEK”.
5. Marchuk E.G. (2012) K voprosu o pedagogicheskikh podhodakh k ponyatiyu “Intellektual'naya kompetentnost'” [On the issue of pedagogical approaches to the concept of “Intellectual competence”] // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 3.
6. Sagdeeva G.S. (2013) Razvitie intellektual'noj kompetentnosti budushchikh specialistov [Development of the intellectual competence of future specialists]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Kazan'.
7. Khutorskoj A.V. (2003) Klyucheve kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya [Key competences. Design technology] // Narodnoe obrazovanie. 5. pp. 55–61.
8. Yarygin O.N. (2013) Model' intellektual'noj kompetentnosti kak obobshchenie modeli tvorcheskoj deyatel'nosti [Model of intellectual competence as a generalization of the model of creative activity] // Vektor nauki TGU. 1 (23). pp. 382–387.
9. Vygotskij L.S. (1982) Myshlenie i rech' [Cognition and speech]. Sobranie soch. v 6-ti tomakh. - Vol.2. M.: Pedagogika.
10. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhekul'turnoy kommunikatsii [Conceptual framework for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 83–96.
11. Zalevskaya A.A. (1999) Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction into Psycholinguistics]. M.: Rossijsk. gos. gumanit. un-t.

12. Shcherba L.V. (1974) Jazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. M.: Nauka.
13. Luriya A.R. (2009) Osnovnye problemy nejrolingvistiki: 3-e izd [The main problems of neurolinguistics: 3rd ed]. Librokom.
14. Khusnulina R.R. (2009) Psikhologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya inostrannomu jazyku [Psychological and pedagogical aspects of teaching a foreign language] // Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki. 5. pp. 255–265.
15. Bloom B.S. (Ed.) (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. New York; Toronto: Longmans, Green.
16. Bim I.L. (1977) Metodika obucheniya inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika [Tekst] : (Opyt sistemno-strukturnogo opisaniya) [Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook [Text]: (Experience of the system-structural description)] / I.L. Bim. M.: Rus. jaz.
17. Voevodina O.S., Nesterova O.Y., Sadykova A.R. (2012) English for biotechnologists and biologists: anglijskij jazyk dlya biotekhnologov i biologov: ucheb. posobie [English for biotechnologists and biologists: textbook]. Izhevsk: Izd-vo "Udmurtskij universitet".
18. Boblyyova S. (2014) Anglijskij jazyk dlya ekologov i biotekhnologov [English for environmentalists and biotechnologists] / 4-e izd., ster. M.: Izdatel'stvo "Flinta".
19. Mosina M.A. (2001) Obuchenie professional'no-orientirovannomu informativnomu chteniyu-dialogu angloyazychnyh nauchno-metodicheskikh tekstov [Teaching professionally oriented informative reading-dialogue of English scientific and methodological texts]. Pedagogics cand. diss. Perm.

*Received 15 February 2019*

## **ЦЕЛОСТНОСТЬ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА (на материалах Приднестровской Молдавской Республики)**

**И.А. Савченко, М.А. Викулина, В.В. Михайлова**

**Аннотация.** Каким образом лингвистическая разнородность студенческого сообщества отражается на его целостности? Изучая обозначенную проблему в теоретическом аспекте, авторы обнаруживают, что в среде ученых, исследующих лингвистически неоднородные учебные коллективы, есть как оптимисты, выявляющие в полилингвизме потенциалы социальной интеграции, так и скептики, которые вводят понятие «языковые противоречия» и определяют лингвистическую гетерогенность как преграду для формирования целостного сообщества. Эмпирический анализ феномена полилингвизма авторы приводят на материалах Приднестровской Молдавской Республики. Показывается, что приднестровское общество исторически развивалось как культурно гетерогенное, и языковые различия являются привычными для большинства студентов. Более того, авторы обнаруживают, что приднестровский полилингвизм имеет достаточную и полную нормативную и правовую базу. Опросное исследование среди студентов Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко позволило авторам сделать ряд выводов. Специфической чертой студенческого сообщества в Приднестровье является частое несоответствие этнической и лингвистической идентичности (вместе они составляют культурную идентичность). В среде приднестровских студентов этническая идентичность в количественном выражении может быть шире или, напротив, уже языковой идентичности. Ситуация, когда этническая идентичность полностью совпадает с лингвистической, свойственна лишь тем общностям, которые только начинают вливаться в новое для них сообщество. По наблюдениям авторов, зафиксированная ситуация не содержит в себе конфликтогенных посылов. Показывается, что изучение языка, который является иностранным для всех членов студенческого сообщества (речь, прежде всего, об английском языке), – интегрирующий фактор для учебного коллектива. Эмпирический материал позволил выявить особую роль русского языка как фактора солидаризации учебного коллектива. Русский язык и концепт Русского мира на сегодняшний день объективно становятся ядром лингвокультурной динамики и повседневной жизни молодежных сообществ Приднестровья. Авторы приходят к заключению, что полилингвизм не стоит понимать как препятствие коллективной интеграции. Студенческое сообщество является системой, а гетерогенность как свойство системы дает ей импульсы к развитию.

**Ключевые слова:** полилингвизм; целостность; учебный коллектив; дискурс; диалог культур; лингвистическая идентичность; этническая идентичность; Русский мир; Приднестровская Молдавская Республика; русский язык; английский язык; социокультурный климат.

## Введение

В предлагаемой работе исследуется влияние лингвокультурной гетерогенности на целостность студенческого коллектива. Эмпирическая часть исследования проводилась в Приднестровской Молдавской Республике (ПМР) среди студентов Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

В исследовании поднимается ряд вопросов, которые с той или иной стороны уже освещались в научно-педагогической литературе. Так, внимание ученых привлекают лингвистические факторы функционирования культурно разнородного учебного коллектива [1]. Наиболее интересные данные получены о роли двуязычия в кросскультурном образовании [2]. Особый интерес в данном случае представляют практические исследования, например работы о феномене билингвизма, возможностях и пределах мультикультурного образования в палестинско-еврейских школах в Израиле [3].

Исследователи пытаются понять социально-психологическую природу билингвизма [4], и на этом фоне, по мнению ученых, особую значимость приобретает подготовка преподавателей к билингвальному и кросскультурному образовательному процессу [5, 6]. Весьма актуальны работы, в которых особенности «образовательного билингвизма» изучаются в фокусе становления и развития информационного общества и компьютеризации всех сфер социальной активности [7, 8].

Среди авторов, изучающих эффекты лингвистической неоднородности в образовательном процессе, есть как оптимисты [9, 10], которые видят в полилингвизме и мультикультурности путь к социальной целостности и общественной устойчивости, так и скептики [11], которые рассматривают лингвокультурную гетерогенность как препятствие на пути к интеграции и коммуникации и описывают феномен «языковых противоречий» в культурно и лингвистически разнородных общностях.

Безусловный интерес представляют работы, где изучаются проблемы двуязычия применительно к странам так называемого ближнего зарубежья. Анализируются перспективы полилингвального образования в мультикультурном социуме [12], разрабатываются многоязычные образовательные модели [13].

Изучая языковую ситуацию в зарубежных регионах с большим числом русскоязычного населения, мы неминуемо обращаемся к исследованиям, где освещается проблематика Русского мира. В данном контексте формулируется такой концепт, как Русская языковая личность [14], раскрывается специфика самоидентификации русской языковой личности Русским миром [15], концептуализируется понимание русского языка как ядра русского мира [16, 17]. С позиций педагогической науки раскрывается «метафизика русской души» [18]. Определяется

значимость религиозного (православного) фактора в сфере Русского мира [19]. Большое внимание уделяется социально-психологическим вопросам сохранения идеи Русского мира в преимущественно инокультурной среде [20, 21]; анализируются глобальные угрозы Русскому миру [22]. Публикуется все больше работ, где проблема Русского мира исследуется применительно к реалиям Приднестровской Молдавской Республики. Раскрываются геополитические реалии развития Русского мира в Приднестровье [23–25]. В контексте формирования социокультурной целостности приднестровского общества заслуживают внимания исследования идентичности народа Приднестровья [26–28] и укорененности в Приднестровье русской национальной идеи [29].

В контексте проблематики нашего научного исследования большой интерес представляют работы по проблемам функционирования образовательного процесса в многоязычном коммуникативном пространстве Приднестровья. На данный момент изучаются отдельные аспекты данного вопроса. Так, с психолингвистических позиций на материале русских билингвов исследуются рефлексивные аспекты усвоения второго языка (украинского или молдавского) в полиязычном Приднестровье [30]. Освещаются лингводидактические аспекты интерференции болгарско-русских билингвов в Приднестровье [31]. Внедряется аксиологический подход в методике преподавания русского языка в полиэтничном Приднестровье [32].

### **Постановка проблемы**

В центре нашего внимания – студенческий коллектив, неоднородный в культурно-языковом плане. Центральная проблема, которая нас интересует, – «лингвокультурный климат» и целостность такого рода коллектива. Исследование проводилось в крупнейшем вузе ПМР среди студентов с различной этнокультурной идентичностью, которые считают родными разные языки (русский, украинский, молдавский и др.). Все студенты получили среднее образование также на различных языках, но теперь сформировали учебный коллектив и получают высшее образование на русском языке.

Каковы лингвокультурные установки этих студентов? Каковы из языковые ориентиры? Может ли лингвокультурная разнородность рассматриваться как барьер коллективной солидарности? На получение ответов на эти вопросы направлено наше исследование.

### **Методология**

Исследование проводилось на основе системного подхода, согласно которому лингвокультурные процессы представляют собой си-

стему и обладают всеми признаками системы: целостностью, функциональностью и динамикой [33]. Системный подход сделал возможным применение элементов синергетического метода, что выразилось в комплексном использовании положений лингвистической, педагогической, социологической науки и философии языка [34].

Ядро научной методологии, в рамках которой проводится исследование, – коммуникативно-дискурсивный подход [35], где понятие дискурса выступает как центральная категория межкультурного обмена [36].

Большое влияние на теоретико-методологические основания данного исследования оказала лингводидактическая концепция развития индивидуальности в диалоге культур, предложенная в свое время Е.И. Пассовым [37]. В рамках этого подхода сегодня активно развиваются две взаимосвязанные, но все же самостоятельные методико-методологические концепции: концепция поликультурной языковой личности [38–41] и концепция диалога культур [42–44].

### **Исторические основания приднестровского полилингвизма**

В I тыс. н. э. Приднестровье было заселено праславянскими племенами, а также вечными соперниками древних славян – тюркскими кочевниками (половцами и печенегами). За истекшее тысячелетие Приднестровье было частью многих государств: Киевской Руси и Галицко-Волынского княжества, Великого Княжества Литовского. Северное Приднестровье долгое время пребывало в составе польских княжеств и Речи Посполитой. Южное же Приднестровье в XIII веке стало частью Золотой Орды, а позднее – Крымского ханства.

Наконец, в конце XVIII в. вся территория Приднестровья становится частью Российской империи, тогда же начинается ее активное заселение. Власти способствовали миграции в Приднестровье рабочей силы в лице не только русских, но также молдаван, украинцев, евреев, болгар, немцев, греков и армян [45].

В советский период до 1940 г. основная часть Приднестровья входила в состав Молдавской Автономной Советской Социалистической Республики, которая, в свою очередь, была частью Украинской ССР. В 1940 году с новым вхождением Бессарабии в состав Советского Союза была создана Молдавская ССР, и Приднестровье стало территорией Молдавской Советской Социалистической Республики. Начинается новая волна миграции профессиональных кадров в Приднестровье, главным образом, из России и Украины.

Историческое развитие Приднестровья обусловило лингвокультурную разнородность региона. Полилингвальная и культурно-гетерогенная специфика Приднестровского ареала, с одной стороны, и его безусловная ориентированность на Русский мир – с другой, во мно-

го объясняют, почему Приднестровье не могло последовать за Молдавией, когда она, объявив о своем суверенитете, взяла курс на европейское развитие [46].

Особенности культурно-коммуникативного дискурса, обнаруживаемые сегодня в непризнанной Приднестровской Молдавской Республике, нашли свое отражение в системе образования и лингвокультурной динамике учебных коллективов.

### **Нормативно-правовое регулирование языкового вопроса в Приднестровской Молдавской Республике**

Сегодня в ПМР языковой вопрос регулируется законом «О языках в Приднестровской Молдавской Республике» (текущая редакция по состоянию на 14 марта 2019 г.) [47], принятом одновременно с Конституцией ПМР 8 сентября 1992 г. Статус официального языка «на равных началах» придается молдавскому, русскому и украинскому языкам (ст. 3). Эти же языки наделены статусом языков межнационального общения (ст. 5). Особое внимание в Законе уделяется письменной форме молдавского языка: во всех случаях коммуникативного взаимодействия допускается исключительно «исконный» кириллический алфавит. В законе особо подчеркивается ответственность, которую влечет за собой «навязывание» молдавскому языку латинского алфавита (ст. 6).

Статья 4 указанного закона предоставляет гарантии развития языков в ПМР: Приднестровская Молдавская Республика создает «материальную базу для всемерного развития официальных и иных функционирующих на своей территории языков, стимулирует их изучение». В этих целях... принимаются «государственные программы развития языков»... Программами предусматриваются мероприятия, обеспечивающие «получение образования на этих языках и их изучение, подготовку педагогических кадров, развитие литературы, науки и искусства, телевидения и радиовещания, издание книг, газет и журналов на языках республики, выпуск словарей, справочников, учебной и учебно-методической литературы и другие меры по развитию языков».

В Статье 27 Закона «О языках» отмечается, что в организациях среднего общего образования Приднестровской Молдавской Республики обучающиеся изучают в качестве обязательного предмета в качестве иностранного наряду с родным один из официальных языков ПМР.

В пятом разделе приднестровского закона «О языках» идет речь о языках науки, культуры и образования. Здесь снова подчеркивается право обучающихся, их родителей (законных представителей) выбрать для получения образования организацию дошкольного и среднего общего образования с соответствующим языком: на молдавском и / или русском, и / или украинском языках (Статья 26. Язык образования).

Аналогично складывается ситуация для абитуриентов, поступающих в «организации профессионального образования». При прохождении вступительного испытания по одному из официальных языков ПМР они пользуются правом выбора языка (молдавский или русский, или украинский), если такое вступительное испытание предусмотрено правилами приема в указанные организации образования (Статья 28. Вступительные испытания по языку).

Закон регулирует использование и выбор языков исключительно в системе дошкольного и среднего общего образования. Этот выбор впоследствии отражается на том, какой язык сдается в качестве вступительного испытания для абитуриента в «организациях профессионального образования». Использование языков в сфере профессионального (начального и среднего) и высшего образования законом не регламентируется.

### **Лингвокультурные реалии образовательного пространства современного Приднестровья**

«Языковой вопрос» приобрел остроту в Советской Молдавии в 1989–1990 гг. Уже тогда русскоязычное население ощутило на себе политическое и культурное давление. Русское и, в целом, русскоязычное население массово покидало Молдову, и агрессия прорумыно настроенного населения увеличивалась. В итоге события перетекли в открытое противостояние, что вылилось в отделение непризнанной республики и вооруженный конфликт, впоследствии урегулированный российскими миротворцами.

Такие судьбоносные перемены нашли отражение на всех сферах общественной жизни и, в особенности, в системе образования и образовательной политике. Так, сегодня в Молдове в образовательном дискурсе действует только один официальный язык – молдавский, с обязательной латинской формой написания. Идеологическая основа образования – отказ от связи с Русским миром, ориентация на Румынию и копирование румынской истории. Унионизм (румынизм) как ядро культурной и образовательной политики Молдавии связан с отказом для исконного для молдаван (а также румын) кириллического алфавита и нацелен на фактический отказ от молдавской национальной идентичности (молдовеизма, самобытничества).

Жители сельской местности из отдаленных районов Молдовы знают русский язык очень плохо или не знают его совсем. В центре страны на русском все еще говорят, отвечают на вопросы приезжих, иногда неохотно, но настроены по отношению к русскоговорящим уже не так агрессивно, как в прошлое десятилетие. И вообще отношения на межличностном уровне значительно потеплели. В какой-то степени это связано с тем, что надежды на Европу и европейский вектор развития образования не оправдались.

Что касается Приднестровской Молдавской Республики, как уже было отмечено, языковой вопрос здесь достаточно четко регулируется в нормативном плане, интересы преобладающих национально-лингвистических групп в Приднестровье в целом удовлетворены.

Основные этнические общности, населяющие Приднестровье, – русские (33,8%), молдаване (33,2%), украинцы (26,7%), болгары, белорусы (6,3%). Всего на территории ПМР проживают представители 75 различных национальностей [48. С. 19].

Территориально в ПМР в городах говорят на разных языках, нет какой-либо языковой специфики. А вот в сельской местности есть ярко выраженные молдавские, украинские, болгарские села. Многое здесь зависит от близости с пограничными государствами (Молдова, Украина).

На данный момент времени из Гагаузской автономии в составе Молдовы в Республику массово прибывают гагаузы. Влияние этого тюркоязычного народа на социокультурный климат в регионе на данный момент воспринимается коренным населением неоднозначно, многие реагируют негативно.

Также интересен вопрос с гражданством. Так как гражданство и паспорта ПМР не признаны, жители ПМР принимают гражданство других государств. Чаще всего РФ, Молдовы, Украины, Болгарии, Румынии. При этом некоторые имеют два или три гражданства одновременно. И чаще всего выбор гражданства связан в направлении предполагаемой миграции – в сторону РФ или в Европу.

Сегодня в приднестровских школах, наряду с обязательными русским и иностранным языком, изучается молдавский или украинский по выбору (по желанию ученика, зависит чаще всего от национальности). Чаще всего любой приднестровец знает русский и еще какой-то дополнительный язык – молдавский, украинский, болгарский и т.д. Явные конфликты на языковой почве практически не имеют места, очень редко – на национальной почве.

Как уже отмечалось, использование официальных языков ПМР в системе профессионального (начального и среднего) и высшего образования специально не регулируется. В то же время наличие в республике трех государственных языков априори предполагает возможность их использования на различных ступенях образовательного процесса. Объективно в ПМР складывается ситуация, когда образовательный процесс в высших учебных заведениях осуществляется преимущественно на русском языке. Это объясняется тем, что именно русский язык наиболее часто используется в Приднестровье в качестве *lingua franca*, и им владеет почти каждый приднестровец. Культура и наука в Приднестровье ориентированы на Русский мир [23, 25]. Образовательный процесс в вузах ПМР регулируется теми же федеральными государственными образовательными стандартами, что и в Российской Фе-

дерации. В данном контексте русский язык – один из факторов целостности учебного коллектива в Приднестровье.

### Опыт опросного исследования в полиэтничном студенческом коллективе

Официальная статистика предлагает нам общую картину лингвокультурной ситуации в образовательном поле Приднестровской Молдавской Республики. Вместе с тем есть смысл рассматривать обсуждаемую проблему в микроконтекстуальном феноменологическом ключе. Именно поэтому авторами был проведен опрос с рабочим названием «Полилингвизм в диалоге культур». *Цель опроса* – изучить социокультурные особенности полилингвального учебного коллектива и на этой основе определить, какую роль полилингвизм играет в формировании целостного коллектива.

*Характеристика выборки.* В опросе приняли участие 162 студента ( $n = 162$ ; из них 50,5% – мужчины, 49,5% – женщины) Института государственного управления, права и социально-гуманитарных наук Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата «Социология», «Социальная работа», «История», «Политология», «Государственное и муниципальное управление».

*Результаты опроса и их обсуждение.* Первый вопрос, заданный респондентам, имел целью узнать, какие языки члены учебного коллектива считают родными. Как показано на рис. 1, 65% студентов считают родным русский язык, далее идут молдавский (13,8%), украинский (8,3%), гагаузский (6,4%), болгарский (3,7%), румынский (2,8%).

Нам было важно знать, насколько лингвистическая идентичность совпадает с этнической идентичностью, ведь вместе они формируют целое, именуемое культурной идентичностью [49]. Из ответов на второй вопрос «Кто Вы по национальности» (рис. 2), мы увидели, что лингвоидентичность и этноидентичность совпадают не всегда. Мы выявили лишь один случай такого совпадения – у гагаузов, где количество идентифицирующих себя по языковому признаку полностью совпадает с числом идентифицирующих себя по признаку этничности (6,4%). Это вполне объяснимо: миграция гагаузов из Молдовы в Приднестровье началась сравнительно недавно. Большинство студентов-гагаузов родились в Гагаузии (Автономное территориальное образование на юге Молдовы) в исконном для их предков социокультурном ареале, потому для данной категории обучающихся понятия лингвоидентичности и этнической идентичности на данный момент объективно составляют единство.

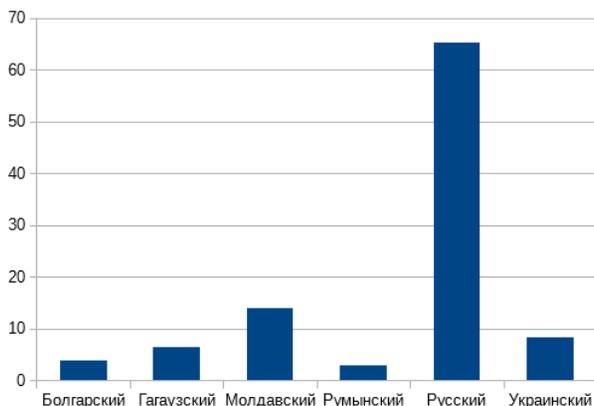


Рис. 1. Результаты ответов студентов на вопрос «Какой язык Вы считаете родным?»

Гораздо чаще мы встречаем ситуацию, когда этническая идентичность оказывается в восприятии ее носителя шире лингвистической. Например, если украинский язык считают родным 8,3%, а украинцами полагают себя почти 30% опрошенных. Молдавский язык считают родным 13,8% респондентов, а молдаванами считают себя 24,8%, т.е. вдвое больше. Такую же ситуацию мы наблюдаем среди румын и болгар. Более того, никто из вошедших в состав выборки армян, латышей и татар, отождествляющих себя со своим этносом, не считал языки этих этносов родными. Нетрудно предположить, что в нашем случае, когда разница между числом носителей той или иной этнической идентичности и количеством носителей того или иного (родного) языка будет положительной, она будет указывать на людей, которые, сохраняя исконную этническую идентичность, тем не менее, трансформировали исконную лингвистическую идентичность на русскую. Именно поэтому количество лиц, идентифицирующих себя с русским этносом (28,8%) более чем в два раза меньше студентов, считающих родным русский язык. Это – один из примеров, когда наиболее активно используемый язык межнационального общения становится фактором общественной целостности. При этом, однако, мы не находим подтверждений тому, что полилингвизм препятствует целостности коллектива.

Концепт Русского мира делает исключительной функцию русского языка в Приднестровье, а также на всем постсоветском коммуникативном пространстве. Именно поэтому количество русскоговорящих здесь значительно превышает число людей, русских по национальности. В то же время лингвоидентичность совпадает с этноидентичностью примерно в 50% случаев, что и подтверждают ответы студентов на вопрос «Что Вас роднит в наибольшей степени со своим народом?» (рис. 3).

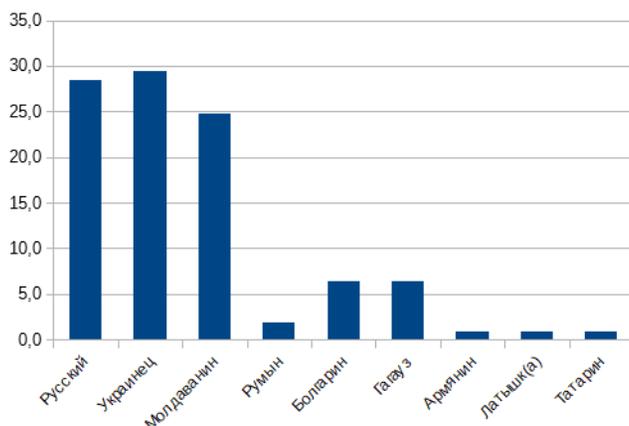


Рис. 2. Результаты ответов студентов на вопрос «Кто Вы по национальности?»

