Язык и культура

№ 1 (29) 2015

Научный периодический журнал

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-30317
от 19 ноября 2007 г.

Журнал «Язык и культура» входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6)

Томск
2015

Учредитель

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

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

Члены редакционного совета:
Райлаарсдам Герт, профессор аспирантуры по педагогике при Амстердамском университете, профессор языкового образования в Утрехтском университете.
Кешкес Иштван, профессор лингвистики и коммуникации университета штата Нью-Йорк г. Олбани (США), главный редактор журнала «Intercultural Pragmatics» и «Chinese as a Second Language Research» соредактор журнала «Journal of Language Aggression and Conflict».
Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор кафедры политологии и международных отношений университета г. Бат (Великобритания).
Митчелл Питер Джонович, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.
Патрик Дэннис Малони, старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет, магистр, проект менеджмент (в процессе, УАА, 70%), доктор права, Северо-западная школа права, Льюис и Кларк, магистр, электро и компьтерная инженерия, Орегонский государственный университет, магистр, механическая инженерия, Ренселер политехнический институт, бакалавр, механическая инженерия, университет Мэрилэнда.
Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, зав.каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Томского государственного педагогического университета, кафедра антропологии университета Аляска Анкоридж, США.
Мильруд Радислав Петрович, доктор пед. наук, профессор, зав. каф. теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.
Сысоев Павел Викторович, доктор пед. наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.
Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального Исследовательского Томского государственного университета.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

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

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
ФГБ ОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»,
факультет иностранных языков
Телефон/факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Ефремова Е.С. О влиянии Интернета на развитие французского молодежного арго 5

Крицкая Н.В. Из истории нравоучительной поэзии: «женская» басня Э. Мура в России 16

Мурашова Л.П. Лексико-семантическое содержание лексемы «woman»: этимологический и дефиниционный анализ 23

Первухина С.В. Характеристики адаптированного юридического текста 31

Привороцкая Т.В., Тихонова Е.В. Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста 38

Попова Т.Г., Курочкина Е.В. Метафора как языковой и ментальный механизм в создании образно-эстетической составляющей художественного произведения 45

Холдаенко И.С., Митчелл П.Дж. Американский военный сленг. Статья 2: Влияние Второй мировой войны 54

Юрина Е.А., Боровкова А.В., Шенкал Г. Межъязыковая образность в речевой деятельности переводчика (на материале русского перевода турецкого романа О. Памука «Чёрная книга») 61

Янссен-Фесенко Т.А. Диалектическая основа современного европейского «концептуально-культурного ландшафта» 72

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Дегиль И.М. Духовно-нравственный аспект иноязычной коммуникативной компетенции: к постановке проблемы 88

Isaev E.A. Student's Linguistic Personality and Multicultural Self-Organization through Foreign Language Teaching 96

Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи 104

Плотникова Н.Н. Обучение по «станциям» как одна из эффективных форм организации образовательной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе 122

Савостьянова Ю.И., Сичинава Ю.Н. Роль информационных и коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному в военном вузе 131

Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции 139

Соболева А.В., Обдалова О.А. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции 146

Сысоев П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе 156

Тихонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle 169

Сведения об авторах 176

CONTENTS

LINGUISTICS

Efremova E.S. About the influence of the Internet on the development of the French youth argot 5

Kritskaya N.V. From the History of Didactic Poetry: “Fables for Female Sex” by E. Moore in Russia 16

Murashova L.P. Lexical-semantic content of the lexeme “woman”: etymological and definitional analysis 23

Pervukhina S.V. Characteristic features of adapted legal text 31

Privorotskaya T.V., Tikhonova E.V. Formation mechanism of switching from Chinese into Russian by analyzing the film text 38

Popova T.G., Kurochkina Ye.V. Metaphor as a language and mental mechanism in artwork 45

Kholdaenko I.S., Mitchell P.J. American military slang: The influence of the Second world war 54