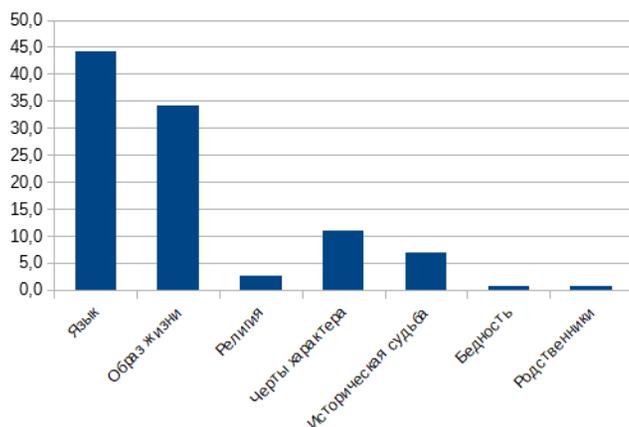


Рис. 3. Результаты ответов студентов на вопрос «Что Вас роднит в наибольшей степени со своим народом?»

Мы видим, что 44,2% студентов в качестве ответа указали язык, 55,8% – иные факторы, роднящие респондентов со своим народом (в порядке убывания): образ жизни, черты характера, историческая судьба (здесь мнение студентов разнится с убеждением Л.Н. Гумилева, что именно историческая судьба является ядром этнической идентичности), религия. Некоторые респонденты добавили в опросник «свои» факторы, которые их роднят с их этносом: родственники (0,7%) и бедность (0,7%). Никто из респондентов не указал в качестве ответа «общих врагов» или «ненависть к другому народу». Это косвенно подтверждает, что полилингвизм и культурная гетерогенность не являются барьером целостности и социальной солидарности.

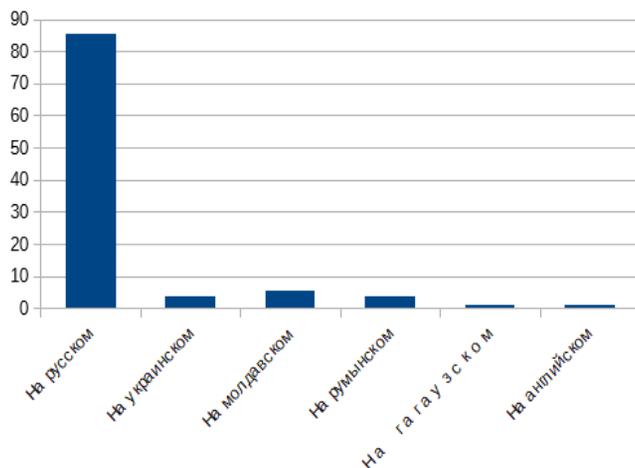


Рис. 4. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке для Вас предпочтительнее (легче) читать прессу и книги?»

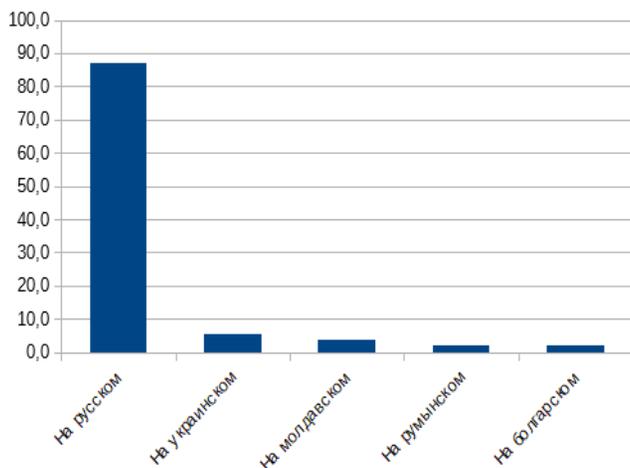


Рис. 5. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке Вы предпочитаете смотреть кино, видео и телепрограммы?»

Русский мир для приднестровских студентов – значимый социально-коммуникативный фактор, обеспечивающий внутриколлективную целостность, и это подтверждается ответами на вопрос «На каком языке для Вас предпочтительнее (легче) читать прессу и книги?»: 85,3% указали в данном случае русский язык. Таким образом, многие из тех, кто считает родными различные (отличные от русского) языки, тем не менее, достаточно комфортно чувствуют себя в русскоязычном дискурсе печатного слова (см. рис. 4).

Что касается дискурса медиакоммуникаций, то и здесь русский язык выступает в качестве солидаризирующего фактора: 87% студентов

отмечают, что именно на русском языке предпочитают смотреть кино, видео и телепрограммы (см. рис. 5). Русский медиакоммуникативный дискурс выступает и как фактор коллективной целостности.

Отмеченная тенденция подтверждается и ответами студентов на вопрос «Устная речь (в том числе на радио, в песнях и т.д.) на каком языке Вам наиболее понятна?» (рис. 6): 83,5% снова указывают русский язык. Вместе с тем следует понимать, что, несмотря на то, что в дискурсе социальной коммуникации современного Приднестровья преобладает русский язык, от 10 до 15% студентов чувствуют себя более уверенно в коммуникативном дискурсе других языков, прежде всего украинского и молдавского. Не случайно эти языки являются в Приднестровье официальными и имеют статус языков межнационального общения.

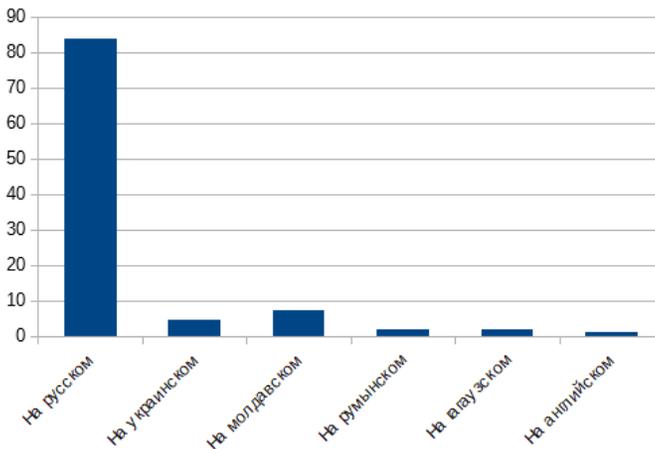


Рис. 6. Результаты ответов студентов на вопрос «Устная речь (в том числе на радио, в песнях и т.д.) на каком языке Вам наиболее понятна?»

Ответы на вопросы № 7 и 8 (языки, на которых респонденты обучались в школе и обучаются в настоящий момент в вузе) несколько разнятся с официальной статистикой, что неудивительно в виду того, что в нашем исследовании – более конкретные и менее обобщенные данные. Так или иначе, мы снова видим преобладание русского языка в образовательном дискурсе средней школы – 85,3% (рис. 7) и вуза – 93,4% (рис. 8).

Можно предположить, что в ряде случаев школьнику или студенту по каким-либо причинам пришлось обучаться не на том языке, на котором он хотел бы обучаться. Поэтому для нас были важны ответы на девятый и десятый вопросы.

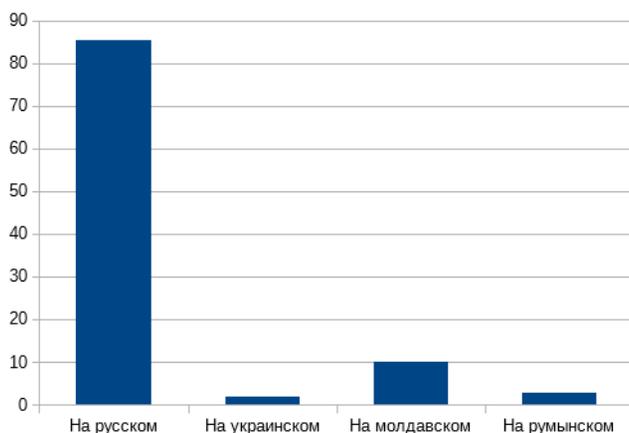


Рис. 7. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке Вы получали образование в школе?»

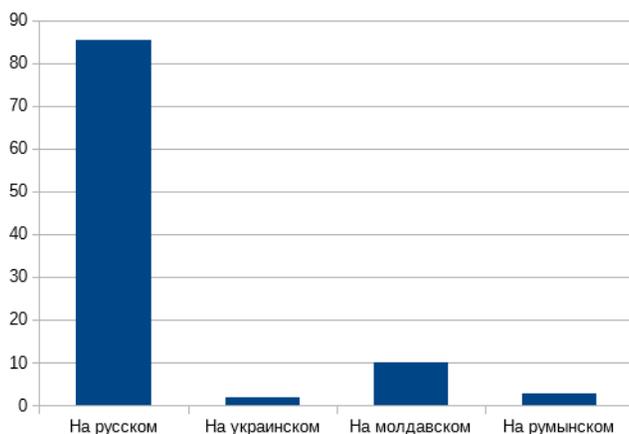


Рис. 8. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке Вы получаете образование в вузе?»

На рис. 9 и 10 представлены результаты ответов на вопросы о том, на каких языках студенты хотели бы обучаться, соответственно, в школе и вузе. Если сравнивать ответы на данные вопросы с соответствующими ответами на предыдущие два вопроса (№ 7 и 8), разница окажется не очень значительной, но очевидной.

Количество желающих обучаться на русском оказалось несколько меньшим, нежели количество людей, реально на нем обучавшихся и обучающихся. Так, количество желавших бы обучаться в школе на русском языке на 5,5% меньше обучавшихся в школе на русском в действительности. Для вузов эта разница больше – 13,8%.

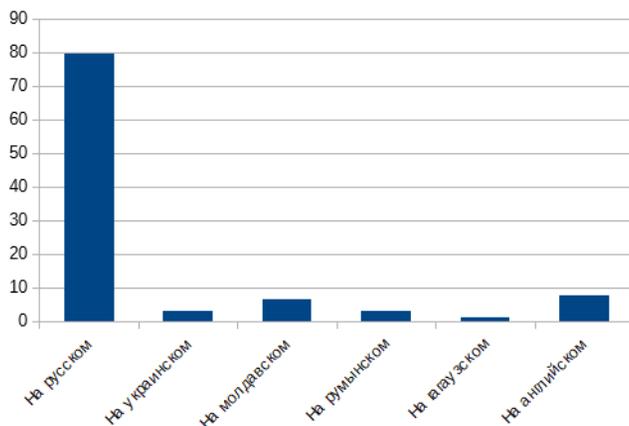


Рис. 9. Результаты ответов на вопрос «На каком языке Вы предпочли бы обучаться, будучи школьником?»

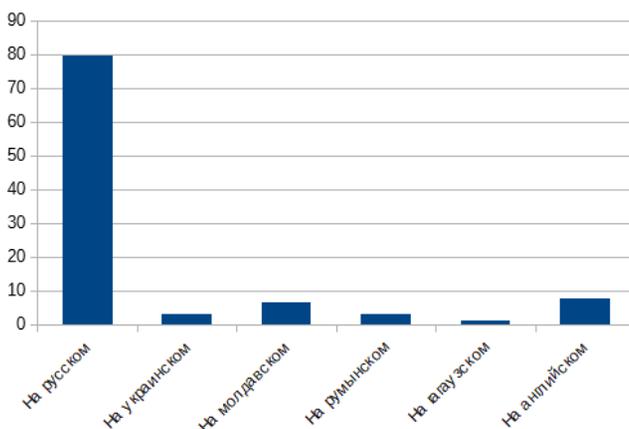


Рис. 10. Результаты ответов на вопрос «На каком языке Вы предпочли бы обучаться в вузе?»

Мы полагаем, что в ответах на вопросы № 9 и 10 проявилось в первую очередь вовсе не стремление видеть англоязычным весь учебный процесс, а естественное желание знать английский язык. Личные беседы со студентами помогли пролить свет на их особое отношение к английскому языку. Выяснилось, что хотя английский язык изучается во всех школах Приднестровья, уровень преподавания не всегда соответствует современным требованиям к владению английским языком. В большей степени результатами изучения английского языка в средней школе оказались довольны студенты, обучавшиеся ранее в гимназиях или лицеях, которых в Приднестровье не так уж много. В то же время было установлено, что преподавание английского языка в вузах

Приднестровья отличается высоким уровнем профессионализма педагогов. Многие бывшие школьники, придя в вуз, испытали эйфорию от действительного процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, и эта эйфория нашла отражение в их ответах.

Лишь 32% опрошенных студентов имели в школе возможность изучать в качестве иностранного языка английский (рис. 11). Желание студентов знать английский вполне закономерно. И польза компетентного владения английским языком сомнений не вызывает.

Потребность в изучении английского языка становится очевидной при анализе ответов на двенадцатый вопрос: «Как Вы считаете, знание каких языков будет полезно Вашим детям?». Указали английский 29,6%, французский – 12,8%. В виду того, что знание русского респонденты воспринимают как нечто само собой разумеющееся, только 27,4% указали в данном случае русский язык (рис. 12).

Многие студенты, впервые погрузившись в среду качественного изучения иностранного языка и впервые ощутив преимущества хорошего владения английским, с одной стороны, испытали воодушевление, с другой – досаду оттого, что были лишены подобных возможностей ранее. Отсюда – казусные позиции, иллюстрацией которых могут быть данные, представленные на рис. 13 (вопрос «Какой еще язык (кроме русского, украинского и молдавского), по Вашему мнению, должен быть официальным в ПМР?»). Указали в данном случае английский язык 52,4% опрошенных.

Изучение языка, который является иностранным для всех членов учебного коллектива (как в данном случае английский язык), выполняет, помимо прочего, значимую коммуникативно-интегрирующую функцию и способствует целостности коллектива, что находит подтверждение в современных научно-методических исследованиях [50].

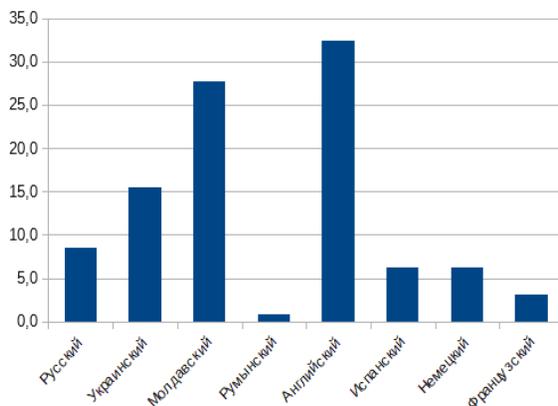


Рис. 11. Результаты ответов на вопрос «Какой язык Вы изучали в качестве иностранного в школе?»

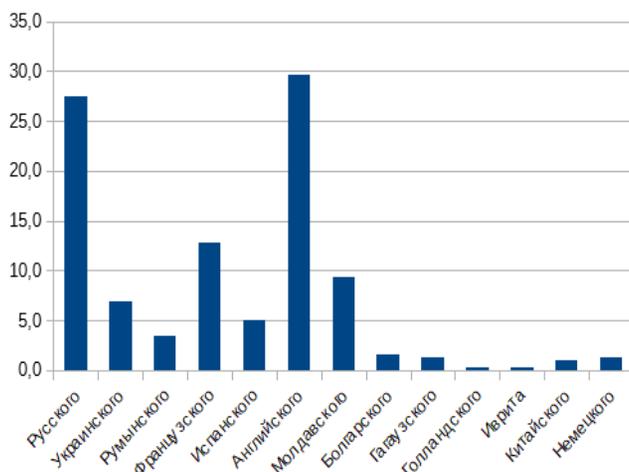


Рис. 12. Результаты ответов на вопрос «Как Вы считаете, знание каких языков будет полезно Вашим детям?»

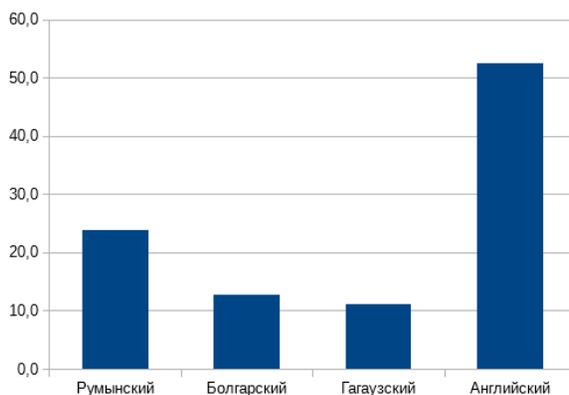


Рис. 13. Результаты ответов студентов на вопрос «Какой еще язык (кроме русского, украинского и молдавского), по Вашему мнению, должен быть официальным в ПНР?»

Удовлетворение растущего интереса молодого поколения к иностранному (английскому языку) будет, таким образом, лишь способствовать органичному развитию Приднестровья в культурно-коммуникативном дискурсе Русского мира. Именно Русский мир является незаменимой и безальтернативной платформой диалога культур. Судя по ответам на два вопроса (рис. 14, 15), круг родственного и дружеского общения является русскоязычным.

Русский язык – это не только и не столько средство коммуникативного обмена, это фундамент коллективной целостности и ядро концептосферы общностей различного типа [51].

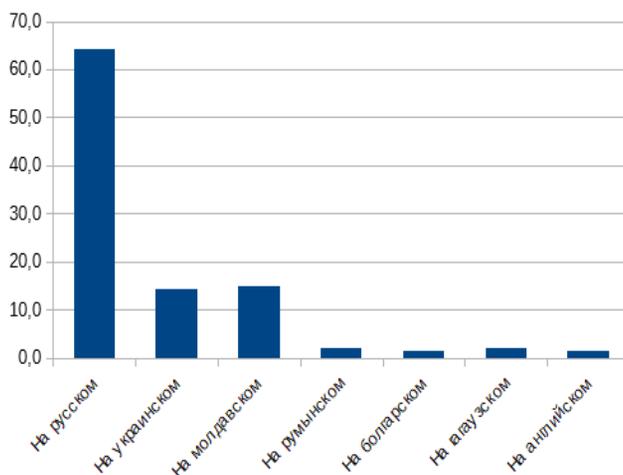


Рис. 14. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке Вы общаетесь со своими близкими?»

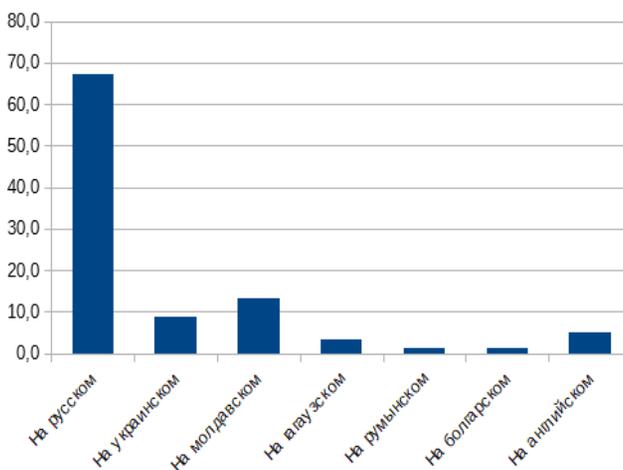


Рис. 15. Результаты ответов студентов на вопрос «На каком языке Вы общаетесь со своими друзьями?»

Ответы на последний, шестнадцатый, вопрос «Есть ли такой язык, который воспринимается Вами как “чужой”?» дают нам противоречивую информацию и подталкивают к размышлениям (рис. 16). Мы видим признаки умеренной конфликтогенности на уровне так называемой бытовой неприязни: носители одних языков считают другие языки чуждыми для себя. Особенный негативизм проявился в данном случае в отношении к гагаузскому языку – самого нового и непривычного для повседневного дискурса современного Приднестровья.

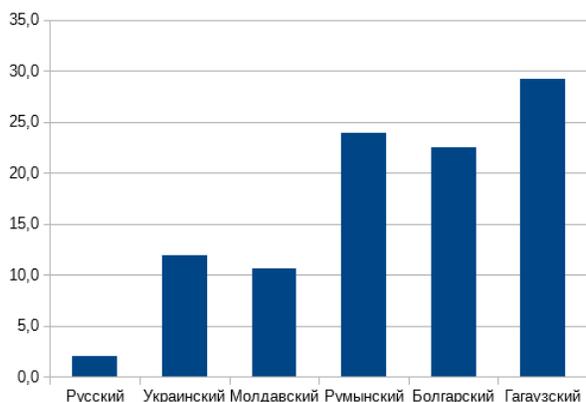


Рис. 16. Результаты ответов студентов на вопрос «Есть ли такой язык, который воспринимается Вами как «чужой»?»

Дают о себе знать и противоречия идеологического и культурно-политического характера. Так, мы помним, что в ответе на вопрос № 12 23,8% респондентов предложили румынский язык в качестве одного из официальных. При ответе на вопрос № 16 такое же количество (23,8%) опрошиваемых заявили, что считают румынский язык чужим. Очевидно, что в дискуссия по поводу того, какой вариант молдавского языка является «правильным» – самобытный и основанный на кириллице или романизированный, максимально приближенный к румынскому, как в плане письменности (латинской), так и лексики – все еще имеет место в приднестровском обществе и, как следствие, в учебных коллективах.

Что касается русского языка, только 2% студентов по каким-то причинам считают русский язык «чужим». Для остальных 98% членов полинационального и многоязычного учебного коллектива русский язык – органичная часть их жизни. В данном случае снова проявила себя интегративная природа русского языка.

### Заключение

Языковая гетерогенность студенческого коллектива сама по себе никак не препятствует благоприятному социокультурному климату в группе и не создает преград для целостности учебного сообщества. Сообщество является системой, и гетерогенность как ключевое свойство системы дает ей импульсы к развитию.

Полилингвизм в приднестровском обществе имеет многовековую историко-культурную основу и уже в силу данного обстоятельства не может рассматриваться как дезинтегративный фактор на пути к социальной целостности. Кроме того, приднестровский полилингвизм и языковые паритеты закреплены в Приднестровье законодательно.

Проведенное авторами опросное исследование показало, что особенностью учебных коллективов в вузах Приднестровья является преимущественное несовпадение культурной и лингвистической идентичностей: одна из них может быть шире другой и наоборот. Какие-либо дезинтегративные потенциалы такого рода ситуации выявлены не были.

В настоящее время для учебного процесса в ПРМ особое значение приобретает изучение английского языка. Обучающиеся понимают значимость английского языка в современном мире и в случае, когда уровень обучения недостаточный (что характерно для средней школы), испытывают неудовлетворенность, если же уровень обучения английскому языку становится высоким (что свойственно вузу), чувствуют особенную радость и воодушевление. Интерес к английскому языку может стать одним из факторов целостности учебного коллектива. Качественное преподавание английского как языка, являющегося иностранным для всех членов полилингвального сообщества, способно улучшить социокультурный климат учебных коллективов и интегрировать обучающихся.

Современный культурно-коммуникативный и образовательный дискурс Приднестровья развивается в системе Русского мира. Русская культура и русский язык становятся ключевыми факторами целостности культурно гетерогенных учебных коллективов современного Приднестровья.

### Литература

1. **Falodun J.O.** Responding to linguistic and cultural differences in a multicultural classroom. University of Pennsylvania, 1993. 33 p.
2. **McSwain A.J.** The effects of multicultural training on preservice students' self-report of bilingual multicultural competencies. University of Missouri – Columbia, 1993. 49 p.
3. **Bekerman Z.** Potential and Limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: bilingual palestinian-jewish schools in Israel // Teachers College Record. 2004. Vol. 106, № 3. P. 574–610.
4. **Heskin A.D., Heffner R.A.** Learning about bilingual, multicultural organizing // Journal of Applied Behavioral Science. 1987. Vol. 23, № 4. P. 525–541.
5. **Trent S.C., Artiles A.J.** Multicultural teacher education in special and bilingual education // Remedial & Special Education. 1998. Vol. 19, № 1. P. 2–6.
6. **Sandoval L.L.** Teacher training for bilingual multicultural education. The Claremont Graduate University, 1983. 54 p.
7. **Sedelow W.A., Sedelow S.Y.** Multicultural / multilingual electronically mediated communication // Social Science Computer Review. 1994. Vol. 12, № 2. P. 242–249.
8. **Drouyn-Marrero M.A.** Computer access, social interaction and learning in a bilingual / multicultural setting. University of Massachusetts Amherst, 1990. 47 p.
9. **Scharf S.T., Foster J.A., Behdinan K.** Optimizing linguistic diversity in highly multicultural engineering design teams // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. «121st ASEE Annual Conference and Exposition: 360 Degrees of Engineering Education». 2014. P. 67–71.
10. **Matveeva E.** Language alter ego – the key to multicultural linguistic personalities // Philology. 2016. № 4 (4). P. 42–44.

11. **Goral M., Conner P.S.** Language disorders in multilingual and multicultural populations // Annual Review of Applied Linguistics. 2013. Vol. 33. P. 128–161.
12. **Khazhgaliyeva G.** Multilingual education perspectives in multicultural Kazakhstan // Global science. Development and novelty Collection of scientific papers on materials IV International Scientific Conference. Astana, 2016. P. 5–8.
13. **Shaikhyzada Zh.G., Andreyeva O.A.** Implementation of multicultural and multilingual educational model in the republic of kazakhstan // European Researcher. 2013. № 2–2 (41). P. 379–382.
14. **Млечко Т.П.** Русская языковая личность ближнего зарубежья. Кишинев : Славянский университет Республики Молдова, 2013. 436 с.
15. **Скиба И.Г.** К вопросу самоидентификации с «Русским миром» // Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса : материалы Междунар. науч. конф. студ. и мол. ученых. Повс. 80-летию ДонНУ / под общ. ред. С.В. Беспаловой. Донецк, 2017. С. 220–223.
16. **Шестак Л.А.** Русский язык в мире и мир в русском языке: язык как будущее // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 102–109.
17. **Мир** русского слова и русское слово в мире // Материалы XI конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. 2007. Т. 4: Язык. Сознание. Личность. Коммуникация на русском языке в межкультурной среде. Болгария, Варна, 17–23 сент. 2007 г. Варна : Heron Press, 2007. 654 с.
18. **Кайсарова С.Н.** Метафизика русской души в восприятии иноязычного сознания («Party like a Russian»: вызов или комплимент Русскому миру?) // Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. М.: РГПУ, 2016. С. 38–43.
19. **Писаревский В.Г.** Аудитория православных сообществ в ВКонтакте в Узбекистане и ее связь с «Русским миром» // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2018. № 4 (34). С. 264–278.
20. **Савоскул С.С.** Русские нового зарубежья. Выбор судьбы. М. : Наука, 2001. 438 с.
21. **Космарская Н.П.** «Дети империи» в постсоветской Центральной Азии: адаптивные практики и ментальные сдвиги (русские в Киргизии, 1992–2002). М. : Наталис, 2006. 597 с.
22. **Воронова О.Е.** Информационно-психологическое противоборство в контексте глобальных угроз Русскому миру // Русский мир: проблемы духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания и пути их решения : пленарные докл. Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.В. Беспаловой. Донецк, 2018. С. 44–52.
23. **Бабилунга Н.В.** Приднестровье и Русский мир: современные геополитические реалии // Современная наука: актуальные проблемы и перспективы развития : материалы и докл. Междунар. науч.-практ. конф. Тирасполь, 2018. С. 12–22.
24. **Недельская О.С.** Приднестровье в системе геополитических интересов ведущих мировых держав // Система ценностей современного общества : сб. материалов LI Междунар. науч.-практ. конф. Тирасполь, 2017. С. 95–100.
25. **Смирнов И.Н.** Вместе с Россией. Тирасполь : ТИПАР, 2007. 200 с.
26. **Степанов В.** Этнополитическое конструирование гражданской идентичности на двух берегах Днестра (1989–2014 гг.) М. : РИСИ, 2015. 224 с.
27. **Чорба А.А.** Приднестровье на пути от региональной к государственной идентичности: оценки экспертов // Регионы мира: проблемы истории, культуры и политики: сб. ст. / под ред. А.А. Корнилова. Тирасполь, 2016. С. 190–195.
28. **Янковский В.В.** 10 лет референдуму в Приднестровье: вызовы 2006 года как факторы становления гражданской идентичности // Власть. 2017. Т. 25, № 1. С. 91–98.
29. **Бабилунга Н.В.** Русская национальная идея и Приднестровье // Культурологический журнал. 2018. № 4 (34). URL: <http://www.cr-journal.ru>

30. **Кривошапова Н.В.** Рефлексивные аспекты усвоения второго языка в полиязычном Приднестровье (на примере национально-русских билингвов) // Интеллект. Культура. Образование : материалы Междунар. науч. конф., посв. 85-летию со дня рожд. РАО И.С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. М., 2018. С. 107–109.
31. **Кривошапова Н.В., Ткачева Л.В.** Лингводидактический аспект интерференции болгарско-русских билингвов в Приднестровье // Лингвокультурологические исследования развития русского языка в условиях полиэтнической среды: опыт и перспективы : тр. и материалы Междунар. конф. / под общ. ред. Е.А. Горобец, О.Ф. Жолобова, М.О. Новак. М., 2018. С. 81–84.
32. **Кривошапова Н.В.** Аксиологический подход в методике преподавания русского языка в полиэтничном Приднестровье // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: посвящается нашим Учителям: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ. М.: РУДН, 2018. С. 385–390.
33. **Савченко И.А., Викулина М.А.** Лингвокультурная динамика и образовательный процесс // Язык и культура. 2018. № 43. С. 199–216.
34. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.** Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // Язык и культура. 2018. № 42. С. 6–18.
35. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279–305.
36. **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.
37. **Пассов Е.И.** Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М. : Просвещение, 2000. 173 с.
38. **Исаев Е.А.** Языковая личность студента и мультикультурная самоорганизация посредством преподавания иностранных языков // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 96–103.
39. **Гураль С.К., Павленко Е.И.** Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 115–120.
40. **Kuklina S.S., Tatarinova M.N., Gulyaeva V.S., Shvetsova M.G., Podlevskikh M.Y.** Educational autonomy of a multicultural linguistic personality // Espacios. 2017. Vol. 38, № 40. P. 24.
41. **Савченко И.А.** Социокультурные аспекты современного образовательного процесса // Обучение, тестирование и оценка. 2013. № 13. С. 215–217.
42. **Сысоев П.В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281.
43. **Ростова Е., Шамин С.** Диалог культур и сравнение культур в современном поликультурном обществе и в образовательном процессе // Этнодиалоги. 2013. № 1 (42). С. 82–89.
44. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204.
45. **Руссев Н.Д.** Молдавия в «Темные века»: материалы к осмыслению культурно-исторических процессов // Stratum plus. Археология и культурная антропология. 1999. № 5. С. 379–408.
46. **Решетникова В.А., Бадюл Е.А.** Приднестровье: история зарождения и существования непризнанного государства // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 389–393.

47. «*О языках* в Приднестровской Молдавской Республике». Закон ПМР от 8 сент. 1992 г. (текущая редакция по состоянию на 14 мар. 2019 г.) // Закон ПМР. URL: <http://zakon-pmr.com>
48. *Статистический* ежегодник 2018. Тирасполь: Государственная служба статистики Приднестровской Молдавской Республики, 2018. 185 с.
49. *Савченко И.А.* Лингвоидентичность и социокультурные условия развития этно-общностей // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. № 3. С. 281–296.
50. *Zorina A.V., Vygodchikova N.N., Gatın R.G., Nazmutdinova M.A., Gerasimova O.Y.* Multicultural education of multi-ethnic students at the foreign language class // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 18. P. 10817–10827.
51. *Кирнозе З.И.* О национальной концептосфере // Филология и культура. Тамбов, 2001. Ч. 2. С. 55–62.

#### Сведения об авторах:

**Савченко Ирина Александровна** – доцент, доктор социологических наук, профессор кафедры философии, социологии и теории социальной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова; профессор кафедры психологии и педагогики Нижегородской академии МВД РФ (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: [teosmaco@rambler.ru](mailto:teosmaco@rambler.ru)

**Викулина Мария Анатольевна** – профессор, доктор педагогических наук, руководитель Центра координации научно-исследовательской деятельности Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: [prof\\_vikulina@lunn.ru](mailto:prof_vikulina@lunn.ru)

**Михайлова Виктория Владимировна** – старший преподаватель кафедры социологии Института государственного управления, права и социально-гуманитарных наук Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика). E-mail: [vika-n@yandex.com](mailto:vika-n@yandex.com)

*Поступила в редакцию 26.02.2019 г.*

#### INTEGRITY OF STUDENT'S COMMUNITY IN CONDITIONS OF POLYLINGUALISM (on materials of Transnistrian Moldavian Republic)

**Savchenko I.A.**, Associate Professor, Sc.D. (Sociology), Professor of the Department of Philosophy, Sociology and the Theory of Social Communication, Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University; 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](mailto:teosmaco@rambler.ru)

**Vikulina M.A.**, Professor, Sc.D. (Education), the Head of the Center of Coordination of research Activity, Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University (N. Novgorod, Russia). E-mail: [prof\\_vikulina@lunn.ru](mailto:prof_vikulina@lunn.ru)

**Mikhaylova V.V.**, Senior Lecturer of Department of a Sociology of Institute of Public Administration, Right and Social Humanities of the Pridnestrovian State University T.G. Shevchenko (Tiraspol, Transnistrian Moldavian Republic). E-mail: [vika-n@yandex.com](mailto:vika-n@yandex.com)

DOI: 10.17223/19996195/46/15

**Abstract.** This article is an attempt to answer the question: how the linguistic heterogeneity of student's community affects its integrity? Studying the designated problem in theoretical aspect, authors find out what among the scientists investigating linguistically non-uniform educational collectives there are the optimists revealing in polylingualism potentials to social integration and sceptics who enter a concept of “language contradictions” and define linguis-

tic heterogeneity as a barrier to complete community formation. Authors carry out the empirical analysis of polylingualism phenomenon on materials of the Transdnestrian Moldavian Republic. To have an idea of sociocultural climate of modern Transdnistria it is necessary to understand specifics of its cultural historical development. In the first millennium AD Transdnistria was populated with ancient Slavic tribes and also with Turkic nomads Cumans and Pechenegs (eternal rivals of ancient Slavs). In the second millennium Transdnistria was a part of many states: Kiev Rus and Galitsko-Volynsky principality, Grand Duchy of Lithuania. Northern Transdnistria long time stayed as a part of the Polish principalities and the Polish-Lithuanian Commonwealth. The southern Transdnistria in the 13th century became a part of the Golden Horde, and later – a part of the Crimean khanate. At last, at the end of XVIII all territory of Transdnistria becomes a part of the Russian Empire. Then active settling of Transdnistria begins. The power contributed to labor migrations in Transdnistria of Russians, Moldavians, Ukrainians, Jews, Bulgarians, Germans, Greeks and Armenians. During the Soviet period till 1940 the main part of Transdnistria was a part of the Moldavian Autonomous Soviet Socialist Republic which, in turn, was a part of the Ukrainian SSR. In 1940 with new inclusion of Bessarabia in structure of the Soviet Union the Moldavian SSR was created, and Transdnistria became the territory of the Moldavian Soviet Socialist Republic. The new wave of migration of professional staff in Transdnistria, mainly, from Russia and Ukraine began. Thus historical development of Transdnistria caused linguocultural heterogeneity of the region. Multilanguage and cultural heterogeneity of the Dnestr area, on the one hand, and its unconditional focus to the Russian world, with another, in many respects explain why Transdnistria could not follow Moldova when it, having announced the sovereignty, headed for the European development. The features of a cultural and communicative discourse found today in the unrecognized Dnestr Moldavian Republic found the reflection in an education system and linguocultural dynamics of educational collectives. Authors find out that the Dnestr polylingualism has today the sufficient and full regulatory and legal base. The polling research among students of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko allowed authors to draw a number of conclusions. Peculiar feature of student's community in Transdnistria is the frequent discrepancy of ethnic and linguistic identity (together they make cultural identity). Among the Dnestr students the ethnic identity in quantitative expression can be wider or, on the contrary, narrower than language identity. The situation when the ethnic identity completely coincides with linguistic, is peculiar only to those communities that only begin to join community, new to them. According to authors the recorded situation does not comprise the conflictogenic messages. Is shown that studying of language which is foreign for all members of student's community (the speech, first of all, about English) is the integrating factor for student's community. Empirical material allowed to reveal a special role of Russian as factor of a solidarization of student's collective. Russian and a concept of the Russian world objectively become today a kernel of linguocultural dynamics and of Transdnistria youth communities everyday life. Authors come to conclusion that we should not understand polylingualism as an obstacle for collective integration. The student's community is a system, and the heterogeneity as obligatory property of system gives impulses to its development.

**Keywords:** polylingualism; integrity; concept student's community; discourse; dialogue of cultures; linguistic identity; ethnic identity; Russian world; Transdnestrian Moldavian Republic; Russian and English languages; sociocultural climate.

### References

1. Falodun J.O. (1993) Responding to linguistic and cultural differences in a multicultural classroom. Institute: University of Pennsylvania.
2. McSwain A.J. (1993) The effects of multicultural training on preservice students' self-report of bilingual multicultural competencies. University of Missouri – Columbia.
3. Bekerman Z. (2004) Potential and Limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: bilingual palestinian-jewish schools in Israel // *Teachers College Record*. Vol. 106 (3). pp. 574–610.

4. Heskin A.D., Heffner R.A. (1987) Learning about bilingual, multicultural organizing. *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 23 (4). pp. 525–541.
5. Trent S.C., Artiles A.J. (1998) Multicultural teacher education in special and bilingual education // *Remedial & Special Education*. Vol. 19 (1). pp. 2–6.
6. Sandoval L.L. (1983) *Teacher training for bilingual multicultural education*. The Claremont Graduate University.
7. Sedelow W.A., Sedelow S.Y. (1994) Multicultural/multilingual electronically mediated communication // *Social Science Computer Review*. Vol. 12 (2). pp. 242–249.
8. Drouyn-Marrero M.A. (1990) *Computer access, social interaction and learning in a bilingual/multicultural setting*. University of Massachusetts Amherst.
9. Scharf S.T., Foster J.A., Behdinan K. (2014) Optimizing linguistic diversity in highly multicultural engineering design teams // *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings Ser. "121st ASEE Annual Conference and Exposition: 360 Degrees of Engineering Education"*. pp. 67–71.
10. Matveeva E. (2016) Language alter ego – the key to multicultural linguistic personalities // *Philology*. 4 (4). P. 42–44.
11. Goral M., Conner P.S. (2013) Language disorders in multilingual and multicultural populations // *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 33. pp. 128–161.
12. Khazhgaliyeva G. (2016) Multilingual education perspectives in multicultural Kazakhstan // *Global science. Development and novelty Collection of scientific papers on materials IV International Scientific Conference*. pp. 5–8.
13. Shaikhyzada Zh.G., Andreyeva O.A. (2013) Implementation of multicultural and multilingual educational model in the republic of kazakhstan // *European Researcher*. 2–2 (41). pp. 379–382.
14. Mlechko T.P. (2013) *Russkaja jazykovaja lichnost' blizhnego zarubezhja* [Russian language personality of near abroad]. Kishinev: Slavjanskij universitet respubliki Moldova.
15. Skiba I.G. (2017) K voprosu samoidentifikacii s "Russkim mirom" [To the issue of self-identification with the "Russian world"] // *Donetskie chteniya 2017: Russkij mir kak civilizacionnaja osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kul'turnogo razvitiya Donbassa. Materialy Mezhdunar. nauch. konf. stud. i mol. uchenyh. Posv. 80-letiju DonNU. Pod obshh. red. S.V. Bespalovoj*. pp. 220–223.
16. Shestak L.A. (2011) *Russkij jazyk v mire i mir v russkom jazyke: jazyk kak budushhee* [The Russian language in the world and the world in the Russian language: language as the future] // *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 8 (62). pp. 102–109.
17. *Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire* [The world of the Russian word and the Russian word in the world] (2007) // *Materialy XI Kongressa Mezhdunar. asociacii prepod. rus. jaz. i literatury*. Vol. 4 *Jazyk. Soznanie. Lichnost'. Kommunikacija na russkom jazyke v mezhkul'turnoj srede*. Varna: Heron Press.
18. Kajsarova S.N. (2016) *Metafizika russkoj dushi v vosprijatii inozazychnogo soznaniya ("Party like a Russian": vyzov ili kompliment Russkomu miru?)* [Metaphysics of the Russian soul in the perception of a foreign language consciousness ("Party like a Russian": challenge or compliment to the Russian world?)] // *Pedagogika i pedagogicheskij process: sovremennye tendencii i perspektivy razvitiya: sb. nauch. tr. po materialam I Mezhdunar. nauch-prakt. konf*. pp. 38–43.
19. Pisarevskij V.G. (2018) Auditorija pravoslavnykh soobshhestv Vkontakte v Uzbekistane i ee svjaz' s "Russkim mirom" [The audience of the orthodox communities of Vkontakte in Uzbekistan and its connection with the "Russian world"] // *Problemy dejatel'nosti uchenogo i nauchnyh kollektivov*. 4 (34). pp. 264–278.
20. Savoskul S.S. (2001) *Russkie novogo zarubezhja. Vybor sud'by* [Russians of the new abroad. The choice of destiny]. M.: Nauka.
21. Kosmarskaja N.P. (2006) "Deti imperii" v postsovetskoj Central'noj Azii: adaptivnye praktiki i mental'nye sdvigi (russkie v Kirgizii, 1992–2002) ["Children of the Empire" in

- post-Soviet Central Asia: adaptive practices and mental shifts (Russians in Kyrgyzstan, 1992–2002)]. M.: Natalis.
22. Voronova O.E. (2018) Informacionno-psihologicheskoe protivoborstvo v kontekste global'nykh ugroz Russkomu miru [Information and psychological confrontation in the context of global threats to the Russian world] // *Russkij mir: problemy duhovno-nravstvennogo, grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya i puti ikh resheniya: plenarnye dokl. mezhdunar. nauch-prakt. konf. pod obshh. red. S.V. Bespalovoj.* pp. 44–52.
  23. Babilunga N.V. (2018) Pridnestrov'e i Russkij mir: sovremennye geopoliticheskie realii [Transnistria and the Russian world: modern geopolitical realities] // *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy i perspektivy razvitija: materialy i dokl. mezhdunar. nauch-prakt. konf.* pp. 12–22.
  24. Nedel'skaja O.S. (2017) Pridnestrov'e v sisteme geopoliticheskikh interesov vedushhih mirovyh derzhav [Transnistria in the system of geopolitical interests of the leading world powers] // *Sistema cennostej sovremennogo obshhestva: sb. materialov XI Mezhdunar. nauch-prakt. konf.* pp. 95–100.
  25. Smirnov I.N. (2007) *Vmeste s Rossiej [Together with Russia].* Tiraspol': TIPAR.
  26. Stepanov V. (2015) Etnopoliticheskoe konstruirovanie grazhdanskoj identichnosti na dvukh beregah Dnestra (1989–2014 gg.) [Ethnopolitical construction of civic identity on the two banks of the Dniester (1989–2014)]. M.: RISI.
  27. Chorba A.A. (2016) Pridnestrov'e na puti ot regional'noj k gosudarstvennoj identichnosti: ocenki ekspertov [Transnistria on the way from regional to national identity: expert assessments] // *Regiony mira: problemy istorii, kul'tury i politiki: Sb. st. Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo. Pod red. A.A. Kornilova.* pp. 190–195.
  28. Yankovskij V.V. (2017) 10 let referendumu v Pridnestrov'e: vyzovy 2006 goda kak faktory stanovlenija grazhdanskoj identichnosti [10 years of a referendum in Transnistria: the challenges of 2006 as factors of the formation of civil identity] // *Vlast'. Vol. 25 (1).* pp. 91–98.
  29. Babilunga N.V. (2018) Russkaja nacional'naja ideja i Pridnestrov'e [Russian national idea in Transnistria] // *Kul'turologicheskij zhurnal.* 4 (34). <http://www.cr-journal.ru>.
  30. Krivoschapova N.V. (2018) Refleksivnye aspekty usvoenija vtorogo jazyka v polijazychnom Pridnestrov'e (na primere nacional'no-russkikh bilingvov) [Reflexive aspects of second language acquisition in multilingual Transnistria (on the example of national-Russian bilinguals)] // *V sb.: Intellekt. Kul'tura. Obrazovanie: Materialy Mezhdunar. nauch. konf., posv. 85-letiju so dnja rozhd. RAO I.S. Ladenko, s elementami nauchnoj shkoly dlja molodezhi.* pp. 107–109.
  31. Krivoschapova N.V., Tkacheva L.V. (2018) Lingvodidakticheskij aspekt interferencii bolgarsko-russkikh bilingvov v Pridnestrov'e [Linguodidactic aspect of interference of Bulgarian-Russian bilinguals in Transnistria] // *Lingvokul'turologicheskie issledovanija razvitija russkogo jazyka v uslovijah polijetnicheskoy sredy: opyt i perspektivy: Tr. i materialy Mezhdunar. konf. Pod obshh. red. E.A. Gorobec, O.F. Zholobova, M.O. Novak.* pp. 81–84.
  32. Krivoschapova N.V. (2018) Aksiologicheskij podhod v metodike prepodavaniya russkogo jazyka v polijetnichnom Pridnestrov'e [Axiological approach in the methodology of teaching Russian language in multi-ethnic Transnistria] // *Bi-, poli-, translingvizm i jazykovoe obrazovanie: posvjashaetsja nashim Uchiteljam: materialy IV Mezhdunar. nauch-prakt. konf. pod jegidoj MAPRJaL. RUDN.* pp. 385–390.
  33. Savchenko I.A., Vikulina M.A. (2018) Lingvokul'turnaja dinamika i obrazovatel'nyj process [Linguocultural dynamics and educational process] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture.* 43. pp. 199–216.
  34. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoye: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii [To express the ineffable: the possibilities of

- synergistic efforts of linguistics and philosophy] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 6–18.
35. Obdalova O.A. (2018) Kognitivno-diskursivnaja tehnologija v obuchenii inojazyčnoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Cognitive-discursive technology in teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 279–305.
  36. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikacii 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.
  37. Passov E.I. (2000) Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazyčnogo obrazovaniya [Programme-concept of communicative foreign language education]. M.
  38. Isaev E.A. (2015) Jazykovaja lichnost' studenta i mul'tikul'turnaja samoorganizacija posredstvom prepodavaniya inostrannyh jazykov [Student's language personality and multicultural self-organization via teaching foreign languages] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 96–103.
  39. Gural' S.K., Pavlenko E.I. (2011) Formirovanie polikul'turnoj mnogojazyčnoj lichnosti novogo tipa posredstvom tret'ego inostrannogo jazyka [Formation of a policultural multilingual personality of a new type via the third foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2 (14). pp. 115–120.
  40. Kuklina S.S., Tatarinova M.N., Gulyaeva V.S., Shvetsova M.G., Podlevskikh M.Y. (2017) Educational autonomy of a multicultural linguistic personality // *Espacios*. Vol. 38. 40. p. 24.
  41. Savchenko I.A. (2013) Sociokul'turnye aspekty sovremennogo obrazovatel'nogo processa [Socio-cultural aspects of the modern educational process] // *Obuchenie, testirovanie i ocenka*. 13. pp. 215–217.
  42. Sysoev P.V. (2018) Peresmatrivaja konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstvu v usloviyakh “dialoga kul'tur” i “ne-dialoga kul'tur” [Reconsidering the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in the context of “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 261–281.
  43. Rostova E., Shamin S. (2013) Dialog kul'tur i sravnenie kul'tur v sovremennom polikul'turnom obshchestve i v obrazovatel'nom processe [Culture dialogue and comparison of culture in a modern policultural society and educational process] // *Etnodialogi*. 1 (42). pp. 82–89.
  44. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017) Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnja i zavtra [Educational bilingualism: yesterday, today, and tomorrow] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 185–204.
  45. Russev N.D. (1999) Moldavija v “Temnye veka”: materialy k osmysleniju kul'turno-istoricheskikh processov [Moldavia in the “Dark Ages”: materials for understanding the cultural historical processes] // *Stratum plus. Arheologija i kul'turnaja antropologija*. 5. pp. 379–408.
  46. Reshetnikova V.A., Badjul E.A. (2016) Pridnestrov'e: istorija zarozhdenija i sushhestvovaniya nepriznannogo gosudarstva [Transnistria: the history of origin and existence of the unrecognized state] // *Molodoj uchenyj*. 23. pp. 389–393.
  47. “O jazykakh v Pridnestrovskoj Moldavskoj Respublike”. Zakon PMR ot 8 sent. 1992 g. (tekushhaja redakcija po sostojaniju na 14 mar. 2019 g.) [“About the Languages in Pridnestrovian Moldavian Republic”. The Law of PMR as of September 8, 1992 (current version as of March 14, 2019)] // *Zakon PMR*. <http://zakon-pmr.com>
  48. *Statisticheskij ezhegodnik 2018 [Statistical yearbook 2018] (2018)*. Tiraspol': Gosudarstvennaja sluzhba statistiki Pridnestrovskoj Moldavskoj Respubliki.

49. Savchenko I.A. (2010) Lingvoidentichnost' i sociokul'turnye uslovija razvitija etnoobshhnostej [Linguistic identity and sociocultural conditions of development of ethnic entities] // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. 3. pp. 281–296.
50. Zorina A.V., Vygodchikova N.N., Gatin R.G., Nazmutdinova M.A., Gerasimova O.Y. (2016) Multicultural education of multi-ethnic students at the foreign language class // International Journal of Environmental and Science Education. Vol. 11 (18). pp. 10817–10827.
51. Kirnoze Z.I. (2001) O nacional'noj konceptsfere [On the national concept sphere] // Filologija i kul'tura. Chast' 2. Tambov. pp. 55–62.