Yurina E.A., Borovkova A.V., Shenkal G. Cross-languages figurativeness in translator’s speech (based on Russian translation of Turkish novel “The Black Book” by Orhan Pamuk) 61

Janssen-Fesenko T.A. Dialectical basis of modern European “conceptual and cultural landscape” 72

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Degil I.M. Moral and spiritual aspect in Communicative Competence 88

Isaev E.A. Student’s Linguistic Personality and Multicultural Self-Organization through Foreign Language Teaching 96

Millrood R.P. Techniques and technologies of teaching oral communication 104

Plotnikova N.N. Training on stations is one of the most effective organizing forms of educational activity for teaching of English in primary school 122

Savostianova Yu.I., Sichinava Yu.N. The integration of language podcasts into the process of teaching Russian as a foreign language to the students at a military higher educational institution 131

Serova T.S., Chainikova G.R. Functions of a terminological dictionary as a means of formation of foreign language speech and lexical competence 139

Soboleva A.V., Obdalova O.A. Cognitivereadiness forinter cultural communication as an essential component of intercultural competence 146

Sysoyev P.V. Directions of linguistic education informatization 156

Tikhonova E.V. The development of professional competence of the interpreter on the basis of the virtual training moodle invironment 169

Information about the authors 176

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.133.1

О ВЛИЯНИИ ИНТЕРНЕТА НА РАЗВИТИЕ ФРАНЦУЗСКОГО МОЛОДЕЖНОГО АРГО

Е.С. Ефремова

Аннотация. Рассматривается влияние сети Интернет на развитие современного французского молодежного арго. Современное общество определяется как информационное, что связано с повышением роли информации и коммуникации в жизни индивида. Особое место в системе человеческой коммуникации занимает всемирная сеть Интернет, представляющая собой не только телекоммуникацию, но и социальный, психологический и культурный феномен. Интернет как особый канал связи накладывает отпечаток на коммуникации в виртуальном пространстве. Особый интерес для лингвистов представляет молодежное общение в интернет-дискурсе. Молодежь, общаясь в Интернете, стремится отличиться, выразить критическое или ироническое отношение к миру взрослых, показать себя более независимой, завоевать популярность среди сверстников. Для этого молодежь играет с языком и тем самым бросает вызов другим. Интернет на сегодняшний день – это не только способ получения информации, но возможность общаться с другими пользователями. Коммуникация в сети породила собственный язык общения, который переплетается с профессиональным жаргоном и молодежным языком, привнося интернет-дискурсу новые черты. Считается, что язык, используемый в Интернете, пагубно влияет на речевую культуру пользователей сети и на состояние нормативного национального языка. Очевидно, что любые языковые формирования не могут развиваться и существовать обособленно. Они влияют и изменяют стандартный язык, что, по мнению лингвистов, может привести к тотальному снижению грамотности. Однако как и в национальном языке, так и в языке участников интернет-дискурса существует собственная речевая культура и свой сетевой этикет. Мы видим изменение языкового ландшафта, проникновение в сложившуюся среду слов-чужаков. Появление новой лексики в литературном языке является лингвистическим феноменом, выражающим в наиболее яркой, радикальной форме этноментальные, мировоззренческие процессы изменения отношения к реальности. При этом Интернет образует особую коммуникативную среду, особое место реализации языка, не имеющее аналогов в прошлом. Виртуальная реальность сети постепенно приобретает черты нового мира и стиля жизни, который дает толчок к появлению новых средств коммуникации. В статье показаны развитие и формирование современного французского молодежного арго и его особенности на каждом этапе. Язык молодежи представлен как своеобразный лингвокультурный феномен, дающий представление не только об особенностях становления средней языковой личности, но и о глобальных перспективах развития национального языка. Автором намечены перспективы полномасштабной разноаспектной характеристики молодежного дискурса по разным типологическим основаниям.

Ключевые слова: Интернет; молодежное арго; французский язык; верлан; язык SMS.