*Received 26 February 2019*

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АУДИРОВАНИЯ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Т.С. Серова, М.П. Коваленко

**Аннотация.** Рассматриваются специфические характеристики речевой деятельности переводческого аудирования в условиях устного последовательного перевода; доказывается обусловленность особых характеристик аудирования сложностью, комплексностью, билингвальностью речедетельностной единицы устного последовательного перевода; в рамках интегративно-целевого анализа описываются подвергавшиеся исследованию ранее рассматриваемые в психологии и методике обучения устной переводческой деятельности характеристики переводческого аудирования. Особое внимание уделяется подробному анализу и раскрытию новых качеств и специфики аудирования переводчиком исходного звучащего текста, даются характеристики процессов осмысления и понимания информации исходных текстов как объекта слушания в виде фрагментов, микротекстов. Особое значение приобретают выделенные и обоснованные структура и содержание компонентов дискурса, лингвистических и экстралингвистических. Интерес представляет процесс обобщения и интеграции специфических характеристик переводческого аудирования в три группы, в связи с чем выявляется и раскрывается взаимосвязь этих характеристик в каждой группе с учетом таких аспектов, как речедетельностный, дискурсивный, интеллектуальный, речемыслительный, лингвистический, контекстный, лексикографический. Описываются дидактические функции отдельных специфических характеристик и их групп как основания для принятия методических решений организации обучения переводческому аудированию в условиях бакалавриата переводческого образования.

**Ключевые слова:** устный последовательный перевод; переводческое аудирование; специфические характеристики переводческого аудирования; мысль; интеллект; осмысление; понимание; способы формирования мыслей; линейная лексическая матрица; тема-рематическое единство; денотат; дискурс; дидактические функции специфических характеристик аудирования.

### Введение

Устный последовательный перевод, представляя собой комплексную вторичную билингвальную сложную речевую деятельность, осуществляется в процессе межкультурного и межъязыкового речевого общения как взаимодействия субъектов в конкретных ситуациях переводческой деятельности, включающей аудирование, думание, письмо-фиксацию, монологическое говорение, референтное чтение по ключевым словам.

Поскольку каждый вид речевой деятельности имеет свою специфическую единицу, аудирование как рецептивный вид предполагает в качестве единицы смысловое решение [1. С. 62], принимаемое и реализуемое на основе умозаключающей речемыслительной активности деятельности думания (И.А. Зимняя).

Принимая в качестве речедетельностной единицы устного последовательного одностороннего перевода [2. С. 110–112], в связи с включением в него нескольких видов речевой деятельности, «сложное комплексное двухкомпонентное образование из смыслового вербального решения на основе умозаключающей деятельности в процессе осмысления и понимания информации и коммуникативного речевого поступка с текстом высказыванием, реализуемое и регулируемое в конкретной коммуникативной ситуации устного последовательного одностороннего перевода» [Там же. С. 110], мы обращаемся к первому компоненту единицы, переводческому аудированию с его специфическими характеристиками.

Специфика характеристик переводческого аудирования связана прежде всего с предметом деятельности переводчика, мыслями как информационными единицами, активизацией мышления, его форм, мыслительных операций, их связи с речью и языком, взаимодействия сенсорики и интеллекта. Вторым важным фактором, обуславливающим специфику переводческого аудирования, становится его объект, которым является фрагмент дискурса, когда переводчик осуществляет аудирование звучащей речи как создаваемой в речевом контексте совокупности фрагментов текстов, объединенных общей темой или проблемой, обусловленной экстралингвистическими факторами (Л.В. Щерба, Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, С.К. Гураль и др.).

Целевой анализ исследований проблем обучения устному последовательному переводу, формирования навыков и умений устного переводчика (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.И. Ермолович, И.А. Зимняя, И.И. Халева, Н.Н. Гавриленко, Г.Л. Самойленко, Т.С. Серова, В.Н. Комиссаров и др.) позволил Е.А. Руцкой [3. С. 11] выявить и раскрыть ряд важных специфических характеристик переводческого аудирования. К таким особенностям переводческого аудирования как основы разработки типологии речевых информационно направленных навыков аудирования в устном одностороннем последовательном переводе были отнесены:

- 1) полное восприятие, осмысление и полное глубокое понимание всего абсолютного количества информации аудируемого текста;

- 2) учет всех компонентов дискурса как объекта восприятия, осмысления и понимания информации, выраженной вербальными, паралингвистическими, невербальными и экстралингвистическими средствами в тесной связи с компонентами ситуации;

3) одновременное синхронное осуществление аудирования переводчиком с письмом-фиксацией информационных единиц, чтением по ключевым словам печатных презентационных фрагментов;

4) выполнение сложной умозаключающей деятельности и общей речемыслительной активности в процессе реализации смысловых вербальных решений;

5) функционирование механизма языкового переключения в процессе аудирования и письма-фиксации информационных единиц в условиях выделения из долговременной памяти в оперативную переводческих соответствий лексическим единицам исходного аудируемого фрагмента [4. С. 106–107].

Тем не менее относительно специфических особенностей переводческого аудирования остаются неисследованными многие проблемные вопросы, например, касающиеся достижения целей-задач аудирования по выявлению, осмыслению и пониманию информации и целей-результатов, связанных с фиксацией понятых информационных единиц, различных способов их фиксации как программы смыслового содержания. Особую значимость приобретает исследование вопросов места и функций лексических единиц в процессе выявления и фиксации мыслей, построения на их основе свернутой смысловой программы для порождения текста перевода и связанной с этим необходимости осуществлять данные процессы, укладываясь во времени звучания аудируемого переводчиком фрагмента дискурса как объекта переводческого аудирования. Серьезное внимание необходимо направить на интегративно-целевой анализ всех характеристик переводческого аудирования с учетом речедействительностного, контекстно-ситуативного, дискурсивного, интеллектуального, речемыслительного, личностно-деятельностного и лингвистического аспектов.

### **Интегративно-целевой анализ специфических характеристик переводческого аудирования и его результаты**

Как показывает анализ работ, посвященных теории и практике перевода (Р.К. Миньяр-Белоручев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Н. Комиссаров, М.М. Букирева, И.И. Халеева, Б.И. Лихобабин, В.И. Ермолович, А.А. Куличков, Т.С. Серова, Н.Н. Гавриленко, Н.Н. Самойленко, Е.В. Аликина, Е.А. Рущкая, М.П. Коваленко, Е.Ю. Мощанская, Л.Ю. Кулиш и др.), аудирование, включаясь в профессиональную устную переводческую деятельность, приобретает новые качества, реализуемые в соответствующих речевых действиях и речевой деятельности слушания, осмысления и понимания информации исходного текста в устном переводе.

Если учитывать речедействительностный, дискурсивный и контекстно-ситуативный аспекты переводческого аудирования, то можно

выделить шесть специфических его особенностей, составляющих **первую группу**.

Очень важная для решения методических задач характеристика переводческого аудирования связана с тем, что **объектом слушания, осмысления и понимания является обязательно завершённый по смысловому содержанию по отношению к теме или ее подтемам фрагмент дискурса** [2. С. 118–119], а не произвольно выбираемый отрезок текста, в котором мысль не завершена.

С лингвистических позиций смысловая завершённость фрагмента текста трактуется как грамматическая категория, вариативно реализующаяся в текстах разных функциональных стилей через соотношение содержания текста и его заголовка. В психолингвистике завершённость текста рассматривается как свойство текста по отношению к названию (заголовку), соотносимое с исчерпывающим выражением замысла автора. В рамках обучения устному последовательному переводу завершённым по смыслу можно рассматривать фрагмент, в котором в виде одной законченной мысли или логического единства [5] находит свое развитие основной замысел автора текста. Правильно выделенный завершённый по смыслу фрагмент позволяет автономно его воспринимать, осмыслять и понимать.

Завершённый по смыслу фрагмент может иметь и более сложную структуру, включать несколько тем или подтем, получивших свое развитие и ставших темами уже в рамках данного фрагмента. В этом случае фрагмент характеризуется политемностью. Смена темы в нем может происходить несколько раз, может осуществляться возврат к уже обозначенным и относительно развернутым темам, а также может нарушаться непрерывность отдельных тема-рематических цепочек.

Так, например, основной темой в предлагаемом тексте является процесс функционирования автономных фотовольтаических установок, которая в каждом отдельном завершённом по смыслу фрагменте как микротексте представлена подтемами, в данном примере подтема первого фрагмента «Solarenergieplushaus am Campus der HTW Berlin», подтема второго фрагмента «Batteriespeicher», третий фрагмент содержит сразу две тесно связанных между собой подтемы «Energiewende» и обозначенную ранее и развертываемую в данном фрагменте подтему «Haushaltsbatteriespeicher».

*Wir befinden uns hier am Solarenergieplushaus am Campus der HTW Berlin. Auf dem Dach und an den Fassaden befinden sich Solarmodule und diese liefern übers Jahr gesehen mehr Energie als wir für die elektrischen Geräte und den Wärmebedarf im Gebäude brauchen.*

*Im Haus selber haben wir einen Batteriespeicher. Hier können wir die Überschüsse tagsüber zwischenspeichern und dann in den Abend- und Nachtstunden wieder nutzen. Und wir werden gleich einmal in das Haus gehen, um uns den Batteriespeicher näher anzuschauen.*

*Wir arbeiten an Lösungen für die Energiewende, um ganz ohne Kohle und fossile Kraftwerke auszukommen. Dafür brauchen wir Speicher. Denn es gibt Zeiten, in denen wir keine Sonne und keinen Wind haben. Ein Lösungsteil kann aus dezentralen Speichern bestehen. Hier sehen wir einen Haushaltsbatteriespeicher. Mit dem können wir tagsüber den Solarstrom vom Haus zwischenspeichern und nachts den Verbrauch sichern [6].*

Другой важной характеристикой переводческого аудирования, непосредственно связанной с первой, является его **направленность** помимо исходного аудируемого фрагмента **на все компоненты дискурса**, включая неязыковые знаковые средства, паралингвистические и невербальные средства речевого общения, компоненты переводческой коммуникативной ситуации.

В условиях переводческого аудирования следует обратить особое внимание на то, что звучащий текст является не единственным источником воспринимаемой и осмысливаемой информации, информационную нагрузку несут также невербальные компоненты дискурса, как предметы, субъекты, процессы, явления реальной действительности, а также сопровождающие речевой дискурс мультимедийные презентации. Так, из предлагаемого для анализа звучащего текста видеофрагмента мы получаем следующую информацию: территория кампуса Берлинского института техники и экономики; здание, на крыше и фасаде которого установлены фотовольтаические модули; внутренняя обстановка здания с фотовольтаической станцией; установленный в здании автономный аккумулятор с электронным табло, электронное табло с символами и подписями: «Erzeugung», «Verbrauch», «Einspeisung», «Litiumbattarien». Наряду с этим не менее значимыми становятся в процессе аудирования фрагмента дискурса неязыковые знаковые компоненты, которые могут быть представлены следующими группами:

- 1) иконические знаки: фотографии, рисунки, снимки;
- 2) дискретные знаки: карты, диаграммы, органограммы;
- 3) проекционные знаки: чертежи, схемы;
- 4) комбинаторные: кривые, графики, чертежи [7. С. 41].

Особую значимость приобретает такая специфическая характеристика переводческого аудирования, учитывая речедетельностные аспекты, как одновременное осуществление параллельно с аудированием звучащего фрагмента дискурса других видов речевой деятельности – **синхронизация аудирования и письма-фиксации выявленных сформированных мыслей, одновременное с ним референтное чтение по ключевым словам** фрагментов текста презентации и других материалов, таких как подписи, надписи к рисункам, таблицам, графикам, планам, программам. Кроме того, в ситуации перевода в мультимедийной презентации выступающего переводчик обращается к фрагментам в

виде заголовков, ряда слов, ключевых терминов, кратких тезисов, цитат, совершая аудиовизуальную рецепцию [8].

В связи с этим важна такая характеристика переводческого аудирования в первой группе, как обязательное *полное от начала до конца звучания речевого фрагмента восприятие, осмысление, полное глубокое понимание всего объема, абсолютного количества информационных единиц* как мыслей исходного текста [2; 9. С. 240; 10. С. 141; 11].

Рассматривая в качестве информационной единицы тематическое единство как двукомпонентное слагаемое из данного и нового, неизвестного, т.е. тема / субъект, поле номинации и рема / предикат, поле предикации, переводчик осуществляет фиксацию абсолютного количества таких единств, как, например, в первом фрагменте приводимого выше текста, состоящего из двух сложных предложений, выявлены и зафиксированы одиннадцать информационных единиц:

Solarenergieplushaus – Campus der HTW Berlin

Solarenergieplushaus – Gebäude im Campus

Solarenergieplushaus – Solarmodule

Solarmodule – Dach des Gebäudes

Solarmodule – Fassade des Gebäudes

Solarmodule – Lieferung der Energie

Gebäude im Campus – elektrische Geräte

Gebäude im Campus – Wärmebedarf

mehr Energielieferung – weniger Energieverbrauch

mehr Energielieferung – übers Jahr gesehen

weniger Energieverbrauch – Geräte und die Wärme im Gebäude

Актуальное членение как текстовая категория или двуплановость текста [12] как объекта аудирования, т.е. наличие плана тематического как известного, связующего, и информационного, рематического как нового, неизвестного [Там же. С. 12], является основой выявления мыслей в качестве информационных единиц или, по И.А. Зимней, формирования мыслей [1] различными способами, с чем тесно связана следующая характеристика переводческого аудирования, состоящая в том, что аудирование переводчика всегда информативное и предполагает, как уже было сказано, *глубокое и детальное понимание им тематического и смыслового содержания*, базирующихся на актуализации поля номинации и поля предикации как внутренней структуры звучащего фрагмента [2; 13. С. 13]. Данная характеристика соотносится с обозначенным нами ранее важным условием полного от начала звучания восприятия, осмысления и понимания переводчиком всего объема информации аудируемого текста. С одной стороны, устному переводчику в процессе восприятия важно не пропустить ни одной информационной единицы, и тогда мы говорим об абсолютном количестве информационных единиц текста как фрагмента дискурса, с другой сторо-

ны, глубокое и детальное понимание переводчиком содержания фрагмента дискурса возможно при условии определения и понимания им отношений и связей, в которых находятся выделенные информационные единицы. Это очень важно для того, чтобы правильно выделить тема-рематическую единицу, понять в исходном тексте и правильно передать в тексте перевода предикатную составляющую высказывания.

**Обусловленность переводческого аудирования последующим говорением** и предполагаемый **обязательный переход к переводческому репродуктивному говорению**, порождению вторичного текста перевода являются шестой значимой характеристикой в первой группе.

Аудирующему переводчику необходимо выявить, осмыслить и сохранить все вербально и невербально представленные информационные единицы, поскольку все они, находясь в определенных видах смысловых связей, будут подвергнуты осмыслению и объединены переводчиком во внутреннюю смысловую программу как смыслокомплекс, который станет информационной основой для формулирования зафиксированного смыслового содержания аудируемого текста средствами языка перевода, завершающегося порождением вторичного текста. Этот процесс особо ориентирован на точную корректную передачу сказанного на языке перевода [12. С. 452].

Основываясь на дискурсивный, лингвистический, интеллектуальный, речемыслительный аспекты переводческого аудирования, выделим и раскроем содержание **второй группы** специфических характеристик этого вида речевой деятельности в устном последовательном переводе.

Особого внимания в обучении устной переводческой деятельности заслуживает такая характеристика аудирования, как **высокий уровень речемыслительной активности в связи с осуществлением смысловых вербальных решений на основе умозаключающей деятельности, приводящей к выявлению и фиксации мыслей и смыслокомплексов**.

При этом следует подчеркнуть, что речемыслительная активность в переводческом аудировании фрагмента дискурса основывается на связи сенсорики и интеллекта в процессе взаимодействия и высокого уровня интеграции слухового вербального восприятия, долговременной и оперативной памяти, мышления, внимания и вероятностного прогнозирования.

Понимание в устном последовательном одностороннем переводе возможно лишь при осуществлении переводчиком активной внутренней мыслительной деятельности [14, 15], в процессе которой он обращается к понятиям, суждениям, умозаключениям, принимая при этом смысловое вербальное решение (И.А. Зимняя, Т.С. Серова), которое становится центральным звеном мыслительной деятельности. В про-

цессе принятия смысловых вербальных решений происходит формирование мысли (И.А. Зимняя) как внутренней программы одного или нескольких смыслокомплексов, выступающих основой для последующего текста-высказывания в условиях переводческого говорения.

Любое смысловое вербальное решение осуществляется в переводческом аудировании мгновенно на трех этапах: ориентирования, его принятия и реализации, при этом помимо исходной информации, данных, имеющегося речевого опыта, информационную основу будут составлять все компоненты переводческой ситуации: субъекты взаимодействия, тема / проблема коммуникативного взаимодействия, коммуникативные намерения и ожидания субъектов. В этом основное внимание переводчика будет направлено на информационные единицы звучащего текста как фрагмента дискурса, паралингвистические и экстралингвистические средства, иначе говоря, на те информационные ресурсы, на основе которых устный переводчик выполняет умозаключающую деятельность.

Следует отметить, что процесс восприятия, осмысления и понимания текста-высказывания может осуществляться и фиксироваться различными способами, но чаще всего в устном последовательном переводе это реализуется в виде 1) линейных референциальных матриц, локальных ключевых слов фрагмента дискурса; 2) вертикального ряда тема-рематических единств; 3) вертикального ряда из 3–5 лексических единиц, связанных по смыслу как денотаты фрагмента [16. С. 243]. Так, например, ряд в виде шести денотатов из приведенного выше второго фрагмента, содержащего три предложения:

1. Haus, Gebäude, Batteriespeicher;
2. Energieüberschüsse, zwischenspeichern;
3. Wiedernutzen, Energieüberschüsse, tagsüber;
4. Wiedernutzen, Energieüberschüsse, Abend- und Nachtstunden;
5. Haus, gehen, besuchen (Geräte);
6. Batteriespeicher, anzuschauen, Gebäude.

Таким образом, высокоинтеллектуальная деятельность переводчика возможна лишь тогда, когда сформированы умения совершать разного типа смысловые вербальные решения, как способность выявлять, осмысливать, понимать связи между понятиями, суждениями микротекста, фрагмента дискурса.

Другая специфическая особенность переводческого аудирования звучащего фрагмента связана с тем, что *лексика становится движущей силой, несущей смысловые связи*, проникающие в структуру каждого предложения и связывающие их между собой [17. С. 71]. Кроме того, устная речь необратима, носит поступательный линейный характер, в связи с чем невозможна актуализация синтаксических связей, которые заменяются связями лексического примыкания [18. С. 16–20],

образованием рядов лексем в их смысловой, семантической связи, в связи с чем результатом переработки информации интеллектом в процессе информативного аудирования и думания становится, как было продемонстрировано ранее, смысловой ряд из 3–5 лексем как денотат, являющийся минимальной смысловой единицей.

Особого внимания требует характеристика переводческого аудирования, связанная с тем, что **процесс выявления, осмысления, понимания и фиксации мыслей в виде рядов лексем должен совершаться точно в единицу времени, затрачиваемого на слуховое смысловое восприятие речевого отрезка**, сопровождаемое зрительным смысловым восприятием, мелкой моторикой (запись-фиксация), речедвижением как сенсорными каналами. При этом время звучания объективно обусловлено темпом, скоростью порождения отрезка речи говорящим субъектом, однократностью ее восприятия переводчиком, невозможностью изменить время звучания и, конечно, необходимостью переходить переводчику сразу к порождению текста перевода. Как отмечал В.Н. Комиссаров, в процессе переводческого аудирования переводчик не может заниматься интерпретацией средств языка, анализом, уточнением значений лексических единиц, выбирать варианты соответствий, так как это приведет к срыву сложного процесса осмысления и понимания информации [19. С. 210–211].

Выделяемые в процессе аудирования фрагмента дискурса **ряды слов** при использовании любого применяемого способа формирования мыслей всегда содержат ключевое слово, с которым объединяются по смыслу другие слова на основе конкретных парадигматических и синтагматических ассоциативных связей, например в денотатах «Campus, HTW Berlin, Solarenergieplushaus», «Solarmodule, Gebäude, Dach, Fassade» слова объединяются по смыслу на основе объектных, пространственных и функциональных связей; в субъектно-предикатных единствах «Solarmodule – Energielieferung, übers Jahr», «Elektrische Geräte, Wärmebedarf, Energieverbrauch, Gebäude», «Batteriespeicher – Energieüberschüsse, tagsüber, Zwischenspeicherung» кроме объектных, пространственных и функциональных отношений имеются темпоральные: übers Jahr, tagsüber.

Эта специфическая особенность аудирования переводчика по **выявлению всего абсолютного количества информационных единиц фрагмента в виде линейных матриц, тема-рематических единств или денотатов** позволяет обеспечить полноту, глубину и точность понимания смыслового содержания фрагмента как исходного текста, укладываясь в единицу времени звучания этого фрагмента.

Ели обратиться к интегративно-целевому анализу последней **третьей группы** специфических характеристик переводческого аудирования, учитывая личностно-деятельностный и лингвистический аспекты,

то необходимо прежде всего отметить *особенности актуализации целеполагания в речевой деятельности аудирования* переводчиком исходного текста в устном последовательном переводе, а именно *актуализации цели-задачи и цели-результата* (В.Д. Шадриков, Т.С. Серова).

Целью-задачей является слушание, выявление, осмысление и понимание мыслей как информационных единиц звучащего фрагмента, при этом задача осложняется тем, что переводчику наряду со слушанием необходимо видеть отрезки печатного текста и успеть увидеть ключевые слова, объединенные с другими, неязыковые знаковые средства, и на этой основе думать, чтобы осмыслить и понять. Только в результате такой речемыслительной работы переводчик достигает цели-результата, которым становятся зафиксированные мысли как свернутая программа смыслового содержания будущего текста перевода. Особо важным при решении цели-задачи становится то, что запись информационных единиц как связанных по смыслу лексем, например «Zwischenspeicherung, Solarstrom, tagsüber, Verbrauch, nachts» не может занимать времени больше, чем будет звучать исходный текст, поэтому фиксируется только семантически нагруженная часть слова, если оно является бóльшим по объему. Такая запись необходима, чтобы у переводчика слово ушло в долговременную память, в связи с тем, что включается вся сенсорика, вначале слово воспринимается в разных микроконтекстах на слух, участвует мелкая моторика в процессе записи-фиксации, переводчик воспринимает зрительно записанное слово. При этом осуществляется соотнесение слов в денотате или в тематическом единстве с предметами, объектами, процессами в видеоряде, на фотографиях, рисунках, сопровождающих звучащий текст.

Существует практика использовать в переводческой записи произвольно вводимые знаки, символы (Р.К. Миньяр-Белоручев, А.П. Чужакин, Л.К. Латышев, С.А. Бурляй, Е.М. Сладковская, Е.В. Аликина и др.), но очень важно, если эти символы, знаки, в зависимости от того, к какой области знания относятся фрагменты речи, будут взяты из фундаментальных наук, например математики, физики, химии, механики, геологии, географии и других, и будут сопровождать лексические единицы, пока они не сформированы как речевые лексические навыки в результате многократного употребления в аудировании многочисленных микроконтекстов, в записи-фиксации информационных единиц, в порождении текстов перевода.

Устный переводчик как билингв в процессе аудирования в качестве объекта имеет исходный звучащий текст, который может быть на исходном русском или любом иностранном языке, на основе лексических единиц которого выявляются и формируются мысли. На этапе фиксации этих мыслей уже может подключаться язык перевода как

другой иностранный язык, что представляет особенность проявления **билингвальности в переводческом аудировании**, тем более что свернутое зафиксированное смысловое содержание становится программой порождения текста перевода на другом языке. В связи с этим можно утверждать, что **билингвальными становятся лексические речевые действия аудирования**, что в свою очередь обусловлено активной реализацией на этапе формирования программы смыслового содержания **частичного включения механизма языкового переключения** (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.Н. Комиссаров), что становится также специфической характеристикой переводческого аудирования. Переводчик осуществляет смысловые вербальные решения по формированию мыслей посредством объединения слов на исходном языке, а при фиксации мыслей привлекает соответствия на языке перевода, иначе говоря, осуществляет двуязычные речевые действия на лексическом уровне.

Речевая деятельность аудирования переводчика осуществляется в условиях билингвального переводческого дискурса, в котором речь порождается двумя субъектами, являющимися носителями разных языков и культур и переводчиком как третьим субъектом [2. С. 45], который слушает в создаваемом речевом контексте совокупность текстов и создает сам тексты их переводов, объединенных общей проблемой и обусловленных экстралингвистическими факторами и средствами.

Билингвальность как важная характеристика переводческого аудирования приобретает особое значение в связи с тем, что она обуславливает необходимость формировать переводческие речевые лексические навыки эквивалентных замен, соответствий лексических единиц в паре «исходный язык – язык перевода» и сочетаемости с другими лексическими единицами [20. С. 47].

Не менее значимой характеристикой переводческого аудирования становится для переводчика необходимость учитывать в любой ситуации устного перевода **двунаправленность аудирования исходного иноязычного текста и разность его по качеству вторым субъектом и вторичного текста перевода**, которые связаны с тем, что в ситуации межкультурного коммуникативного взаимодействия определенная часть информации, которой обмениваются субъекты коммуникации, может быть непосредственно ими понята без участия переводчика. Понимание части информации становится возможным благодаря различным условиям: наличие общей объединяющей участников общения коммуникативной ситуации и понимание предметного содержания аутентичных видеоматериалов, создающих эффект присутствия второго субъекта в качестве второго участника ситуации речевого билингвального общения [8], немаловажное значение приобретают все виды неязыковых знаковых средств, наличие интернационализмов.

На примере фрагмента сообщения по проблеме истории развития и использования солнечной энергии, строительства солнечных энергетических установок, электростанций это можно продемонстрировать:

*Bereits in der Antike dachte man über die Nutzung der Sonnenenergie nach. Aber erst ab dem 15. Jahrhundert führte man erfolgreich praktische Versuche durch. 1911 baute man in die USA eine Anlage aus 1700 Spiegelemente, die durch ein Uhrwerk dem Lauf der Sonne folgten. Die Spiegel konzentrierten das Licht auf einen Kessel in dem Dampf erzeugt wurde. Mit dieser Energiequelle trieb man Generatoren und Pumpen an. 1913 bewässerte man mit einer derartigen Anlage bei Kairo eine Baumwollpflanzung. Hier verwendete man einen Parabolspiegel mit einer Fläche von insgesamt 1220m<sup>2</sup>, die damit eingefangene Energie speiste fünf Dampfkessel für eine 37-kW-Dampfmaschine.*

Неязыковые знаковые средства в тексте и сопровождающие его рисунки и фотографии позволяют понять часть информации в сообщении на немецком языке субъектам, носителям русского языка: античный период, солнечная (фотография) энергия, установка (рисунок), в 1911 г., в США и т.д.

Проведенный интегративно-целевой анализ основополагающих существенных характеристик переводческого аудирования, связанных со спецификой деятельности устного последовательного перевода, с характером звучащего текста как фрагмента дискурса и объекта аудирования в тесной связи с письмом-фиксацией извлекаемых информационных единиц, позволил обобщить полученные результаты анализа и представить все характеристики переводческого аудирования, распределив их в три группы.

### **Дидактические функции различных групп специфических характеристик переводческого аудирования при разработке технологии обучения устному последовательному переводу**

На основе обобщающе-интегративного анализа в первую группу специфических характеристик переводческого аудирования с учетом таких аспектов переводческой устной речевой деятельности, как дискурсивный, контекстный, речедетельностный и интеллектуальный речемыслительный, были выделены следующие шесть:

- объектом аудирования всегда является завершённый по смысловому содержанию фрагмент дискурса;
- направленность аудирования на фрагмент и на все связанные с ним компоненты дискурса;
- синхронизация речевых действий и деятельности аудирования, письма-фиксации и референтного чтения по ключевым словам;
- восприятие, осмысление, полное, точное и глубокое понимание абсолютного количества информационных единиц как мыслей исходного текста;

– информативность переводческого аудирования на основе актуализации тематического и информационного планов, поля номинации и поля предикации (тема-рематические, субъектно-предикатные единства);

– обусловленность переводческого аудирования последующим говорением, порождением вторичного текста перевода.

**Во вторую группу** характеристик переводческого аудирования с учетом речемыслительных, психолингвистических, лингвистических и лексикографических аспектов были включены четыре специфические характеристики, причем кроме первой они были заявлены и описаны впервые в данной статье как сущностные особенности речевой деятельности аудирования в устном последовательном переводе:

– высокий уровень речемыслительной активности на основе реализации смысловых вербальных решений и умозаключающей деятельности с целью выявления и формирования мыслей;

– лексика является движущей силой, несущей смысловые связи, проникающие в структуру каждого предложения, ряды лексем как основа мыслей как смысловой ряд [16, 17];

– одномоментность и однократность слухового смыслового восприятия речевого отрезка и процесса осмысления, понимания и фиксации мыслей в виде рядов, групп лексем;

– выявление и понимание в группе лексем как денотате ключевого слова и связанных с ним лексических единиц на основе парадигматических и синтагматических отношений.

Основываясь на таких аспектах устной переводческой деятельности, как личностно-деятельностный, лингвистический и интеллектуальный речемыслительный, **в третью группу** характеристик переводческого аудирования нами были впервые включены и обоснованы следующие четыре характеристики:

– особенности актуализации цели-задачи и цели-результата в речевой деятельности переводческого аудирования: задача – выявление, осмысление и понимание мыслей, результат – письмо-фиксация и формирование мыслей как смыслового содержания фрагмента дискурса;

– специфика проявления билингвальности в переводческом аудировании, обусловленная участием носителей разных языков, осуществлением билингвальных лексических речевых действий аудирования и письма-фиксации;

– частичное включение механизма языкового переключения в процесс переводческого аудирования на этапах достижения цели-задачи и цели-результата;

– необходимость переводчику учитывать двунаправленность аудирования и разность его по качеству вторым субъектом исходного иноязычного текста и вторичного текста перевода.

Раскрытие содержания, обобщение и систематизация результатов анализа специфических характеристик переводческого аудирования во взаимосвязи с письмом и тематически направленным референтным чтением по ключевым словам в ситуациях устного последовательного перевода дают возможность рассмотреть дидактические функции всех групп характеристик в качестве основания для принятия методических решений обучения переводческому аудированию в процессе профессиональной подготовки устных переводчиков.

Принимая во внимание специфические характеристики переводческого аудирования из первой группы, следует говорить о такой дидактической функции, которая предусматривает принятие методического решения вопросов *исследования, отбора и дидактической организации аутентичного билингвального дискурса*, включающие речевые / текстовые материалы на медийных, электронных, бумажных носителях по конкретной теме, проблеме и состоящие из лингвистических и экстралингвистических компонентов.

Основываясь на характеристиках первой группы аудирования переводчика, второй дидактической функцией следует считать решения методических вопросов, связанных, во-первых, с *осуществлением преподавателем интегративно-целевого анализа информации в ее абсолютном количестве с целью сегментирования и выявления фрагментов* из всего отобранного для обучения аутентичного дискурса как речевых завершенных отрезков с их лингвистическими и экстралингвистическими средствами, а во-вторых, связанных с *выявлением и обозначением их темпоральных и информационных параметров* по полноте, точности и глубине.

Особое значение приобретает дидактическая функция необходимости решать методическую *задачу выбора и обоснования способов выявления, осмысления, понимания и фиксации мыслей из аудируемых фрагментов* в устном последовательном переводе с целью создания программы смыслового содержания этого фрагмента с учетом характеристик из второй группы. Предварительно были выбраны три способа формирования мыслей элементарных информационных единиц: референциальные линейные матрицы ключевых слов отрезков звучащей речи фрагмента, группы объединенных общим смыслом лексем как денотаты, тема-рематические единства как элементарные информационные единицы, выраженные ключевыми словами и словосочетаниями [2, 16]. Каждый из способов требует неоднократной экспериментальной проверки при обучении будущих переводчиков переводческому аудированию на эффективность по количеству (полноте), глубине и точности формирования мыслей как информационных единиц и главное, осуществление каждого способа в единицу времени процесса аудирования исходного текста.

Учитывая все специфические характеристики второй и третьей группы, следует выделить особо их дидактическую функцию, связанную с *методикой разработки и создания с участием студентов билингвальных глоссариев и лексиконов с их структурными компонентами*: предметно-тематические структуры ключевых слов по проблемам конкретной области знания; дефиниций ключевых ведущих, глобальных слов; микроконтексты и микротексты с аутентичными вариантами сочетаемости, соответствиями; креолизованные фрагменты с представленными в них всеми видами неязыковых знаковых средств, информационный, справочный раздел со всеми полученными студентами речевыми продуктами как достигнутыми целями-результатами в речевой деятельности переводческого аудирования.

Реализация *методических решений выделения, обоснования и разработки типологии речевых навыков и речевых умений переводческого аудирования и создание на этой основе комплекса упражнений, коммуникативно-познавательных задач* в переводческом аудировании связаны и являются результатом учета почти всех специфических особенностей трех групп и представляют пятую и шестую дидактические функции.

Поскольку в ситуациях устного последовательного перевода субъекты, участвующие в межкультурном, межъязыковом речевом общении, являются носителями разных языков, то **актуализация билингвальности** является малоизученной и сложной методической проблемой, решение которой обусловлено выполняемыми дидактическими функциями рядом особых характеристик переводческого аудирования во всех группах, которые связаны с отбором и организацией аутентичного дискурса, с **реализацией механизма языкового переключения**, с созданием билингвальных глоссариев и лексиконов, отбором в качестве исходных текстов фрагментов, микротекстов на двух разных языках по одной и той же проблеме в конкретной области знания.

И, наконец, важной дидактической проблемой, связанной со спецификой переводческого аудирования с учетом характеристик второй группы, является необходимость решения **методической задачи выбора способов, приемов, упражнений формирования высокого уровня интеллекта переводчика**, его речемыслительной, умозаключающей деятельности в процессе синхронизации аудирования, письма, референтного чтения.

### Заключение

Как показывает проведенный анализ целого ряда исследований проблемы переводческого аудирования и его специфических характеристик, до сих пор остаются проблемные вопросы, требующие специального наиболее глубокого исследования и проверки в условиях прак-

тики обучения аудированию будущего устного переводчика в сфере науки и техники. К таким проблемным вопросам можно отнести следующие:

– Как осуществлять сегментирование дискурса, направленное на выявление фрагментов, объединяя их с другими компонентами дискурса и формируя связный речевой продукт?

– Какова повторяемость употребления обучающимся лексических единиц и в каком количестве фрагментов, чтобы они ушли в долговременную память, стали принадлежностью интеллекта?

– Какие способы выявления, осмысления, понимания и фиксации мыслей фрагмента в виде групп объединенных по смыслу лексем более эффективны и позволяют сохранить одномоментность со звучанием этого фрагмента?

– Почему переводческое говорение и создание вторичного текста перевода исходного фрагмента обуславливают специфику переводческого аудирования и каким образом это реализуется?

– Какие основания деления на типы и виды упражнений необходимо принять с учетом специфических характеристик переводческого аудирования и в какой последовательности?

– Когда и каким образом следует в условиях бакалавриата начинать учить переводческому аудированию в рамках дисциплин практического курса первого и второго иностранного языка, практикума речевого общения и практики устного перевода?

– Что может стать содержанием модулей при обучении переводческому аудированию с первого курса переводческой подготовки на основе и с учетом всех групп специфических характеристик?

Сформулированные дидактические функции различных групп специфических характеристик переводческого аудирования и решение проблемных поставленных вопросов позволят решить методические задачи непрерывного интегративного обучения переводческому аудированию во взаимосвязи с письмом, чтением и говорением в процессе устного последовательного перевода.

### *Литература*

1. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
2. *Серова Т.С., Коваленко М.П.* Переводческое аудирование в речедетельностной единице устного последовательного одностороннего перевода // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 110–120.
3. *Руцкая Е.А.* Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012. 24 с.
4. *Серова Т.С., Руцкая Е.А.* Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Язык и культура. 2011. № 4 (18). С. 106–117.

5. **Одинцов В.В.** Стилистика текста. М., 1980. 263 с.
6. **So funktionieren** Photovoltaikanlagen für den Eigenverbrauch. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Sb0sDK-HK\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=Sb0sDK-HK_o) (дата обращения: 19.03.2019).
7. **Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф.** Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М., 1977. С. 5–48.
8. **Коваленко М.П.** Дискурс как объект аудирования в устном последовательном переводе // Дидактика перевода: традиции и инновации / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Флинта, 2019. С. 123–136.
9. **Braun S.** Kommunikation unter widrigen Umständen? Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen. Tübingen : NarrVerlag, 2004. 352 s.
10. **Валгина Н.С.** Теория текста. М. : Логос, 2003. 250 с.
11. **Наугольных А.Ю.** Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 25 с.
12. **Кожина М.Н.** Об отношении стилистики к лингвистике текста // Функциональный стиль научной прозы. Проблемы лингвистики и методики преподавания. М. : Наука, 1980. С. 3–17.
13. **Reinart S.** Kulturspezifität in der Fachübersetzung. Frank&Timme GmbH, Berlin, 2009. 557 s.
14. **Коваленко М.П., Руцкая Е.А.** Формирование мыслительной активности в условиях переводческого аудирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72), ч. 3. С. 195–199.
15. **Серова Т.С.** Речедетельностные аспекты устного последовательного одностороннего перевода // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 138–150.
16. **Серова Т.С.** Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода // Язык и культура. 2018. № 43. С. 238–260.
17. **Жинкин Н.И.** Психолингвистика: избранные труды. М. : Лабиринт, 2009. 287 с.
18. **Бубнова Г.И.** Устнопорождаемая речь как объект лингвистического исследования // Вопросы филологии. 1999. № 1. С. 16–19.
19. **Комиссаров В.Н.** Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2001. 424 с.
20. **Серова Т.С.** Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура 2010. № 4 (12). С. 44–57.

#### Сведения об авторах:

**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](mailto:tamaraserowa@yandex.ru)

**Коваленко Марина Петровна** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: [kovalenkomarin@yandex.ru](mailto:kovalenkomarin@yandex.ru)

Поступила в редакцию 15.02.2019 г.

**SPECIFIC CHARACTERISTICS OF INTERPRETER'S AUDITION AND THEIR DIDACTIC FUNCTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS CONSECUTIVE INTERPRETATION**

**Serova T.S.**, Professor, Dr.Sc. (Education), Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

**Kovalenko M.P.**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/16

**Abstract.** The article considers the specific characteristics of interpreter's audition in the context of consecutive interpretation. The author proves that these are attributed to the complexity and bilingualism of the consecutive interpretation speech unit. The characteristics of consecutive interpretation that have been studied by psychology and methods of interpreters training are described in the article within the framework of integrative target analysis. The research pays special attention to the detailed study and disclosure of the new qualities and specific features of listening to a sounding source text by the interpreter. It discusses the characteristics of comprehension and understanding of a sounding source text in the form of its fragments, the microtexts. According to the author, it is the structure and content of the discourse components, both linguistic and extra-linguistic, that are particularly important. Thus, the process of generalization and integration of the specific characteristics of interpreter's audition into three groups appears particularly relevant. In this respect, the interrelation of these characteristics in each group has been revealed and disclosed, taking into account the speech and activity, discursive, intellectual, verbal and cogitative, linguistic, contextual and lexicographical aspects. In conclusion, the didactic functions of the specific characteristics and their groups are described, which can serve as the basis for taking a methodical decision for developing interpreter's audition skills in the context of the bachelor's degree program in translation.

**Keywords:** consecutive interpretation; interpreter's audition; specific characteristics of interpreter's audition; intention; intelligence; comprehension; understanding; ideas' formation methods; one-dimensional lexical array; theme-and-rheme unity; denotation; discourse; didactic functions of specific characteristics of audition.

### *References*

1. Zimnyaya I.A. (1985) *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom jazyke* [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language]. M. : Prosveshchenie.
2. Serova T.S. Kovalenko M.P. (2015) *Perevodcheskoe audirovanie v reche-deiatel'nostnoi edinitse ustnogo posledovatel'nogo odnostoronnego perevoda* [Translation listening in a speech and activity unit of consecutive one-sided interpretation] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 5. pp. 110–120.
3. Rutsкая E.A. (2012) *Formirovanie rechevykh informatsionno-napravlennykh navykov audirovaniia budushchego ustnogo perevodchika* [Formation of speech information-oriented listening skills of the future interpreter]. Abstract of Pedagogics cand. diss. N. Novgorod.
4. Serova T.S., Rutsкая E.A. (2011) *Didakticheskiy kompleks uprazhneniy po formirovaniyu rechevykh informatsionno-napravlennykh navykov audirovaniya v ustnom posledovatel'nom odnostoronnem perevode* [Didactic complex exercises on the formation of speech information-oriented listening skills in one-sided interpretation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4. pp. 106–117.

5. Odintsov V.V. (1980) *Stilistika teksta* [Stylistics of text]. M.
6. So funktionieren Photovoltaikanlagen für den Eigenverbrauch. [https://www.youtube.com/watch?v=Sb0sDK-HK\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=Sb0sDK-HK_o) (Accessed: 19 March, 2019).
7. Gamezo M.V., Lomov B.F., Rubakhin V.F. (1977) *Psikhologicheskie aspekty metodologii i obshchei teorii znakov i znakovykh system* [Psychological aspects of the methodology and general theory of signs and sign systems] // *Psikhologicheskie problemy pererabotki znakovoi informatsii*, M. pp. 5–48.
8. Kovalenko M.P. (2019) *Diskurs kak objekt audirovaniya v ustnom posledovatel'nom perevode* [Discourse as an object of listening in consecutive interpretation] // *Didaktika perevoda: traditsii i innovatsii: kollektivnaia monografiia / pod obshch. red. N.N. Gavrilenko*. M.: Flinta. pp. 123–136.
9. Braun S. (2004) *Kommunikation unter widrigen Umständen? Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Vide-okonferenzen*. Tübingen: NarrVerlag.
10. Valgina N.S. (2003) *Teoriia teksta* [Text theory]. M.: Logos.
11. Naugol'nykh A.Yu. (2006) *Navyki i umeniia osmysleniia i ponimaniia v polnom pis'mennom perevode kak didakticheskii objekt professional'noi podgotovki perevodchika* [Skills and abilities of comprehension and understanding in full written translation as a didactic object of training of a professional translator]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Ekaterinburg.
12. Kozhina M.N. (1980) *Ob otnoshenii stilistiki k lingvistike teksta* [On the relation of stylistics to text linguistics] // *Funktsional'nyi stil' nauchnoi prozy. Problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniia*. M.: Nauka. pp. 3–17.
13. Reinart S. (2009) *Kulturspezifik in der Fachübersetzung*. Frank&Timme GmbH, Berlin.
14. Kovalenko M.P., Rutskaia E.A. (2017) *Formirovanie myslitel'noi aktivnosti v usloviakh perevodcheskogo audirovaniia* [Formation of thinking activity in conditions of interpretative listening] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 6 (72). Ch. 3. pp. 195–199.
15. Serova T.S. (2015) *Rechedeyatel'nostnye aspekty ustnogo posledovatel'nogo odnostoronnogo perevoda* [Speech and activity aspects of consecutive one-sided interpretation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (32). pp. 138–150.
16. Serova T.S. (2018) *Sposoby formirovaniia i fiksatsii myslei iskhodnogo teksta kak verbalizovannoi programmy ikh formulirovaniia v porozhdaemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda* [Ways of forming and fixing thoughts of the source text as a verbalized programme of their formulation in the generated text of technical translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 238–260.
17. Zhinkin N.I. (2009) *Psikholingvistika: izbrannye trudy* [Psycholinguistics: Selected Works]. M.: Labirint.
18. Bubnova G.I. (1999) *Ustnoporozhdaemaia rech' kak objekt lingvisticheskogo issledovaniia* [Oral generated speech as an object of linguistic research] // *Voprosy filologii*, 1. pp. 16–19.
19. Komissarov V.N. (2001) *Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie* [Modern translation studies: textbook]. M.: ETS.
20. Serova T.S. (2010) *Sbalansirovannii bilingvizm i mekhanizm jazykovogo perekliucheniia v ustnoi perevodcheskoi deiatel'nosti v usloviakh dialoga jazykov i kul'tur* [Balanced bilingualism and the mechanism of language switching in interpretation activities in conditions of a dialogue of languages and cultures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (12). pp. 44–57.

## ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.В. Суворова, П.А. Егорова, А.Е. Хрулев,  
С.Н. Сорокоумова, Л.В. Гусева

**Аннотация.** Приводится эмпирическое исследование влияния персонифицированного опыта как фактора прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов – будущих педагогов. Предполагалось, что персонифицированный опыт таких студентов, полученный в детские и школьные годы, скажется впоследствии на коммуникативной сфере и коммуникативном поведении будущих учителей, что важно для прогнозирования качества профессиональной подготовки педагогов и контроля факторов безопасности образовательной среды. Использование ретроспективного опросника для изучения опыта пережитого насилия у детей и подростков 18–24 лет ICAS-T-R позволило сформировать четыре выборки респондентов в зависимости от персонифицированного опыта, а именно от категории насилия, пережитого студентами в детские и школьные годы. Особенности рефлексии, эмпатии, коммуникативной направленности и коммуникативных свойств личности студентов – будущих педагогов изучались с помощью следующих методик: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана; диагностика уровня развития рефлексивности по А.В. Карпову; опросник «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко; опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек). В исследовании принимали участие 98 студентов – будущих педагогов 1–2-х курсов очной формы обучения: студенты будущие учителя русского и иностранных языков, социальные педагоги, учителя начальной школы, педагоги дошкольных организаций. Результаты исследования позволили выявить особенности влияния типа пережитого насилия на особенности профессионально-коммуникативных качеств студентов. Только 28,6% студентов педагогического вуза не сталкивались с опытом насилия в детские и школьные годы. Остальные имеют маркеры физического и / или психологического насилия. Подобный персонифицированный опыт оказывает неблагоприятное специфическое влияние на значимые аспекты коммуникации будущих педагогов и позволяет констатировать статистически значимое снижение в функционировании механизмов и факторов позитивной коммуникации у будущих педагогов. Неблагоприятный персонифицированный опыт снижает рефлексивные возможности личности, «присутствие» в актуальной ситуации деятельности или контакта ( $p < 0,032$ ). Эмпатия как ведущий механизм педагогического общения и средство ориентации будущего педагога на гуманистические ценности обнаруживает статистически значимую зависимость от опыта пережитого насилия, неблагоприятный опыт снижает уровень эмпатии ( $p < 0,05$ ). В то же время даже неблагоприятный опыт насилия не дает низких уровней эмпатии у будущих педагогов, как показывают результаты исследования. Напро-

тив, исследование базового межличностного свойства будущих педагогов, дружелюбия или агрессивности показывает статистически значимый рост агрессивности ( $p < 0,05$ ) и снижение дружелюбия ( $p < 0,021$ ) в зависимости от опыта насилия, пережитого студентами в детские и школьные годы. Опыт насилия также показывает статистически значимый рост манипулятивной направленности, создает преобладание манипулятивной над альтероцентристской направленностью у студентов в процессе общения ( $p < 0,05$ ). Студенты с позитивным персонифицированным опытом имеют наиболее высокое среднее значение по альтероцентристской направленности или гуманистической центрации на другом человеке в процессе взаимодействия. Оптимизация коммуникативного поведения будущих педагогов должна учитывать влияние персонифицированного опыта на коммуникацию будущего педагога. Процесс профессиональной подготовки учителя должен строиться на преодолении личностью неблагоприятного опыта, а также прогнозе степени его влияния на ключевые механизмы коммуникации будущего педагога.

**Ключевые слова:** студенты – будущие педагоги; коммуникативное поведение; рефлексия; эмпатия; коммуникативная направленность; межличностные свойства.

## Введение

Важнейшей составляющей готовности студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности является система профессионально важных качеств, особое значение в которой имеет коммуникативная сфера: мотивация и направленность общения, механизмы коммуникативного поведения и деятельности, коммуникативные свойства личности.

Актуальность проблемы коммуникативной готовности студентов педагогического вуза обусловлена, прежде всего, тем, что педагогическое общение в современной школе может происходить как в форме сотрудничества, так и в условиях конфликта [1, 2]. Большинство студентов педагогического вуза, указывая на прогнозируемые трудности предстоящей педагогической деятельности, чаще всего называют проблемы коммуникации в образовательном учреждении, прежде всего, в педагогическом коллективе школы [3].