Произошедший в последнее время поворот лингвистики к личностным аспектам изучения языка, к культурным и прагматическим факторам обусловливает внимание ученых к исследованию языка молодежи как определенного феномена культуры, особой когнитивной концептосферы. Отмечено, что молодежный дискурс является достоверным и ярким показателем состояния общества и языка [1]. Как пишет один из исследователей данного феномена В.В. Химик, «изучения языка молодежи очень важно, ибо дает представление не только об особенностях и условиях становления средней языковой личности, но и о глобальных перспективах развития национального языка: тенденции в речи молодых могут стать языковыми реалиями будущего» [2. С. 8].

Французское арго возникло как явление сугубо маргинальное, как лексический репертуар социальных низов – бродяг, нищих, воров. Поскольку на арго говорили люди, принадлежащие к изолированной от остальной части общества среде (l'argot du «milieu»), оно выполняло криптолалическую (секретную) функцию, обусловленную желанием завуалировать предмет сообщения. К l'argot du «milieu» постепенно примешиваются арго представителей разных профессий (ярмарочных торговцев, зазывал покупателей, каменщиков), ведущих, как правило, бродячий образ жизни. Представители одной и той же профессиональной группы говорили, в зависимости от обстоятельств, то на техническом жаргоне с целью сделать профессиональную терминологию прозрачной для специалистов, то на арго, которое дублировало часть обиходного вокабуляра.

Постепенно арго перестает быть закрытым языком и становится частью лексикона значительного числа французов. В последние десятилетия происходит постоянная эволюция арготического пласта лексики, которая проявляется в растущем проникновении арготизмов в разговорную речь, литературный язык, СМИ, кино и музыку.

В наши дни во французском языке заметно возросла роль арго, о чем свидетельствуют исследования, проводимые как французскими, так и русскими учеными. Имеется ряд работ, в которых подробно анализируются отдельные аспекты данного языкового явления: рассматриваются источники и средства формирования молодежной лексики (Понятий, 1992; Береговская, 1996; Ретинская, 2004); молодежный язык изучается с точки зрения структурного (французский в сопоставлении с английским) (Аминова, 2004), функционального (Макерова, 2003) и социального аспектов (E. Girard, B. Kernel, 1996; P. Merle, 2000; J.-P. Goudaillier, 2001; P. Certa, 2001), также французское арго изучается в школе арготологии в Смоленске.

Молодежный язык – это явление, функционирующее в любом языке и существующее во все времена, меняющее только количественный состав и сферу употребления под влиянием как языковых, так и

неязыковых факторов. Являясь неотъемлемой частью молодежной культуры, поскольку ни одна культура не может существовать без «своего» коммуникативного кода, язык получает различное распространение в бытовой, культурной и политической сферах, что обусловлено рядом его специфических характеристик.

Французское молодежное арго (langue djeunz, langue des cités, argots des cités) появляется в 1970-х гг. одновременно с урбанизацией пригородов и притока эмигрантов. Оно возникает как протест против словесных штампов или как желание отличиться, выглядеть оригинальным, что свойственно молодым людям. Подростки, используя молодежный сленг, стремятся выразить критическое или ироническое отношение к миру взрослых, показать себя более независимыми, завоевать популярность среди сверстников. Разговаривая на особом «модном языке», молодые люди стремятся отличиться от взрослых носителей языка или завуалировать смысл произносимого. В молодежном языке используется разноплановая лексика: иностранные слова, профессионализмы, вульгаризмы, сокращения, метафоры и т.д. Молодежное арго имеет целый ряд особенностей и отличий от других имеющихся сленгов, например профессиональных (врачей, юристов, бухгалтеров и др.), социальных слоев (преступного мира, бомжей и др.) и т.п. К их числу, прежде всего, можно отнести быструю изменчивость молодежного арго, объясняемую тем, что не прекращающийся «приход» в молодежь подрастающих детей и «уход» из нее во взрослую жизнь приобретающих статус взрослых молодых людей сопровождается постоянной обновляемостью молодежного арго.

Можно составить целый словарь так называемых модных слов и выражений, популярных в настоящее время среди французской молодежи. Вот лишь некоторые примеры: piger – comprendre (понимать), le boucan – le bruit (шум), le pote – le copain (приятель), le bi-bop – le téléphone de poche (сотовый телефон), le bahut – le lycée (лицей), la meuf – la femme (женщина), le trac – la peur (страх), bosser – travailler (работать), le fric, la maille, les balles – l'argent (деньги), le toubib – le médecin (врач), je suis fauché – je n'ai pas d'argent (у меня нет денег), je suis crevé – je suis fatigué (я устал), avoir un mal fou – avoir des difficultés (испытывать трудности), y en a marre – j'en ai assez (с меня хватит), la bagnole, la caisse – la voiture (автомобиль), les clopes – les cigarettes, j'ai la trouille – j'ai peur (мне страшно), j'ai un petit creux – j'ai faim (я голоден), dab, daron – père (отец), dabesse, daronne, doche – mère (мать) [3].

Согласно N. Lefkowitz [4, 5], за пределами большинства французских городов существует район известный как la banlieu, la cité или la zone, что американцы предпочли бы назвать гетто. Те, кто живут в пригородах, часто проживают в громадных общественных муниципальных микрорайонах, les HLMs (habitations à loyer modéré). Жители таких

микрорайонов чувствуют себя изолированными от французской культуры и общества. Многие из них – иммигранты из бывших французских колоний Северной Африки, а также и из других (преимущественно мусульманских) стран Африки и Азии. Из-за социальной изоляции второе или третье поколение детей иммигрантов не впишется ни в родительскую, ни в доминирующую французскую культуру. Они не будут говорить ни на языке их родителей, ни родном литературном французском. Надо отметить, что многие жители парижских пригородов никогда не видели Париж [4, 5]. Bachmann и Basie [6] составили список из четырех главных факторов, которые способствуют чувству изоляции в пригородах и «подталкивают» к созданию специального, собственного языка:

1) деиндустрализация, что является причиной уменьшения рынка труда;

2) ощущение кризиса образовательных методов;

3)ухудшение жилищных условий, таких как социальное жилье, в которых проживает большинство жителей;

4) подтверждение аномальной молодежной культуры (как видно в некоторых элементах рок-культуры) [3].

В условиях обстоятельств, описанных выше, молодые жители пригородов, особенно второе поколение арабской иммиграции, известное как «beurs» (арабы, beur – Verlan для arabe), разделились на несколько подгрупп [7]. Одни из них приспособились к французской культуре, решив быть французами, «как все». Часто эта молодежь находится в меньшинстве успешных студентов, которые хотят соответствовать социальным нормам и войти в доминирующую культуру. Другие «beurs» встают на противоположную сторону, становясь неистовыми антиассимилиационистами. Многим подросткам, однако, просто не хватает определенной индивидуальности и принятия позиции невмешательства. Подростки, потеряв собственную идентичность, активно создают новую, объединяя культурную и лингвистическую практику. Они адаптируют то, что любят в культуре своих родителей и в «новом доме», и используют это для создания собственной культуры. Словообразовательные процессы в языке иммигрантов дают толчок к развитию многоуровневой системы французского молодежного арго.

В конце 80-х гг. XX в. во Франции получило распространение музыкальное направление «рэп», которое оказало заметное влияние на французское арго. Важной особенностью языка молодежи этих лет были многочисленные заимствования из старого и нового французского арго. Однако наиболее характерной чертой для языка французских реперов было употребление верланизированной лексики (использование арготизмов, образованных способом метатезы, или перестановки зву-

ков и слогов, получивших в совокупности название «верлан» (l'envers > verlani)). Употребляя верлан, молодежь стремилась показать свою причастность к определенной культуре, возрастной группе.