Достижение будущим педагогом профессионализма в процессе его личностно-профессионального становления исследователи связывают, прежде всего, с развитием коммуникативно-профессиональных качеств (И.А. Зимняя). Становление педагогического общения студентов в процессе вузовского обучения предполагает развитие способности будущего педагога к активному вниманию, диалогической и альтероцентрической направленности, эмпатии и рефлексии, доброжелательности и заинтересованности в профессиональной коммуникации с субъектами образовательного процесса (Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, Л.Б. Ительсон, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, К. Левин, К. Роджерс и др.) [4, 5].

Коммуникативная сфера студентов будущих педагогов изучается в аспектах становления профессионально важных качеств педагога: механизмов эмпатии и рефлексии, обеспечивающих успешность педагогического общения и деятельности (К. Роджерс, Т.А. Ахрямкина, О.В. Суворова, Е.С. Сычева, А.В. Карпов, И.М. Скитяева и др.) [6–8]; межличностных качеств и культуры межличностных отношений, способствующих эффективному общению с обучающимися, взаимодействию в педагогическом коллективе [9–11]; мотивации общения, диалогической и альтероцентрической направленности как факторов эффективности педагогической деятельности и общения [4, 5]; условий формирования и развития коммуникативного поведения педагогов (В.А. Кан-Калик, Е.В. Юрченко, С.В. Кондратьева, П.А. Ковалевский, Б.П. Ковалев, Л.М. Даукша и др.) [9].

Вместе с тем исследователи выделяют коммуникативные характеристики студентов, препятствующие эффективной профессиональной деятельности в будущем, которые требуют преодоления в процессе вузовского обучения: агрессивность, раздражительность, нетактичность, низкая коммуникативная культура, негативные установки на субъектов образовательного процесса (С.Ю. Темина, В.А. Кан-Калик, Е.В. Юрченко, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова и др.) [8, 9, 12, 13–15].

Исследователи отмечают различные источники барьеров педагогического общения, поскольку становление педагогического общения у студентов педагогического вуза – процесс многофакторный. В значительной степени эти качества обусловлены пережитым травматическим опытом деструктивных отношений в семье, образовательных учреждениях, в сообществах сверстников. В этом смысле, чрезвычайно важным и актуальным представляется исследование влияния отсроченных последствий пережитого насилия на коммуникативное развитие студентов педагогического вуза.

Целью данной статьи является представление результатов эмпирического изучения влияния опыта, пережитого эмоционального и физического насилия в детские и школьные годы на особенности развития коммуникативного поведения студентов педагогического вуза: его механизмов, направленности и межличностных свойств будущих педагогов, с тем, чтобы выявить и обозначить основные направления, формы и содержание психолого-педагогической работы со студентами педагогического вуза.

Сегодня мы уже не можем игнорировать рост насилия и жестокости в современном обществе, который проявляется, в том числе, в семейном и общественном воспитании (Е.Н. Волкова, М. Sanchez, S. Irfan and M. Cowburn, L.A. Fontes); в детских и подростковых сообществах (R.M. Gladden, A.M. Vivolo-Kantor, M.E. Hamburger, C.D. Lumpkin) [16, 17].

Исследования показывают, что опыт пережитого насилия влияет на коммуникативные аспекты личности в более поздних возрастах [12, 18–31].

Отсроченные последствия насилия для личностного развития во взрослом возрасте трудны для распознавания (например, шлепки и одергивания) в силу отсутствия выраженных последствий (D. Glaser, A.R. Shelley, M. Sanchez). В то же время исследования показывают, что пережитое в детстве и подростковом возрасте насилие, которое не привело к физическим травмам и клиническим нарушениям, может иметь резидальные последствия в скрытых личностных деформациях взрослого человека (J.M. Fletcher, S. Schurer); сказываться на ключевых отношениях всего жизненного цикла [18–24].

Опыт пережитого насилия может впоследствии сказываться на стиле и способах коммуникации в профессиональной деятельности педагога: вызывать возникновение барьеров педагогического общения, провоцировать напряженность и непонимание в отношениях с обучающимися, детьми и подростками, а также создавать трудности межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе.

Таким образом, нам представляется актуальным изучение специфического влияния опыта пережитого насилия в детские и школьные годы на коммуникативное поведение студентов – будущих педагогов. Мы полагаем, что коммуникативная подготовка студентов педагогических вузов (тренинги личностного роста и педагогического общения) должна включать, в том числе, осознанную переработку психотравматического опыта личности, т.е., строиться на своевременной системной профилактике личностных деформаций у будущих педагогов.

### **Материалы и методы**

Целью нашего исследования явилось эмпирическое изучение влияния вариантов сопряжения физического и эмоционального насилия на особенности коммуникативного поведения будущих педагогов.

Мы предположили, что насилие, пережитое в детском и школьном возрасте, которое не имело выраженных последствий, находит отражение в следующих особенностях коммуникативной сферы и коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов: специфике проявления механизмов рефлексии и эмпатии, коммуникативной направленности поведения и коммуникативных свойствах личности.

Ставились следующие задачи: изучить встречаемость различных категорий и видов опыта пережитого насилия у студентов – будущих педагогов; исследовать особенности развития механизмов рефлексии и эмпатии; изучить межличностные свойства и направленность общения студентов – будущих педагогов в зависимости от категории опыта пережитого

насилия; разработать принципы психолого-педагогической оптимизации коммуникативного поведения студентов педагогического вуза.

Мы использовали ICAST-R – ретроспективный опросник для изучения опыта пережитого насилия у детей и подростков 18–24 лет в модификации Е.Н. Волковой, О.М. Исаевой [19]; методику «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, модификация Н. Эпштейна); методику диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек).

Факторы внешней невалидности исследования контролировались стратифицированным случайным отбором, ложные воспоминания респондентов – анонимностью опроса. В нашем исследовании не изучались факты сексуального насилия, к воспоминаниям о которых чаще применяется понятие синдрома ложной памяти [24]. Для исследования применялись два раздела опросника ICAST-R: раздел 4 (физическое насилие: дома и в школе) и раздел 5 (психологическое насилие: дома и в школе).

### **Экспериментальное исследование и его результаты**

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по гуманитарным специальностям педагогических специальностей вузов Нижнего Новгорода: студенты – будущие учителя русского и иностранных языков, социальные педагоги, учителя начальной школы, педагоги дошкольных организаций. Возраст испытуемых 18–24 года. В исследовании принимали участие 98 студентов – будущих педагогов 1–2-х курсов очной формы обучения. Из них: юношей – 9 человек, девушек – 89.

Прежде всего, испытуемые были сгруппированы нами по четырем выборкам в зависимости от преобладания маркеров эмоционального или физического насилия: студенты с отсутствием опыта насилия; студенты с опытом физического насилия; студенты с опытом эмоционального насилия; студенты с сочетанным опытом физического и эмоционального насилия, пережитого в детском и школьном возрасте, в семье или в образовательных учреждениях.

Распределение респондентов по категориям опыта пережитого насилия представлено в табл. 1.

Из табл. 1 мы видим, что характер распределения видов опыта пережитого насилия является неравномерным: только 28,6% студентов педагогического вуза не сталкивались с опытом насилия в детские и школьные годы; 9,2% указали на опыт физического насилия; 20,4% – на опыт эмоционального насилия; ответы, содержащие маркеры сочетания физического и психологического насилия, дали 41,8% респондентов.

Таблица 1

## Распределение респондентов по категориям пережитого опыта насилия

Категории опыта насилия		Отсутствие опыта насилия	Опыт физического насилия	Опыт эмоционального насилия	Опыт физического и эмоционального насилия	Итого
По всей выборке	чел.	28	9	20	41	98
	%	28,6	9,2	20,4	41,8	100
Юноши	чел.	3	1	1	4	9
	%	33,3	11,1	11,1	44,4	100
Девушки	чел.	25	8	19	37	89
	%	28,1	9,0	21,3	41,6	100

Данные показатели говорят о том, что две трети студентов – будущих педагогов подвержены неблагоприятному воздействию опыта пережитого насилия. Это, в свою очередь, может отрицательно сказаться на значимых факторах педагогического общения: рефлексии, эмпатии, направленности личности в общении и межличностных свойствах и отношениях.

Отсутствие опыта насилия характерно в большей степени для юношей (33,3%), чем для девушек (28,1%). В то же время для юношей в большей степени характерен опыт физического насилия (11,1%), в то время как для девушек данный опыт обнаруживает чуть более низкий уровень встречаемости (9,0%). Опыт эмоционального насилия обозначен у 21,3% девушек и у 11,1% юношей.

На сочетание опыта физического и эмоционального насилия указало примерно одинаковое число юношей (44,4%) и девушек (41,6%), что можно оценивать как достаточно распространенное явление, практически каждый второй студент, так или иначе, сталкивался с опытом сочетанного насилия. Различия по категориям опыта насилия в зависимости от пола не являются статистически значимыми (по  $\chi^2$ -критерию Пирсона).

Анализ содержания опыта физического насилия, с которым сталкивались студенты – будущие педагоги, показывает распространенность в детском и школьном опыте таких его форм, как удары или шлепки (38,5%); удары с помощью объекта, палки или ремня (24,0%); пинки, вызывающие боль (15,4%); тряска, причиняющая боль (8,7%); уколы острым предметом (2,9%).

Наиболее распространенными формами эмоционального насилия, на которые указали студенты, являются: оскорбления или критика, которые заставляют чувствовать себя плохим, глупым или бесполезным (56,7%); реже встречаются угрозы причинить боль (9,6%); угрозы бросить или выгнать из дома (7,7%); указания на отсутствие к нему любви друзей и близких взрослых (6,7%); сожаления о том, что он родился (3,8%).

Изучение указаний на институт социализации, с которым связан опыт пережитого насилия, показывает, что чаще всего это школа или другое образовательное учреждение (45,76%); реже семья (20,33%); и семью, и образовательное учреждение указали 33,89% студентов, статистически значимых различий между юношами и девушками не выявлено.

Далее мы изучали рефлексию студентов – будущих педагогов, как общую, так и коммуникативную, т.е. способность студентов контролировать и оценивать те слова, который он адресует окружающим и свое поведение в процессе взаимодействия с другими людьми (методика А.В. Карпова).

Известно, что рефлексия хорошо развита у педагогов, что обеспечивает осознанное отношение к обучающимся, корректное поведение в процессе взаимодействия с ними, гибкость в управлении детским коллективом и способность выстраивать методы обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями школьников, управлять в процессе выстраивания индивидуальной траектории развития учащихся [17].

В процессе анализа эмпирических данных у студентов – будущих педагогов был выявлен равномерный профиль рефлексии: все виды рефлексии представлены сбалансированно, что позволяет предполагать точность профессионального выбора у бывших абитуриентов. При этом наиболее типичным для данной категории студентов явился средний уровень рефлексии (71,2%); низкий уровень обнаружен у 22,1% респондентов; высокий уровень выражен довольно слабо (6,7%).

Рефлексия студентов педагогического вуза в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Рефлексия респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия**

Категории опыта насилия	Отсутствие опыта насилия		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Опыт физического и эмоционального насилия	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Ретроспективная рефлексия	37,03	5,19	34,88	4,48	38,60	6,45	36,80	6,42
Рефлексия настоящей деятельности	37,85	4,97	34,22	3,73	37,55	7,33	35,43	5,31
Рефлексия будущей деятельности	37,67	5,84	38,22	5,30	38,85	6,39	39,04	5,18
Рефлексия общения	38,14	4,88	35,88	4,28	37,50	7,03	36,04	4,91

Из табл. 2 следует, что наблюдается тенденция доминирования определенных видов рефлексии в зависимости от опыта пережитого насилия у студентов.

Студенты с отсутствием опыта насилия показывают наиболее высокие значения и равномерный профиль по всем видам рефлексии с преобладанием коммуникативной рефлексии (38,14). Похожий профиль обнаруживают студенты с опытом эмоционального насилия, однако с преобладанием ретроспективной рефлексии (38,60) и рефлексии будущей деятельности (38,85).

Наиболее низкие значения по профилю рефлексивных свойств в целом обнаруживают студенты с опытом физического насилия, за исключением рефлексии предстоящей деятельности (38,22).

Сходная тенденция наблюдается по профилю рефлексивных свойств у студентов с сочетанным опытом насилия, у которых также выражена рефлексия предстоящей деятельности (39,04). То есть опыт насилия создает определенную настороженную готовность и чувствительность к предстоящим событиям, снижая «присутствие» в актуальной деятельности или контакте, очевидно, порождая проблемы внимания (способности быть «здесь и сейчас»). При этом различия в рефлексии актуальной деятельности у студентов с отсутствием опыта насилия и с опытом физического насилия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента ( $p < 0,032$ ). Различия в рефлексии общения у студентов с отсутствием опыта насилия и с опытом физического и сочетанного насилия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента ( $p < 0,04$ ).

Эмпатия является исключительно важным профессиональным качеством и служит средством ориентации будущего педагога на гуманистические ценности в профессионально-педагогической деятельности, в процессе воспитания и обучения детей и подростков. Эмпатия выступает также в качестве ведущего коммуникативного механизма для педагогического общения, поскольку позволяет педагогу поставить себя на место ученика, понять цели и мотивы его поведения и управлять учебной деятельностью обучающегося на основе прогнозирования [32, 33]. Наиболее важно то, что эмпатия снижает агрессию (закон взаимной индукции эмпатии и агрессии), что в условиях современного образования приобретает роль решающего фактора фасилитации в школьной коммуникации [34].

Уровни эмпатии респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 3.

Таблица 3

## Уровни эмпатии респондентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия

Категории опыта насилия		Отсутствие опыта насилия	Опыт физического насилия	Опыт эмоционального насилия	Опыт физического и эмоционального насилия	Итого
Уровни эмпатии						
Низкий	чел.	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Нормальный	чел.	0	2	2	2	6
	%	0	33,3	33,3	33,3	100
	%	0	22,2	10,0	4,9	6,1
Высокий	чел.	21	6	12	31	70
	%	30,0	8,6	17,1	44,3	100
	%	75,0	66,7	60,0	75,6	71,4
Очень высокий	чел.	7	1	6	8	22
	%	31,8	4,5	27,3	36,4	100
	%	25,0	11,1	30,0	19,5	22,4

Из табл. 3 следует, что низкие уровни эмпатии у студентов педагогического вуза не встречаются, что также подтверждает профессиональное соответствие данной выборки.

В то же время наблюдается тенденция взаимосвязи уровней эмпатии студентов – будущих педагогов с категорией опыта пережитого насилия. Так, студенты с отсутствием опыта насилия дали исключительно высокие (75,0%) и очень высокие уровни эмпатии (25,0%). В то время как респонденты с опытом насилия в целом показали более широкий разброс уровней эмпатии и включали нормальный, высокий и очень высокий уровни эмпатии. Важно, что типичным уровнем эмпатии для всех категорий студентов является именно высокий уровень и, способность ориентироваться на поведение и чувства другого человека, что отражает готовность к профессионально-педагогической деятельности. Распределение уровней эмпатии статистически значимо зависит от опыта пережитого насилия (по  $\chi^2$ -критерию Пирсона,  $p < 0,05$ ).

В процессе педагогической деятельности и общения два базовых фактора межличностных свойств личности, выделенные Т. Лири (доминирование–подчинение и дружелюбие–агрессивность), являются критериями стилей педагогического общения в большинстве типологий педагогического общения (К. Левин, Л.Б. Ительсон, В.А. Кан-Калик, К. Роджерс, М. Розенберг).

Эффективное педагогическое общение осуществляется на основе учебного сотрудничества и предполагает доброжелательность и принятие другого человека как ведущее профессионально важное качество педагога. В то же время именно принятие другого как личностная характеристика коммуникативного поведения у педагогов

наиболее снижена по сравнению с популяционной нормой (Е.Н. Волкова, 1997, 2012).

Изучение межличностных свойств с помощью опросника Т. Лири показало, что межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия по всем шкалам теста обнаруживают равномерный профиль в пределах оптимальных значений. Наблюдаются низкие показатели доминантности и враждебности, умеренно выражены подозрительность, критичность, зависимость от другого и эгоизм, отчетливо и наиболее ярко выражены стремление подчиняться, альтруизм и дружелюбие (0–8). Описанный профиль согласуется с требованиями к профессионально важным качествам педагога, как показали и другие методики.

Межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Межличностные свойства студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия**

Категории опыта насилия	Отсутствие опыта насилия		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Сочетанный опыт насилия		Значимость различий, $p$
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
Межличностные свойства студентов	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
Авторитарный	5,75	2,98	6,67	3,81	6,10	3,32	5,68	2,89	0,917
Эгоистический	4,43	1,91	5,00	2,44	5,60	2,42	4,93	1,99	0,417
Агрессивный	4,93	2,46	4,44	1,81	5,45	2,35	6,25	2,57	0,050
Подозрительный	6,25	3,74	6,22	2,73	7,40	3,53	7,12	2,99	0,562
Подчиняемый	6,54	2,87	7,78	3,38	7,70	3,29	7,12	2,99	0,630
Зависимый	5,68	2,78	6,78	1,79	6,40	2,14	5,60	2,13	0,528
Дружелюбный	7,39	2,56	8,67	1,32	8,35	2,78	6,51	3,33	0,021
Альтруистический	7,86	3,66	8,33	2,96	7,80	4,50	6,39	3,73	0,244

Из табл. 4 следует, что из всех видов насилия наиболее выраженное влияние на межличностные свойства студентов оказывает сочетанное насилие, сопряженно повышая агрессивность, эгоизм, подозрительность, подчиняемость, снижая при этом дружелюбие и альтруизм.

Статистическая значимость различий в межличностных свойствах студентов в зависимости от опыта пережитого насилия обнаруживается по шкалам «Агрессивность» и «Дружелюбие» (по Н-критерию Краскела–Уоллеса). Опыт насилия, пережитый студентами в детские и школьные годы, значимо повышает уровень агрессивности (7,420;  $p < 0,05$ ) и значимо снижает дружелюбие (9,691;  $p < 0,021$ ). Повышенная агрессивность у студентов с опытом насилия развивается как

психологическая защитная реакция на нарушение психологических границ личности, подвергающейся негативному воздействию [12]. Возможности осознанной конструктивной реакции на внешнюю агрессию у ребенка и школьника ограничены, поэтому часто формируется агрессивный ответ, который впоследствии закрепляется как межличностное свойство.

Таким образом, опыт сочетанного насилия повышает агрессивность и снижает дружелюбие студентов – будущих педагогов на статистически значимом уровне.

Результаты исследования коммуникативной направленности студентов – будущих педагогов в процессе общения в зависимости от опыта насилия в средних значениях представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Коммуникативная направленность студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия в зависимости от категории опыта пережитого насилия**

Коммуникативная направленность студентов	Категории опыта насилия							
	Отсутствие опыта		Опыт физического насилия		Опыт эмоционального насилия		Опыт физического и эмоционального насилия	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$
Индифферентная направленность	4,42	1,98	4,11	2,93	3,65	2,15	3,85	2,66
Конформная направленность	4,46	1,87	4,66	2,17	4,70	2,27	4,41	2,39
Манипулятивная направленность	4,03	2,28	4,66	1,93	5,50	2,35	5,39	2,27
Авторитарная направленность	3,96	2,28	4,33	2,34	3,75	2,02	3,82	2,15
Альтероцентристская направленность	5,32	2,82	4,55	3,12	4,30	2,86	4,19	2,67

Из табл. 5 следует, что коммуникативная направленность студентов – будущих педагогов в процессе взаимодействия обнаруживает зависимость от категории опыта насилия. Так, наиболее высокие средние значения по манипулятивной направленности встречаются у студентов с опытом насилия (5,50), наиболее низкие – без опыта насилия (4,03). У студентов без опыта насилия наиболее высокое среднее значение по альтероцентристской направленности, что говорит о гуманистической центрации на другом человеке в процессе взаимодействия (по А.Б. Орлову). Студенты с преобладанием альтероцентристской направленности стремятся глубже понять запросы другого человека, с целью наиболее полного удовлетворения его потребностей, способствуя тем самым его развитию.

Опыт насилия дает статистически значимый рост манипулятивной направленности у студентов в процессе взаимодействия, различия по манипулятивной направленности студентов в зависимости от опыта насилия статистически значимы по Н-критерию Краскела–Уоллеса ( $N = 7,495; p < 0,05$ ).

Исследование типов коммуникативной направленности студентов (диалогическая / недиалогическая) представлено в выборке в равных соотношениях: чуть менее половины студентов имеют недиалогическую направленность (48,0%), чуть более половины – диалогическую направленность (52,0%). Это представляет определенную проблему и требует коррекции, поскольку диалогическая направленность является профессионально важным качеством для будущего педагога.

Типы коммуникативной направленности студентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия представлены в табл. 6.

Таблица 6

**Типы коммуникативной направленности студентов в зависимости от категории опыта пережитого насилия**

Категории опыта насилия		Типы коммуникативной направленности		Итого
		недиалогическая	диалогическая	
Отсутствие опыта	чел.	14	14	28
	%	50,0	50,0	100
Опыт физического насилия	чел.	5	4	9
	%	55,6	44,4	100
Опыт эмоционального насилия	чел.	10	10	20
	%	50,0	50,0	100
Опыт физического и эмоционального насилия	чел.	18	23	41
	%	43,9	56,1	100

Из табл. 6 следует, что статистически значимых различий в преобладании того или иного типа коммуникативной направленности у студентов в зависимости от опыта насилия не обнаруживается ( $\chi^2$ -критерий Пирсона). Это означает, что опыт насилия или его отсутствие в жизни не влияют на способность личности к диалогу, на их развитие оказывают влияние другие факторы.

Результаты эмпирического исследования позволяют обозначить подходы к оптимизации коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов.

Мы полагаем, что коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа по оптимизации коммуникативного поведения будущего педагога должна включать следующие направления: коррекцию неблагоприятных последствий опыта насилия (психотерапевтические упражнения); реализацию коррекционной программы снижения

деструктивных последствий насилия (на общепсихологическое развитие, личность студента, а также на активное развитие механизмов мотивации и способов коммуникативного будущих педагогов), снижение агрессивности, манипулятивной направленности; тренинги развития эмпатии, рефлексии, альтероцентрической направленности, позитивных межличностных свойств – дружелюбия; диалогической и фасилитирующей позиции в коммуникативном поведении будущих педагогов [35–38].

### **Заключение**

Таким образом, наше исследование позволяет констатировать статистически значимую зависимость коммуникативного поведения студентов – будущих педагогов от опыта насилия, пережитого в детские и школьные годы в семье, образовательных учреждениях, детских сообществах.

Две трети студентов педагогического вуза, так или иначе, сталкивались с опытом насилия в детском и школьном возрасте, лишь около трети будущих педагогов (28,6%) не имели опыта насилия. Чаще всего опыт насилия связан с образовательным учреждением (45,76%), реже с семьей (20,33%), и на семью, и на образовательное учреждение как источник опыта насилия указали 33,89% респондентов.

Как показывает наше исследование, опыт насилия меняет коммуникативное поведение будущих педагогов в неблагоприятном направлении.

Прежде всего, статистически значимо меняется рефлексивная деятельность студентов, т.е. распределение активного внимания в процессе отражения себя в деятельности. Опыт физического насилия и сочетанного насилия резко повышают удельный вес рефлексии предстоящей деятельности, опыт эмоционального насилия – удельный вес как ретроспективной, так и рефлексии предстоящей деятельности. Наиболее равномерный и высокий по средним значениям профиль видов рефлексии с преобладанием рефлексии в процессе общения наблюдается только у респондентов без опыта насилия, что обеспечит полноту самоотражения у будущего педагога в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Эмпатия выступает в качестве ведущего коммуникативного механизма в педагогическом общении, что обеспечивает, прежде всего, фасилитирующее взаимодействие будущего педагога в школьных коммуникациях. Высокие и очень высокие уровни эмпатии наблюдаются у респондентов без опыта насилия, опыт насилия дает более широкий разброс эмпатии, включая средние уровни. Наиболее значимо эмпатию снижает опыт физического насилия.

Опыт сочетанного насилия, пережитый студентами в детские и школьные годы, влияет и на индивидуально-психологические свойства

личности, актуально выражающие потенциальные возможности будущего педагога в коммуникативной деятельности, статистически значимо повышает уровень агрессивности (7,420;  $p < 0,05$ ) и значимо снижает дружелюбие (9,691;  $p < 0,021$ ).

В структуре коммуникативных мотивов студентов без опыта насилия доминирует альтероцентристская направленность, в то время как у студентов с опытом насилия среди мотивов наиболее выражена манипулятивная направленность.

Психолого-педагогическая работа по оптимизации коммуникативного поведения будущего педагога должна строиться на профилактике и коррекции последствий опыта насилия, пережитого в детские и школьные годы.