Появление сервиса SMS в 2000 г. и формирование особого языка, используемого молодежью для написания коротких сообщений, популяризация хип-хоп позволили, с одной стороны, распространить арго в обществе за пределами тех районов, где оно обычно употреблялось, вследствие чего часть арготической лексики приобрела фамильярный оттенок; с другой – дали возможность объединить это арго на уровне страны, несмотря на то что существуют локальные и региональные тонкости.

В языке SMS можно отметить следующие особенности:

– использование аббревиаций – lgtps (longtemps – давно), tt (tout – все), pr (pour – для), slt (salut – привет) – сокращаются большинство гласных и некоторые согласные, однако слово остается читаемым и понятным;

– фонетизация письма: koi (quoi – что), grav (grave – серьезно), eske (est – ce que – что);

– типографический ребус: 2m1 (demain – завтра), bi1 (bien – хорошо), koi 2 9 (quoi de neuf – что нового), mr6 (merci – спасибо);

– употребление более коротких английских слов: today (сегодня) вместо aujourd'hui, now (сейчас) вместо maintenant (сейчас);

– épelure, которая заключается в произнесении каждой буквы в отдельности: AT (athée – атеист), IJN (hygiène – гигиена), HET (acheter – покупать).

SMS-сообщение, содержащие в себе все вышеперечисленные особенности, будет выглядеть подобным образом:

– slt, tu va bi1? koi 2 9 today? (salut, tu vas bien? quoi de neuf aujourd'hui? – привет, у тебя все хорошо? Что нового сегодня?);

– hi, ta oublié ta k7 ché moi (hi, tu as oublié ta cassette chez moi – привет, ты забыл у меня свою кассету);

– po grav, G 1 copie (pas grave, j'ai une copie – не страшно, у меня есть копия).

Подобные сокращения слов помогают значительно сэкономить время написания сообщения и место, ведь одно SMS-сообщение может содержать не более 160 знаков.

Однако в условии все возрастающего числа молодежи, активно пользующейся интернетом, и уровня их погруженности в виртуальную реальность, проступают отличительные черты, характерные только для данного вида коммуникации. Придерживаясь концепции «виртуального сообщества», предложенного Рейнгольдом, можно говорить о том, что интернет-пространство представляет собой определенное образование с собственной субкультурой. Рейнгольд описывает виртуальное сообще-

ство как «паутину личных отношений в киберпространстве» (цит. по: [8]). Таким образом, мы можем отметить возникновение нового, современного молодежного арго, в котором смешиваются верлан, классическое арго, арабские и английские заимствования и жаргон пользователей компьютеров и сети Интернет. Необходимо также отметить проникновение выражений из старого французского арго. Так, к примеру, «maille» (полушка) датируется XI в. и в эпоху Капетингов обозначало «demi-denier» (полдинара). Сегодня оно является синонимом денег, вытеснив слово «thune» (деньги, пятифранковая монетка).

За последние три десятилетия Интернет из специализированной компьютерной сети превратился в общедоступное средство массовой коммуникации. В нем формируется своя электронная культура, в которой можно выделить следующие элементы: язык, нормы и традиции. Статус письменной речи значительно изменяется после изобретения и широкого использования компьютера и Интернета. Целый ряд ученых, как зарубежных, так и российских (Дж.П. Барллоу, М. Маклюэн, М. Кастельс, Д. Иванов, В. Тарасенко, С. Дацюк, А. Горных и др.), стали рассматривать Интернет как самостоятельное явление [9. С. 3–7]. Это направление исследований обусловливает появление нового, не существовавшего ранее типа дискурса, называемого компьютерным, электронным, сетевым, виртуальным и интернет-дискурсом. Появляется особый пласт лексики, используемый профессионалами и пользователями компьютеров и сети Интернет для обозначения компьютерных реалий. Лексикон пользователей сети неоднороден, он состоит из лексических единиц, привнесенных из разных пластов языка или специально созданных слов. Как отмечает Г.Н. Трофимова, «в средства электронной коммуникации были инкорпорированы как письменная, так и устные формы языка. <…> Устная форма при инкорпорировании в средства электронной коммуникации привела к возникновению такого синтетического явления, как chat – talk – de facto, это результат попытки передать все особенности разговорной речи графическим способом» [10. С. 130]. Средства коммуникации, оперирующие, трансформирующие, дозирующие информацию, становятся главным инструментом влияния в современном обществе.

Интернет-коммуникация становится все более и более популярной. Она соединяет в себе огромное разнообразие речевых практик, способов и форматов коммуникации. Более того, процесс коммуникации в Интернете ограничивается лишь текстом: «Вы можете стать всем, кем Вы хотите. …Вы можете стать лицом противоположного пола. …И Вам не нужно переживать по поводу того, как Вас воспримут другие… т.к. все их представления о Вас основаны на том, что Вы им показываете» [11].

Интернет как коммуникативная среда не мог не оказаться в центре исследований лингвистов о дискурсе, и текст, погруженный в ситуацию общения во всемирной паутине, стал рассматриваться как новый, не существовавший ранее тип дискурса, называемый компьютерным, электронным, сетевым, виртуальным и интернет-дискурсом.

Интернет-дискурс – это глобальный способ коммуникации, объединяющий в единое сообщество наибольшее количество участников. По последним данным веб-сайта Internet World Stats, количество пользователей сети Интернет в мире уже превысило 2 миллиарда (2,405,518,376) [12].

По каналу коммуникации – это дискурс электронной коммуникации посредством сети Интернет, являющийся не просто суммой устного и письменного каналов, но и качественно новым типом интернет-коммуникации, обладающим своеобразными характеристиками.

Термин «интернет-дискурс» очень часто определяется как многожанровая разновидность публичной монологической или диалогической речи в процессе компьютерного общения; или как вся совокупность текстов, объединенная общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями [3, 15].

Согласно Е.В. Грязновой, интернет-коммуникация воплощает в себе единство четырех процессов: в нем создается новая реальность, которая отражает объективную действительность, выражает субъективно-личностный мир и передает свое духовное содержание всем участникам [13].

Безусловно, развитие компьютерных и информационных технологий повлияло на развитие литературного языка. Сам по себе язык изменяется довольно медленно, однако с появлением новых способов общения при помощи Интернета, пользователи формируют новые грамматические, синтаксические, пунктуационные, лексические и другие нормы, которые постепенно выходят за рамки виртуальной среды.

В виртуальных коммуникативных ситуациях происходит осознанное разрушение языкового стереотипа, вызванное стремлением привлечь внимание собеседника к нестандартности собственной речи и, тем самым, осуществить передачу информации. Своеобразие виртуальной коммуникации состоит именно в том, что в силу неофициальности, непосредственности, непринужденности трафареты и стандарты сочетаются в нем с отчетливо выраженной установкой на творчество.

Молодежное арго, используемое в Интернете, популярно среди молодежи. Подростки пользуются им отчасти потому, что это дает им чувство принадлежности к некой социальной группе. Здесь важно подчеркнуть, что арго, по своей сути, это тайный язык, который употребляется в рамках определенной социальной группы и понятен только его участникам. Это и привлекает молодежь, часто подростки пополняют существующий «тайный язык» новыми лексическими и фразеологиче-

скими единицами. Следует отметить, что современное молодежное арго, используемое в Интернете, не всегда понятно людям, не принадлежащим данной среде. Многие ученые отмечают, что такой язык обладает гибкостью, отсутствием ограничений, регламентаций и норм при его использовании, что позволяет проявлять творчество и изобретать новые формы, тем самым обогащая язык. Однако есть и противники данного языка, которые отмечают, что он затрудняет понимание текста и влияет на общую грамотность.