### Литература

1. **Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.** О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
2. **Рубцов В.В.** Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития // Ребенок в современном обществе: сб. науч. ст. / науч. ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина; ред. кол. Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. М. : МГППУ, 2007. С. 3–26.
3. **Акопов Г.В., Горбачева А.В.** Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. М. : Машиностроение-1, 2003. 280 с.
4. **Леонтьев А.Н.** Педагогическое общение. М., 1979. 63 с.
5. **Маркова А.К.** Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
6. **Ахрямкина Т.А.** Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003. 161 с.
7. **Карнов А.В., Скитяева И.М.** Психология рефлексии. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
8. **Суворова О.В., Сычева Е.С.** Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей. Н. Новгород, 2012. 239 с.
9. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
10. **Роджерс К.** Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М. : Изд-во МГУ, 1984. С. 114–150.
11. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.
12. **Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Gutko A.V., Minaeva E.V., Ivanova N.V., Mamonova E.B.** Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // *Espacios*. 2017. Vol. 38, № 56. 2017. P. 34.
13. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–152.
14. **Темина С.Ю.** Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога : дис. ... канд. пед. наук. Уссурийск, 1995. 181 с.
15. **Юрченко Е.В.** Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога : дис. ... канд. пед. наук. Уссурийск, 2000. 181 с.

16. *Исследование* развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Волкова Е.Н., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Дунаева Н.И., Бирюкова и др. Новгород : Мининский университет, 2012. 302 с.
17. *Насилие* и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения / под ред. Е.Н. Волковой. Н. Новгород, 2011. 248 с.
18. *Ajake U.E., Essien M.I., Omori A.E.* Child Abuse and Locus of Control among Senior Secondary School Students in Cross River State, Nigeria // Journal of Education and Human Development. 2013. Vol. 2, № 2. December.
19. *Dunne M.P., Volkova E., Isaeva O. et al.* SPCAN Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries // Child Abuse & Neglect. 2009. Vol. 33, is. 11. November. P. 815–825.
20. *Elsayed F., Elyas E.* Family violence and its relationship between Coping strategies and Psychological hardness among female students of king Abdul Aziz University and Omm Al-Qura University // Research on Humanities and Social Sciences. 2014. Vol. 4, № 5.
21. *Erozkan A.* The Childhood Trauma and Late Adolescent Rejection Sensitivity // Anthropologist. 2015. № 19 (2). P. 413–422.
22. *Fay S.D.* Relationship between Adverse Childhood Experiences and Illness Perceptions a Mong Individuals with Fibromyalgia // Walden University Scholar Works Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2015.
23. *Flatcher J.M., Schurer S.* Origins of adulthood: the role of adverse childhood experiences. 2017.
24. *Frude N.* Understanding abnormal psychology. London: Blackwell, 1998.
25. *Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E., Lumpkin C.D.* Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements Version 1. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014.
26. *Glaser D.* Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework // Child Abuse & Neglect. 2002. № 26. P. 697–714.
27. *Irfan S., Cowburn M.* Disciplining, chastisement and physical child abuse: perceptions and attitudes of the British Pakistani community // Journal of Muslim minority affairs. 2004. № 24 (1). P. 89–98.
28. *Katbe M.E.* Family violence toward children and its relationship to psychological unity (field study on a sample of first-year secondary students in the country side of Damascus) // Damascus University journal. 2012. № 28 (1). P. 67–106.
29. *Rong Ju., Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I.* Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13, № 8. P. 5281–5293.
30. *Sanchez M.* History of Emotional and Physical Abuse and Parenting // McNair Scholars Journal. 2012. V. 16, is. 1.
31. *Sorokoumova S.N., Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Potekhina E.V.* Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice // International Journal of Environmental and Science Education (IJESE) (academic journal). 2016. Vol. 11, № 18. P. 12566–12575.
32. *Бэрон П., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб. : Питер, 1997. 336 с.
33. *Юсупов И.М.* Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. С. 34.
34. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 447 с.
35. *Гафнер В.В.* Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога // Основы безопасности жизни. 2004. № 10. С. 22–24.
36. *Ильина С.В.* Влияние насилия, пережитого в детстве, на формирование личностных расстройств // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 65–78.

37. *Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даукина Л.М.* Профессионализм в педагогическом общении / под ред. С.В. Кондратьевой. Гродно : ГрГУ, 2003. 272 с.
38. *Маркес Родригес Алейда Фортуна.* Развитие у студентов педвуза умения прогнозировать педагогические явления : дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984. 195 с.

**Сведения об авторах:**

**Суворова Ольга Вениаминовна** – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: olgavenn@yandex.ru

**Егорова Полина Александровна** – доцент кафедры психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

**Хрулев Алексей Евгеньевич** – доцент, кандидат медицинских наук, доцент кафедры неврологии, нейрохирургии и медицинской генетики Приволжского исследовательского медицинского университета (Нижний Новгород, Россия). E-mail: alexey\_khrulev@mail.ru

**Сорокоумова Светлана Николаевна** – профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

**Гусева Людмила Владимировна** – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: ludmila\_guseva@yahoo.com

*Поступила в редакцию 15.02.2019 г.*

**PERSONIFIED EXPERIENCE AS A PREDICTION FACTOR FOR PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE QUALITIES OF STUDENTS AND FUTURE TEACHERS**

**Suvorova O.V.**, Professor, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: olgavenn@yandex.ru

**Egorova P.A.**, Associate Professor of the Department for Psychology and Rehabilitation Technologies of the Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

**Khrulev A.E.**, Associate Professor, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Neurology, Neurosurgery and Medical Genetics, Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod Russia). E-mail: alexey\_khrulev@mail.ru

**Sorokoumova S.N.**, Professor, D.Sc. (Psychology), Head of the Department for Psychology and Rehabilitation Technologies of the Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

**Guseva L.V.**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Professional Communication, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: ludmila\_guseva@yahoo.com

DOI: 10.17223/19996195/46/17

**Abstract.** The article presents an empirical study of the personified experience influence as a factor in predicting the professional and communicative qualities of the students – future teachers. It was assumed that their personalized experience obtained in childhood and school years will subsequently affect the communicative sphere and the communicative behavior of future teachers, being important for predicting the quality of teacher training and monitoring

the safety factors of the educational environment. Using a retrospective questionnaire ICAST-R to study the experience of violence suffered in children and adolescents 18 to 24 years old made it possible to form four samples of respondents depending on personal experience, namely, the category of violence experienced by students in their childhood and school years. Some features of reflection, empathy, communicative orientation and communicative personality traits of students – future teachers were studied using the methods of: “The scale of emotional response” by A. Megrabian; diagnostics of the level of development of reflexivity by A.V. Karpov; questionnaire “The focus of the person in communication” by S.L. Bratchenko; questionnaire “Diagnosis of interpersonal relationships” by T. Leary, G. Leforge, R. Sazek. The study involved 98 students – future teachers of 1–2 full-time courses: students – future teachers of Russian and foreign languages, social teachers, elementary school teachers, teachers of pre-school educational institutions. The results of the research allowed to reveal the peculiarities of the influence of the type of violence experienced on the particularities of students' professional and communicative qualities. Only a third of the students of the pedagogical university did not encounter any experience of violence in their childhood and school years (28.6%). More than two thirds of students have markers of physical violence and / or psychological abuse. Such a personified experience has an adverse specific effect on the significant aspects of the communication of future teachers and allows to state: a statistically significant decrease in the functioning of the mechanisms and factors of positive communication in future teachers. An unfavorable personalized experience reduces the reflexive capabilities of the individual, reducing the “presence” in the actual situation of activity or contact ( $p < 0.032$ ). Empathy as the leading mechanism of pedagogical communication and a means of orienting the future teacher to humanistic values reveals a statistically significant dependence on the experience of the violence suffered, the unfavorable experience reduces the level of empathy ( $p < 0.05$ ). At the same time, even the unfavorable experience of violence does not give any low levels of empathy among future teachers, as the research results show. In contrast, a study of the basic interpersonal characteristics of future teachers, friendliness or aggressiveness, shows a statistically significant increase in aggressiveness ( $p < 0.05$ ) and a decrease in friendliness ( $p < 0.021$ ), depending on the experience of violence suffered by students in their childhood and school years. The experience of violence also shows a statistically significant increase in the manipulative orientation, creates a predominance of the manipulative over the alterocentric orientation among students in the process of communication ( $p < 0.05$ ). The students with positive personified experience have the highest average value for an alterocentric focus, or humanistic centering on another person in the process of interaction. The optimization of the communicative behavior of future teachers should take into account the influence of personalized experience on the future teacher's communication. The process of teacher training should be based on overcoming the person's adverse experience, as well as prognosing the degree of its influence on the key communication mechanisms of a future teacher.

**Keywords:** students; future teachers; communicative behavior; reflection; empathy; communicative orientation; interpersonal properties.

### References

1. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. (2010) O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoy shkoly [On the Activity Content of the Psychological and Pedagogical Preparation of the Modern Teacher for a New School // Cultural-Historical Psychology. 4. pp. 62–68.
2. Rubtsov V.V. (2007) Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy soblyudeniya prav detey, perspektivy razvitiya [Safe Educational Environment: Problems of Observance of Children's Rights, Development Prospects] // Child in Modern Society. Sat scientific Art / Scientific. Ed.: L.F. Obukhova, E.G. Yudin. Ed. Coll. : N.N. Avdeeva, I.A. Korepanova, E.V. Filippova. M. : MGPPU, pp. 3–26.

3. Akopov G.V., Gorbachyova A.V. (2003) Sotsial'naya psikhologiya studenta kak sub'yekta obrazovatel'nogo protsessa [Social psychology of a student as the subject of educational process] M.: Mashinostroenie-1.
4. Leont'yev A.N. (1979) Pedagogicheskoye obshcheniye [Pedagogical communication]. M.
5. Markova A.K. (1993) Psikhologiya truda uchitelya [The Psychology of a teacher's work]. M.: Prosveschenie.
6. Akhryamkina T.A. (2003) Formirovaniye empatii studentov v protsesse obucheniya v pedagogicheskom vuze [Formation of students' empathy in the process of learning in a pedagogical university]. Psychology cand. diss. Samara.
7. Karpov A.V., Skityayeva I.M. (2005) Psikhologiya refleksii [Psychology of reflection]. M.: Publishing House "Institute of Psychology, RAS".
8. Suvorova O.V., Sycheva E.S. (2012) Razvitiye kognitivno-lichnostnykh professional'nykh kachestv u studentov psikhologo-pedagogicheskikh spetsial'nostey [Development of cognitive-personal professional qualities in students of psycho-pedagogical specialties]. Monograph. N. Novgorod fil. Negos. educational auth. non-profit org. higher prof. Education "Inst. of business and politics." Nizhniy Novgorod.
9. Kan-Kalik V.A. (1987) Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii. Kn. dlya uchitelya [To a teacher on pedagogical communication. Teacher's book]. M.: Prosveschenie.
10. Rodzhers K. (1984) Empatiya [Empathy] // Psychology of Emotions. Texts. M.: Publishing House of Moscow State University, pp. 114–150.
11. Rodzhers K. (1994) Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka [A look at psychotherapy. The formation of a person]. M.
12. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Gutko A.V., Minaeva E.V., Ivanova N.V., Mamonova E.B. (2017) Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // *Espacios*. Vol. 38 (56). p. 34.
13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–152.
14. Temina S.Yu. (1995) Formirovaniye u studentov pedagogicheskikh vuzov gotovnosti k razresheniyu pedagogicheskoy situatsii [Formation of readiness of pedagogical universities students to resolve the pedagogical situation]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M.
15. Yurchenko E.V. (2000) Soderzhaniye i metody preodoleniya professional'noy deformatsii uchitelya v rabote pedagoga-psikhologa [The content and methods of overcoming the professional deformation of the teacher in the work of the educational psychologist]. Pedagogics cand. diss. Ussuriisk.
16. Issledovaniye razvitiya sub'yektnosti v ontogeneze v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve (2012) / Volkova E.N., Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Dunayeva N.I., Biryukova L.A. et al. [Study of the development of subjectivity in ontogenesis in the modern socio-cultural space]. N. Novgorod, Minin University.
17. Nasiliye i zhestokoye obrashcheniye s det'mi: istochniki, prichiny, posledstviya, resheniya [Violence and cruel treatment of children: sources, causes, consequences, solutions] Collective monograph (2011) / Ed. E.N. Volkova. N. Novgorod.
18. Ajake U.E, Essien M.I., Omori A.E. (2013) Child Abuse and Locus of Control among Senior Secondary School Students in Cross River State, Nigeria // *Journal of Education and Human Development*, Vol. 2 (2).
19. Dunne M. P., Volkova E., Isaeva O., et al. SPCAN (2009) Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries // *Child Abuse & Neglect*. Volume 33, Issue 11. pp. 815–825.
20. Elsayed F., Elyas E. (2014) Family violence and its relationship between Coping strategies and Psychological hardness among female students of king Abdul Aziz University and Omm Al-Qura University // *Research on Humanities and Social Sciences*. Vol. 4 (5).

21. Erozkan A. (2015) The Childhood Trauma and Late Adolescent Rejection Sensitivity // *Anthropologist*, 19 (2), pp. 413–422.
22. Fay S.D. (2015) Relationship between Adverse Childhood Experiences and Illness Perceptions a Mong Individuals with Fibromyalgia // *Walden University Scholar Works Walden Dissertations and Doctoral Studies*.
23. Flatcher J.M., Schurer S. (2017) Origins of adulthood: the role of adverse childhood experiences.
24. Frude N. (1998) *Understanding abnormal psychology*. London, Blackwell.
25. Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E., Lumpkin C.D. (2014) *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements Version 1*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
26. Glaser D. (2002) Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework *Child Abuse & Neglect* 26. pp. 697–714.
27. Irfan S., Cowburn M. (2004) Disciplining, chastisement and physical child abuse: perceptions and attitudes of the British Pakistani community. *Journal of Muslim minority affairs*, 24 (1), pp. 89–98.
28. Katbe M.E. (2012) Family violence toward children and its relationship to psychological unity (field study on a sample of first-year secondary students in the country side of Damascus). *Damascus University journal*, 28 (1), pp. 67–106.
29. Rong Ju, Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A., Kryukova N.I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Vol. 13 (8). pp. 5281–5293.
30. Sanchez M. (2012) *History of Emotional and Physical Abuse and Parenting* // *McNair Scholars Journal*. V. 16. Issue 1.
31. Sorokoumova S.N., Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Potekhina E.V. (2016) Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice // *International Journal of Environmental and Science Education (IJESE)* (academic journal). Vol. 11 (18). pp. 12566–12575.
32. Beron R., Richardson D. (1997) *Agressiya [Aggression]* SPb.: Piter.
33. Yusupov I.M. (1995) *Psikhologiya empatii (teoreticheskiye i prikladnyye aspekty) [Psychology of empathy (theoretical and applied aspects)]*. Abstract of Psychology doc. diss. SPb.
34. Zimnyaya I.A. (2010) *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Pedagogical psychology: textbook for universities]*. M.: MPSI; Voronezh: NPO MODEK.
35. Gafner V.V. (2004) *Professional'naya deformatsiya i professional'naya kompetentnost' pedagoga [Professional deformation and professional competence of an educator]* // *Basics of life safety*. 10. pp. 22–24.
36. Il'ina S.V. (1998) *Vliyaniye nasiliya, perezhitogo v detstve, na formirovaniye lichnostnykh rasstroystv [The influence of violence experienced in childhood on the formation of personality disorders]* // *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 65–78.
37. Kondrat'yeva S.V., Kovalevskiy P.A., Kovalev B.P., Dauksha L.M. (2003) *Professionalizm v pedagogicheskom obshchenii [Professionalism in pedagogical communication]*: Monograph. Grodno. GrSU.
38. Fortuna M.R.A. (1984) *Razvitiye u studentov pedvuza umeniya prognozirovat' pedagogicheskiye javleniya [The development of pedagogical students' ability to predict pedagogical phenomena]*. Psychology cand. diss. Leningrad.

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

**А.Г. Широколова, И.В. Губанова**

**Аннотация.** На сегодняшний день вопрос формирования концепций и методов обучения студентов научно-техническому переводу в электронной среде (системе Moodle) представляется весьма актуальным. Методика обучения переводу в электронной среде, представленная в настоящей статье, позволяет организовать и индивидуализировать учебную деятельность обучающихся в зависимости от направления будущей профессиональной деятельности, формирует и развивает навыки самообразования, что, на наш взгляд, особенно важно в связи с переходом на трехуровневую систему образования, сокращением аудиторных часов и увеличением доли самостоятельной работы студентов. Профессионально ориентированное обучение научно-техническому переводу в электронной среде представляет собой модульный интегрированный подход, который включает в себя как обучение работе с терминологией той сферы деятельности, в которой будет занят обучаемый после окончания вуза, так и обучение основам чтения и написания научной статьи, особенностям составления докладов и презентаций на иностранном языке, обучение самостоятельной научно-проектной (научно-исследовательской) деятельности в рамках будущей профессии. Методика обучения научно-техническому переводу в электронной среде основывается на сочетании когнитивного, интерактивного и коммуникативного методов обучения в электронной образовательной среде. Целью такого вида обучения является формирование личности будущего специалиста, готового к профессиональной деятельности, обладающего необходимыми коммуникативными навыками на родном и иностранном языке, способного к саморазвитию и самообучению. Обучение переводу в электронной среде состоит из четырех этапов. Первый этап реализуется посредством базового модуля, на котором осуществляется формирование базового тезауруса студентов через обучение переводу грамматики и терминологии. Второй этап обучения реализуется в рамках общепрофессионального модуля, где изучаются общепрофессиональные темы, осуществляется обучение чтению научно-технического текста в электронной обучающей системе, когда студенты уже освоили основные грамматические и лексические конструкции научно-технического стиля. На третьем этапе каждый обучающийся начинает погружаться в свой индивидуальный научно-исследовательский материал по направлению подготовки: расширяет и систематизирует индивидуальный глоссарий и одновременно учится работать с современными средствами электронного перевода. На четвертом этапе сами обучающиеся подбирают тексты для перевода на иностранном языке и пишут статьи, аннотации к квалификационным / дипломным работам, готовят доклады и презентации для выступления на научных конференциях. Обучая студентов профессиональному языку в электронной среде, следует обратить внимание на последовательность изложения материала в модулях, которые построены на принципах информативной преемственности и лингвистического развития, на специфику предмета, на обуче-

ние умению работать с терминологией, на связь учебного материала с реальными ситуациями в промышленности, навыки чтения и понимания технической литературы для дальнейшего профессионального использования.

**Ключевые слова:** научно-технический перевод; электронная среда; методика обучения; термины; терминология.

## **Введение**

Основной целью обучения переводу научно-технической литературы является формирование профессиональной языковой личности, способной осуществлять квалифицированную деятельность на региональных предприятиях. Поскольку эту деятельность не всегда может осуществлять профессиональный переводчик, на сегодняшний день обучение студентов и преподавателей неязыковых вузов научно-техническому переводу является актуальной задачей, так как им придется в своей трудовой деятельности использовать терминологию, читать технические тексты и т.п.

Таким образом, задачей преподавателя иностранного языка является разработка интегрированного подхода, охватывающего формирование у студентов навыка использования иностранного языка, в данном случае английского, для практической научной работы по направлению подготовки, а также подготовки собственных научно-исследовательских работ для публикации в зарубежных изданиях, участия в научных конференциях или возможности работать и учиться в зарубежных вузах.

Традиционно обучение научно-техническому переводу сводится к выработке правильных вариантов перевода студентами и исправлению этих вариантов преподавателем. С учетом перехода на трехуровневую систему образования и сокращению аудиторных часов остро встал вопрос формирования новых подходов в обучении будущих специалистов. Использование технологий e-learning и системы электронного обучения находит широкое применение на всех уровнях образования. Такие формы обучения помогают обучающимся реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности, приобретение необходимых профессиональных умений и помогают формировать навыки самообразовательной деятельности.

Подчеркнем, что в настоящее время не сформированы концепции и методы обучения студентов научно-техническому переводу в электронной среде (в нашем случае используется система Moodle). Обучение переводу в электронной среде (ЭС) позволяет организовать и индивидуализировать учебную деятельность обучающихся в зависимости от направления будущей профессиональной деятельности, формирует и развивает навыки самообразования, что, на наш взгляд, особенно важно в связи с сокращением аудиторных часов и увеличением доли самостоятельной работы студентов.

Целью настоящей статьи является рассмотрение интегрированной модульной методики обучения студентов неязыкового вуза научно-техническому переводу в ЭС на платформе Moodle.

### Методология

В последние десятилетия для анализа языка и изучения коммуникации и перевода специалисты привлекли психологическую составляющую языковых процессов. В связи с этим одной из основных лингвистических и лингвометодологических категорий становится категория языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.) и профессиональной языковой личности (Н.В. Макшанцева, У.А. Жаркова, А.А. Ворожбитова, О.В. Скулкин и др.). Следовательно, при обучении научно-техническому переводу как студентов, так и преподавателей технических вузов, как отмечает большинство исследователей (А.А. Леонтьев, Е.А. Климов и др.), особое внимание необходимо обращать на организованную систему знаний, умений и навыков, которая является прочной основой для дальнейшего самостоятельного совершенствования навыков перевода и создания собственного профессионального глоссария и дальнейшего его расширения.

Эффективность языковой профессиональной подготовки студентов всегда находилась в центре внимания ученых и методистов (Г.Л. Бордовский, О.А. Горленко, Л.А. Громова, Н.А. Селезнева, Я.А. Третьяков и др.), которыми были раскрыты различные аспекты и направления обеспечения качества профессионального образования в вузе, чтобы в дальнейшем обучающиеся могли работать автономно, как переводчики, на достаточном для их профессиональной деятельности уровне.

На сегодняшний день разработаны концепции обучения профессиональной коммуникации, обучению различным видам перевода и формированию мотивации Ю.Н. Емельяновым [1], А.Д. Зубковым, М.А. Морозовой [2], В.А. Масловой [3], Л.К. Латышевым, А.Л. Семеновым [4], О.И. Трубициной, А.А. Якубовской [5] и др.

В связи с необходимостью интеграции в международное профессиональное сообщество все большую актуальность приобретает вопрос организации эффективной языковой подготовки будущих выпускников неязыковых вузов, связанный с обучением переводу, чему и посвящены работы таких исследователей, как И.С. Алексеева [6], Е.В. Аликина [7], Л.А. Алькова [8], И.И. Васильева [9], В.Н. Комиссаров [10], М.В. Ширянин, С.В. Шустова [11], D. Gile [12], K. Klaudy [13], C. Schäffner [14] и др.

Стараясь достичь высоких результатов обучения в условиях минимальных объемов аудиторной работы, преподаватель использует технологии e-learning, дополняя традиционные методы обучения научно-техническому переводу современными образовательными техноло-

гиями с использованием современных ИКТ и средств электронного перевода, чему и посвящены работы Н.Д. Голева, О.П. Сологуб [11], Е.А. Алешугиной, Г.К. Крюковой, Н.В. Молькина [16], Т.Б. Вепрева [17], И.Е. Рыманова [18], W. Rice [19] и др.

### **Исследование**

Современному выпускнику неязыкового вуза необходимо быть специалистом, владеющим иностранным языком в объеме, достаточном для осуществления профессиональной коммуникации как в устной, так и письменной форме, способным читать современную научно-исследовательскую литературу и публиковать собственные разработки в зарубежных источниках. Профессионально ориентированное обучение научно-техническому переводу в ЭС представляет собой модульный интегрированный подход, который включает в себя как обучение работе с терминологией той сферы деятельности, в которой будет занят обучаемый после окончания вуза, так и обучение основам чтения и написания научной статьи, особенностям составления докладов и презентаций на иностранном языке, обучение самостоятельной научно-проектной (научно-исследовательской) деятельности в рамках будущей профессии.

Методика обучения научно-техническому переводу в ЭС основывается на сочетании когнитивного, интерактивного и коммуникативного методов обучения в электронной образовательной среде.

Целью такого вида обучения является формирование личности будущего специалиста, готового к профессиональной деятельности, обладающего необходимыми коммуникативными навыками на родном и иностранном языке, способного к саморазвитию и самообучению.

Учебно-методическое обеспечение представляет собой комплекс интерактивных упражнений и заданий, видеолекций, промежуточных и итоговых интерактивных тестов, систему анкетирования на платформе Moodle.

Критериями отбора учебного материала для курса обучения научно-техническому переводу послужили аутентичность материала, его профессиональная направленность, проблемность и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

На этом этапе осуществляется тесное сотрудничество с преподавателями, которые занимаются научно-исследовательской деятельностью, и преподавателями-производственниками, которые знают, какая лексическая и терминологическая база необходима в данной сфере деятельности.