Тем не менее язык Интернета отличается от языка, используемого в SMS-сообщениях:

– в языке SMS можно заменить слово его фонетическим эквивалентом (фонетизация письма) – «moi» (я) станет «mwa». Здесь мы так же можем наблюдать функцию экономии времени, так как на телефонной клавиатуре быстрее напечатать «mwa» (нажать 3 раза на клавиши), чем «moi» (7 раз). Однако фонетизация письма не имеет функции экономии времени при печати на клавиатуре, так как нам доступна сразу вся клавиатура;

– в языке Интернета присутствуют особенности, которые очень редко или вообще не употребляются в языке SMS. Сюда относятся многие аббревиатуры, которые имеют смысл только в диалоге, например «lol» – laughing out loud (громко смеяться), «dtc» – dans ton cul (в задницу). Набирающие с каждым днем все большую популярность смайлики не подходят для использования в SMS-сообщениях, так как содержат картинки или определенный набор цифр, что затрудняет набор сообщения.

Язык интернет-пользователей дифференцирован по возрастным и профессиональным категориям, по уровню владения компьютерными технологиями, по интересам пользователей или предпочитаемой ими деятельности. Например, есть арго программистов, web-дизайнеров, системщиков, хакеров, любителей компьютерных игр и т.д. Также можно говорить о появлении нового пласта молодежной лексики – письменной разговорной речи. Если молодежное арго раньше использовалось преимущественно в устной речи, то сегодня оно существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной ее разновидности. Арго заменяет подрастающему поколению сложные лингвистические конструкции. Кроме того, молодежи свойственно искать способы отличаться от других, отгораживаться от взрослых «повелителей», иметь секреты, противопоставлять скучным традиционным устоям новые игровые формы, поэтому именно им принадлежит большинство лингвистических экспериментов и нововведений.

Содержание вокабуляра современного молодежного арго характеризуется:

– большим количеством арготизмов и различных аббревиаций фраз и предложений: amha (à mon humble avis – по моему скромному мнению), cb (combien – сколько), JDCJDR (je dis ça, je dis rien – я сказал это, я ничего не сказал), osef (on s'en fou – мне все равно), tg (ta gueule – заткнись), 06 (numéro de portable – номер мобильного телефона), 24–24 (Tout le temps – все время), arracher (partir – уходить), carouf (le supermarché Carrefour – супермаркет «Перекресток»), cartouche (baiser – поцеловать), damer (manger – кушать), gavé (très – очень); bi1 (bien – хорошо), 1fo (info – информация);

– использование эмотикона: :) (sourir – улыбаться), :((tristesse – грусть), :P (tirant la langue – показывать язык), :o (étonné – удивленный), ;) (clin d'oeil – подмигивающий) и заглавных букв для придания экспрессивности речи: MAIS ON S'EN FOUTTTTT!!! (но мне все равно) [16];

– старое арго: condé (policier – полицейский);

– верланизированная лексика: tof (photo – фотография), zinc (cousin – двоюродный брат), auch (chaud – теплый), béton (tomber – упасть), comme as (comme ça – так), demèr (merde – дерьмо);

– эрративы: Les 15 choses à ne pas faire quand tu es un pipeule (pipeule – people; 15 вещей, которые не стоит делать, когда ты человек); on a trouvé les 10 personnes qui sont pas sur fessebouc (fessebouc – facebook; нашлось 10 человек, которых нет на Фейсбуке).

Причинами формирования современного молодежного арго в Интернете являются:

– экономия времени и усилий, что порождает огромное количество различных сокращений слов и фраз;

– принадлежность молодежи к той или иной социальной группе и засекречивание информации от посторонних, что обусловливает большое количество арготизмов;

– стремление избежать употребления нецензурных выражений, которые в сокращенном виде теряют элемент непристойности;

– желание выразить свои эмоции и придать тексту экспрессивность и эмоциональность.