Цель курса обучения научно-техническому переводу в неязыковом вузе в ЭС – подготовка квалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком в профессиональной сфере, способных чи-

тать необходимую в профессиональной / научной деятельности литературу (статьи, инструкции, патенты и т.д.) и переводить с иностранного языка на родной и наоборот. Качество перевода в таком случае значительно выше, так как такие специалисты обладают необходимыми знаниями в сфере своей профессиональной деятельности и могут более точно перевести, минимизируя вероятность появления в переводе искажений значения и неточностей.

Пилотный проект курса «Основы научно-технического перевода», разработанного в системе электронного обучения Moodle, был реализован в Кузбасском государственном техническом университете имени Т.Ф. Горбачева на кафедре иностранных языков в 2016–2018 учебные годы. В эксперименте приняли участие студенты Института химических и нефтегазовых технологий (157 человек).

Обучение переводу в ЭС осуществляется на основе модульного интерактивного подхода и состоит из следующих этапов:

1. Базовый модуль (рис. 1), на котором закладываются основы перевода грамматических конструкций и общеинженерной терминологии. Следует помнить, что научно-технический язык является частью общенационального языка, тем не менее, ему свойственны особый стиль, а также ряд особенностей как в области терминологии, так и грамматики.

На первом этапе обучения научно-техническому переводу в ЭС осуществляется формирование базового тезауруса студентов через обучение переводу грамматики и терминологии. Для того чтобы студент правильно идентифицировал выражаемые термином понятия, ему помогут знания в той области науки и техники, по которой он обучается согласно направлению подготовки. Кроме того, существуют определенные приемы обучения специальной лексики: термины могут вводиться либо тематически, либо в контексте и отрабатываться с помощью заданий, которые способствуют запоминанию.

Серия продуманных упражнений по запоминанию терминов, основанная на когнитивном подходе к обучению, способствует усвоению новых единиц, а не к механическому заучиванию. Наиболее эффективно, по нашему мнению, интегрировать в электронный курс следующие упражнения для введения новой терминологии:

- предлагайте студентам записывать определения новых терминов;
- предлагайте студентам создавать ментальные карты по темам;
- предлагайте студентам придумывать собственные предложения с новыми терминами;
- предлагайте студентам составлять схемы для терминов одной семантической группы;
- проводите в электронной среде (мини-тестирование) проверку лексического материала по теме, ограничивая студентов во времени выполнения задания;

– используйте ситуативные кейсы, связанные с профессиональной деятельностью, и небольшие видеоролики.

Лексические упражнения необходимо строить на основе текста либо видеоролика по мере нарастания трудностей – от простого к сложному, терминология не должна быть оторвана от текста и конкретных жизненных ситуаций использования.

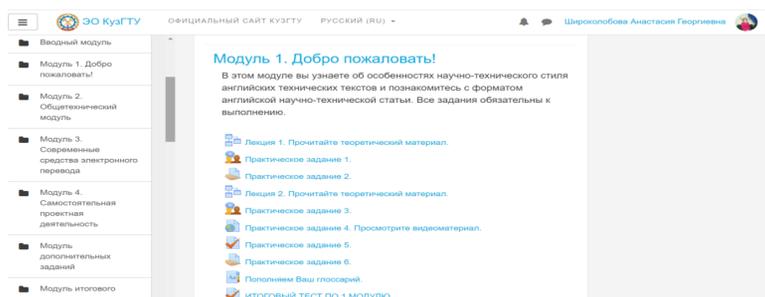


Рис. 1. Базовый модуль

При обучении студентов профессиональному иностранному языку в ЭС следует организовать их взаимодействие на форумах для реализации принципа коммуникации, использовать и парную, и индивидуальную работу. На заключительном этапе изучения каждой темы можно предлагать кейсы на основе профессиональной деятельности студентов, позволяющие использовать изученный лексический материал в ситуации, близкой к реальности.

Так студенты усваивают сам термин на иностранном языке, его определение, сочетаемость (с глаголами, существительными, прилагательными и предложными конструкциями) и жизненные реалии, связанные с ним, параллельно с грамматическими конструкциями.

2. Общеинженерный модуль (рис. 2), на котором изучаются общеинженерные темы, такие как «Consequences / Cause and effect», «Dimensions, units of measurement», «Equipment and tools», «Health and safety requirements», «Manuals», «Materials» «Parts of things, e.g. leg of a chair / Components and how they are put together» и т.д.; лексика и грамматика, подходящая для различных видов инженерного дела: сокращения, прилагательные, характеризующие положительно *reliable* / отрицательно *rusty*, модальные глаголы, существительные, прилагательные и глаголы с противоположными значениями, относящиеся к технике, например *turning on / turning off*, *loose / tight*, *switch on / switch off* и т.д.

Обучение чтению научно-технического текста в ЭС начинается во втором модуле обучения, когда студенты уже освоили основные грамматические и лексические конструкции научно-технического стиля. Сначала студенты работают только с заголовками и ключевыми

словами, аннотациями; читают, предлагают свои варианты перевода заданного фрагмента и определяют цель, основную идею статьи (проблему и каким образом она решается). В комментариях к заданию или на форуме можно организовать дискуссию на тему выбора лучшего варианта перевода.

Далее начинается работа с заключением / выводом статьи. Все переводы выкладываются на форуме для дальнейшего сравнения и анализа. На следующем этапе можно предлагать перевод подписей к схемам, рисункам и графикам. Затем статья последовательно читается и подробно анализируется, перевод каждого абзаца также выкладывается и обсуждается на форуме. Преподаватель тоже предлагает свои варианты перевода для обсуждения / сравнения. На основе каждой статьи студенты составляют тематический глоссарий необходимых им терминов / словосочетаний и предложений, описывающих процесс / явление. Когда перевод завершен, статья анализируется как единое целое с точки зрения структуры, логики изложения и адекватности перевода. Затем они сами обобщают содержание прочитанного на иностранном языке (что делают авторы, зачем и каким образом / цели-задачи-средства). На финальном этапе студенты выкладывают на форуме свои глоссарии для сравнения. Таким образом обучающиеся могут сравнить собственные глоссарии с глоссариями других обучающихся и расширить их при необходимости. На основе студенческих глоссариев формируется словарь направления подготовки (так как студенты, обучающиеся по курсу, могут обучаться на разных факультетах и направлениях подготовки). Обучающихся также просят подбирать статьи на английском языке, вызывающие их профессиональный интерес.

3. На данном этапе каждый обучающийся начинает погружаться в свой индивидуальный профессиональный / научно-исследовательский материал по направлению подготовки / профессиональной деятельности: расширяет / систематизирует индивидуальный глоссарий и одновременно учится работать с современными средствами электронного перевода (рис. 3).

Студенты анализируют работу современных средств электронного перевода (<https://www.lingvolive.com/ru>, <https://translate.google.com/?hl=ru>, <https://www.translate.ru/>, <https://www.multitrans.ru/>, <http://context.reverso.net/>) знакомятся с их достоинствами и недостатками.

Работа ведется по двум направлениям: сначала переводится профессиональная лексика пословно, в словосочетаниях, а затем в предложениях и только потом переводятся абзацы и небольшие тексты. Этот этап имеет индивидуализированный подход с точки зрения лексического наполнения, тогда как технология работы будет общей. Так, переведенные в электронных переводчиках слова / термины проверяются с помощью различных поисковых систем на точность / правильность перевода

и в дальнейшем вносятся в индивидуальный словарь обучающихся на форуме курса и в личном кабинете студента. Термины вносятся после проверки преподавателем и другими обучающимися, таким образом обучающиеся взаимодействуют не только с преподавателем, но и между собой, а также имеют возможность контролировать правильность переведенного лексического материала и, в конечном итоге, усовершенствовать собственные навыки проверки правильности перевода лексики.

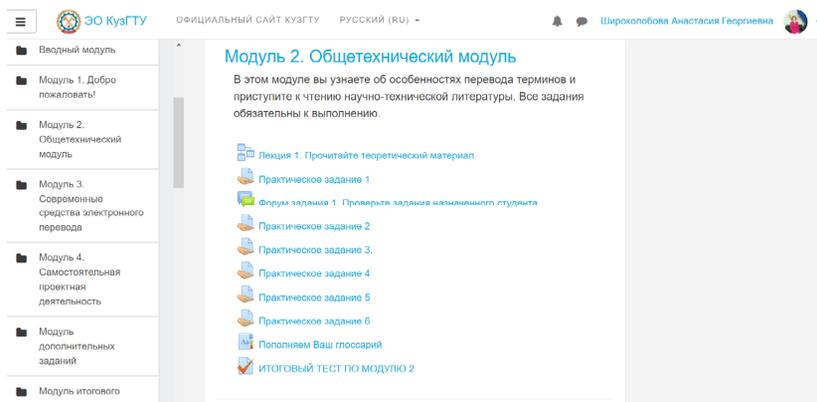


Рис. 2. Общетеchnический модуль

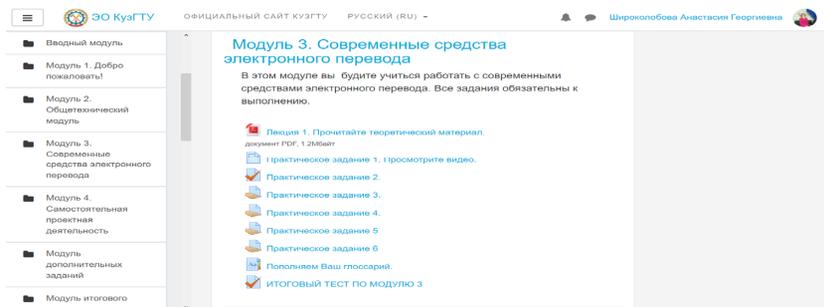


Рис. 3. Современные средства электронного перевода

После того как обучающиеся наработали навыки перевода лексики, можно переходить к переводу предложений. Несмотря на то что у студентов разная профессиональная лексика, все переведенные ими предложения выкладываются на форуме и анализируются. Особое внимание уделяется сочетаемости, использованию времен, причастных и инфинитивных конструкций. Обучающиеся составляют словарь / список их переводов, например, который размещается в курсе и расширяется по мере перевода текстов статей и т.д. По окончании курса у каждого обучающегося будет не только свой профессиональный тезаурус, но и словарь перевода грамматических конструкций.

4. Самостоятельная проектная деятельность. В этом модуле не только преподаватель, но и сами обучающиеся подбирают тексты для перевода на иностранном языке и пишут собственные статьи, аннотации к квалификационным / дипломным работам и т.д., готовят доклады и презентации для выступления на научных конференциях. Так курс осуществляет интеграцию будущего выпускника в профессиональную деятельность, что значительно облегчает усвоение лексического материала и сам процесс перевода, так как обучающиеся знают технические процессы на практике и могут применить полученные знания в практической деятельности во время стажировок на предприятиях или в качестве сотрудника.

Аутентичные тексты, переводы и глоссарии размещаются на форуме для того, чтобы все студенты могли участвовать в анализе своих переводов и переводов одноклассников, иметь возможность предлагать свои варианты. Таким образом приобретаются навыки анализа адекватности перевода, способность выявлять и исправлять лексические, стилистические неточности, что повышает профессионализм обучающихся технических направлений.

В результате эксперимента, проходившего в Кузбасском государственном техническом университете имени Т.Ф. Горбачева на кафедре иностранных языков в 2016–2018 учебные годы, были получены следующие данные:

1. 76% студентов справились с курсом, набрав 85–100 баллов при максимальных 100 баллах за курс. В итоговой анкете они указали, что структура курса и формулировка заданий были понятны и ЭС обеспечивает комфортное обучение, не требуется писать, так как задания представляются в виде файлов, что значительно ускоряет процесс их выполнения.

2. 17% набрали 60–84 баллов по курсу, так как не укладывались во временные рамки, установленные на модуль, и выполняли задания не системно, а только накануне промежуточного тестирования либо перед итоговой аттестацией.

3. 7% не выполнили ни одного задания (не было зафиксировано ни одного входа в систему).

4. 57 из 100% студентов отметили, что интерактивная форма заданий дает возможность сразу видеть, какие лексические и грамматические единицы они перевели верно / неверно, что без электронной среды потребовались бы время и присутствие преподавателя, есть возможность улучшить свой результат, если считают его недостаточным, а также видеть собственный прогресс в сравнении с другими обучающимися.

5. 67 из 100% опрошенных студентов в итоговом анкетировании отметили, что задание «Семинар» дает возможность объективно оценить результаты своей работы, сравнить собственный перевод с переводами других обучающихся и выработать / получить более точный / адекватный перевод, а также увидеть, что правильных вариантов пере-

вода может быть несколько. При этом 90% отметили, что такой вид деятельности повышает уверенность в своих возможностях и мотивирует к дальнейшей работе по дисциплине.

6. 63 из 100% опрошенных студентов отметили, что посредством взаимооценивания в «Семинаре» и взаимодействия на форумах реализуется коммуникативный принцип обучения. Это позволяет поддерживать навыки общения на иностранном языке в письменном виде, что необходимо для их будущей профессиональной деятельности.

7. 90% респондентов отметили важность сочетания учебного материала с будущей профессиональной деятельностью и возможность использовать курс для перевода не только предложенных преподавателем текстов, но и переводить индивидуально необходимые тексты.

8. 80 из 100% опрошенных студентов подчеркнули пользу составления в электронной среде общего глоссария, в который каждый может вносить свои индивидуальные дополнения и в дальнейшем использовать составленный глоссарий при переводе статей и другой технической литературы, необходимой для профессиональной деятельности.

### **Заключение**

Подводя итог, подчеркнем, что методика обучения научно-техническому переводу в ЭС должна быть усовершенствована до такой степени, чтобы не приводить к перенасыщению информацией и потере интереса у обучающихся. Главная задача обучения – не «загрузить» студента готовыми языковыми формами, шаблонами и специальными терминами, а создать у него гибкую систему знаний, способствующую рассуждениям, творческому подходу и саморазвитию. Только тогда у студента сформируется осмысленное восприятие информации, выработаются коммуникативные компетенции владения современным техническим языком.

Таким образом, при обучении студентов профессиональному языку в электронной обучающей среде, следует обратить внимание на последовательность изложения материала в модулях, которые построены на принципах информативной преемственности и лингвистического развития, на специфику предмета, на обучение умению работать с терминологией, на связь учебного материала с реальными ситуациями в промышленности, навыки чтения и понимания технической литературы для дальнейшего профессионального использования.

### **Литература**

1. **Емельянов Ю.Н.** Основы культурной антропологии : учеб. пособие. СПб. : СПбГУ, 1994. 150 с.
2. **Зубков А.Д., Морозова М.А.** Обучение специальной лексике на материале аутентичных корпоративных интернет-ресурсов // Открытое дистанционное образование. 2017. № 1 (65). С. 12–19.

3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
4. *Латышев Л.К., Семенов А.Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. М. : Академия, 2005. 192 с.
5. *Трубицина О.И., Якубовская А.А.* Мотивационный аспект профориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых вузов (на примере профиля «архитектурное проектирование») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 8 (38): в 2 ч. Ч. II. С. 167–171.
6. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчик: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 288 с.
7. *Аликина Е.В.* Введение в теорию и практику устного последовательного перевода : учеб. пособие. М. : Вост. кн., 2010. 192 с.
8. *Алькова Л.А.* Формирование самообразовательной компетентности студентов вуза: результаты экспериментальной работы // Открытое дистанционное образование. 2014. № 4 (56). С. 5–12.
9. *Васильева И.И.* Модель смешанного, интегративного и группового обучения письменному и устному переводу с использованием Web 2.0 // Открытое дистанционное образование. 2017. № 1 (65). С. 35–43.
10. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2001.
11. *Шириня М.В., Шустова С.В.* Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов // Язык и культура. 2018. № 43. С. 295–316. DOI: 10.17223/19996195/43/18
12. *Gile D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Philadelphia : John Benjamin Publishing, 2009. 248 p.
13. *Klaudy K.* Languages in Translation. Budapest : Scholastica, 2003. 460 p.
14. *Schäffner C.* Qualification for Professional Translators // Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation / ed. by K. Malmkjær. 1998. P. 117–133.
15. *Голев Н.Д., Сологуб О.П.* Лингводидактическая программа «Обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки» как форма учебной коммуникативной практики: методологические аспекты // Язык и культура. 2018. № 4. С. 152–164. DOI: 10.17223/19996195/44/10
16. *Алешигуина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В.* Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин // Великие реки-2014 : тр. конгр. 16-го Междунар. науч.-промышл. форума : в 3 т. Н. Новгород, 2014. С. 279–281.
17. *Вепрева Т.Б.* Лексика в обучении иностранным языкам // Вестник Поморского университета. Сер: Гуманит. и соц. науки. 2010. № 6. С. 104–107.
18. *Рыманова И.Е.* Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11 (29). С. 164–167.
19. *Rice W.* Moodle E-Learning Course Development: A complete guide to successful learning using Moodle. Packt Publishing, 2011. 344 p.

#### Сведения об авторах:

**Широколобова Анастасия Георгиевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева (Кемерово, Россия). E-mail: nastja\_shirokolo@rambler.ru

**Губанова Инна Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева (Кемерово, Россия). E-mail: gubanova\_inna@mail.ru

*Поступила в редакцию 4.03.2019 г.*

SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION TRAINING OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS IN ELECTRONIC LEARNING ENVIRONMENT

**Shirokolobova A.G.**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department of T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia). E-mail: nastja\_shirokolo@rambler.ru

**Gubanova I.V.**, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department of T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia). E-mail: gubanova\_inna@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/18

**Abstract.** Current concepts and methods of teaching students scientific and technical translation in an electronic learning environment (Moodle) is highly relevant. The methods of scientific and technical translation teaching in the electronic environment, presented in this article, allow organizing and individualizing learning activities of students, in accordance with their future professional activity. They also allow forming and developing students self-education skills, which are especially important in connection with the transition to a three-level education system, the reduction of classroom work and the increase of students independent work. Professionally oriented teaching of scientific and technical translation in an electronic environment is a modular integrated approach, which involves both teaching how to work with the terminology of the field of activity in which the trainee will be busy after graduation. It improves the basics of reading and writing scientific articles, drawing up reports and presentations in a foreign language, teaches independent research in the framework of a future profession. The method of scientific and technical translation teaching in an electronic environment is based on a combination of cognitive, interactive and communicative teaching methods. The purpose of this type of training is the formation of the personality of a future specialist ready for professional activity, possessing necessary communication skills in his native and foreign language, capable to self-development and self-learning. Translation training in an electronic environment consists of four stages. The first stage is implemented by means of the basic (1) module, where students form a basic thesaurus through learning how to translate grammar structures and terminology. The second (2) stage of training is carried out in the general engineering module, where general engineering topics are thought; reading of scientific and technical texts in the electronic system is carried out, when students have already mastered the basic grammatical and lexical structures of scientific and technical style. At the third (3) stage, each student starts integration in his/her individual research material: expands and systematizes the individual glossary and at the same time learns to work with modern means of electronic translation. At the fourth (4) stage, students themselves select texts for translation in a foreign language and write their articles, annotations for qualification papers / theses, prepare reports and presentations for speaking at scientific conferences. When teaching students in an electronic environment, one should pay attention to the material presentation sequence in modules, which are constructed on the principles of informative continuity and linguistic development, on the specifics of students future professional activity, on learning how to work with terminology, on connection of educational material with real situations in industry, on reading skills and understanding of technical literature for further profession.

**Keywords:** scientific and technical translation; electronic environment; teaching methods; terms; terminology.

### *References*

1. Emelyanov U.N. (1994) *Osnovy kul'turnoy antropologii: ucheb. posobiye* [Cultural anthropology foundations: textbook]. St. Petersburg: SPbGU.
2. Zubkov A.D., Morozova M.A. (2017) *Obucheniye spetsial'noy leksike na materiale autentichnykh korporativnykh internet-resursov* [Teaching special vocabulary using authentic corporate Internet resources]. *Otkrytoye distantsionnoye obrazovaniye*. 1 (65). pp. 12–19.
3. Maslova V.A. (2001) *Lingvokul'turologiya* [Cultural linguistics]. M.: Akademiya.
4. Latyshev L.K., Semenov A.L. (2005) *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya* [Translation: theory, practice, and technique of teaching]. M. : Akademiya.

5. Trubitsina O.I., Yakubovskaya A.A. (2014) Motivatsionnyy aspekt proforiyentirovannogo obucheniya angliyskomu yazyku studentov nejazykovykh vuzov (na primere profilya "arkhitekturnoye proyektirovaniye") // [Motivational aspect of profession-oriented teaching of English to non-linguistic students (by the example of the major Architectural Design)] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 8 (38): P. 2. pp. 167–171.
6. Alekseeva I.S. (2001) Professional'nyy trening perevodchika: ucheb. posobiye po ustno-mu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavateley [Professional training of a translator: textbook on interpretation and translation for translators and teachers]. SPb: Soyuz.
7. Alikina E.V. (2010) Vvedeniye v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda : ucheb. posobiye. [Introduction to theory and practice of the consecutive translation: textbook. M. : Vost. kn.
8. Al'kova L.A. (2014) Formirovaniye samoobrazovatel'noy kompetentnosti studentov vuza: rezul'taty eksperimental'noy raboty [The formation of self-educational competence in university students: the experimental work results] // Otkrytoye distantsionnoye obrazovaniye. 4 (56). pp. 5–12.
9. Vasilieva I.I. [Model of blended, integrative and group teaching of translation and interpreting studies with Web 2.0] // Otkrytoye distantsionnoye obrazovaniye. 1 (65). pp. 35–43.
10. Komissarov V.N. (2001) Sovremennoye perevodovedeniye : ucheb. posobiye [Contemporary theory of translation: textbook]. M.: ETS.
11. Golev N.D., Sologub O.P. (2018) Lingvodidakticheskaya programma "Obucheniye inostrannomu yazyku v khode onlayn-perepiski" kak forma uchebnoy kommunikativnoy praktiki: metodologicheskiye aspekty [Linguodidactic programme "Teaching a foreign language via online correspondence" as a form of educational communicative practice: methodological aspects] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4. pp. 152–164. DOI: 10.17223/19996195/44/10
12. Shirinyan M.V., Shustova S.V. (2018) Trudnosti meditsinskogo perevoda i sposoby ikh preodoleniya pri obuchenii studentov nejazykovykh vuzov [Difficulties of medical translation and the ways to overcome them when teaching students of non-linguistic universities] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 43. pp. 295–316. DOI: 10.17223/19996195/43/18
13. Gile D. (2009) Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training // Philadelphia: John Benjamin Publishing.
14. Klaudy K. (2003) Languages in Translation. Budapest: Scholastika.
15. Schäffner C. (1998) Qualification for Professional Translators // Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. In Malmkjær K. (ed.). pp. 117–133.
16. Aleshugina E.A., Kryukova G.K., Mol'kin N.V. (2014) Interaktivnyye tekhnologii v protsesse prepodavaniya teoreticheskikh jazykovykh distsiplin [Interactive technologies in teaching theoretical language disciplines] // Velikiye reki-2014 : tr. kongr. 16-go Mezhdunar. nauch.-promyshl. foruma : v 3 t. pp. 279–281.
17. Vepreva T.B. (2010) Leksika v obuchenii inostrannym jazykam [Vocabulary in foreign language teaching] // Vestn. Pomor. un-ta. Ser: Gumanit. i sots. nauki. 6. pp. 104–107.
18. Rymanova I. E. (2013) Ispol'zovaniye sredy Moodle dlya obucheniya professional'nomu inostrannomu jazyku studentov tekhnicheskogo vuza [The use of Moodle environment for teaching professional foreign language to the students of technical university] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki Tambov: Gramota. 11 (29). pp. 164–167.
19. Rice W. (2011) Moodle E-Learning Course Development: A complete guide to successful learning using Moodle. Packt Publishing.
20. <https://www.lingvolive.com/ru>
21. <https://translate.google.com/?hl=ru>
22. <https://www.translate.ru/>
23. <https://www.multitran.ru/>
24. <http://context.reverso.net/>

Научный журнал

## Язык и культура

№ 46 2019

Редактор Ю.П. Готфрид  
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский  
Оригинал-макет А.И. Лелююр  
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 28.06.2019 г.  
Формат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печ. л. 20,6. Усл. печ. л. 26,8. Гарнитура Times.  
Тираж 50 экз. Заказ № 3911. Цена свободная.

Дата выхода в свет 26.07.2019 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](mailto: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](mailto:rio.tsu@mail.ru)