Все эти изменения наносят отпечаток на культуру общения участников интернет-дискурса. Мы видим изменение языкового ландшафта, проникновение в сложившуюся среду слов-чужаков. Появление новой лексики в литературном языке является лингвистическим феноменом, выражающим в наиболее яркой, радикальной форме этноментальные, мировоззренческие процессы изменения отношения к реальности. Именно этот пласт лексики и связанные с ней образы отображают «текущий момент» жизни в языке. И эта языковая реальность наиболее точно связана с тектоническими сдвигами мировоззренческих систем, с кардинальной переработкой символической реальности, в которой протекает наша жизнь. Под языковой реальностью мы будем по-

нимать реальность языка, его социального использования, развития и изменения с точки зрения правил грамматики, это языковая среда, которая позволяет людям понимать друг друга, создавая номены, которые являются не прямым отражением совокупной реальности, а виртуально преобразованным отражением реальности [14. С. 20]. Как отмечает Кетрин Коннор Мартин (глава U.S. Dictionaries в Oxford University Press), если в XIX в. молодежь использовала сленг только в своей группе, эта лексика должна была очень хорошо укорениться, прежде чем стать общеупотребительной. Сейчас же, если кто-то придумывает новое слово в Твиттере, оно может стать вирусом.

Литература

1. ***Ахренова Н.А.*** Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 39 с.
2. ***Химик В.В.*** Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование : сб. аналитических материалов. СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2004. С. 7–66.
3. ***Гринева Е.Ф., Громова Т.Н.*** Словарь разговорной лексики французского языка. Феникс, 2006. 640 с.
4. ***Lefkowitz N.J.*** Verlan: Talking Backwards in French // The French Review. 1989. № 63.2. P. 312–321.
5. ***Lefkowitz N.*** Talking Backwards, Looking Forwards: the French Language Game Verlan. Tübingen : Narr, 1991.
6. ***Bachmann Ch., Basier L.*** Le verlan: argot d'école ou langue des Keums? // Mots. 1984. № 8. P. 169–187.
7. ***Laronde M.*** La "Mouvance beure": émergence médiatique // The French Review. 1988. № 61.5. P. 684–691.
8. ***Пипенко М.А.*** Особенности репрезентации субкультурных идентичностей в Интернете. URL: http://www.region.3ebra.com/generation/publications/publication45
9. ***Маслова В.А.*** Современные направления в лингвистике. М., 2008. 272 с.
10. ***Трофимова Г.Н.*** Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: Концептуально-сущностные доминанты). М., 2004.
11. ***Горшко Е.И.*** Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы. URL: http://www.textology.ru/article.aspx?aId=76
12. ***Internet*** World Stats. URL: http://www.internetworldstats.com
13. ***Грязнова Е.В.*** Компьютерное общение как социальный феномен : автореф. дис. ... философ. наук. Н. Новгород, 2001.
14. ***Дацюк С.А.*** Горизонты конструктивизма. Киев, 2010. 466 с.
15. ***Моргун Н.Л.*** Научный сетевой дискурс как тип текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2002.
16. ***Yahoo!*** Actualités. URL: https://www.fr.news.yahoo.com/marthe-mercadier-touch%C3%A9e-maladie-dalzheimer-134233155.html
17. ***Mourlhon-Dallies F., Rakotonoelina F., Reboul-Touré S.*** "Les discours de l'internet: quels enjeux pour la recherche?", Les Carnets du Cediscor [En ligne], 8 | 2004, mis en ligne le 08 janvier 2010, consulté le 03 juin 2013. URL: http://www.cediscor.revues.org/226
18. ***Turkl Sh.*** Life on Screen: Identity in the Age of the Internet. London : Simon&Shuster, 1995.

ABOUT THE INFLUENCE OF THE INTERNET ON THE DEVELOPMENT OF THE FRENCH YOUTH ARGOT

Efremova E.S. PhD., Department of French № 1, International Law Department, Moscow State Institute of International Relations (University) MIA RF (Moscow, Russian Federation).
E-mail: efremova.ekaterina@hotmail.com

Abstract. The article presents the influence of the Internet on the development of the contemporary French youth argot. Modern society is defined as information that is associated with an increase role of information and communication in the life of the individual. A special place in the system of human communication takes the Internet, which is not only the telecommunications, but also social, psychological and cultural phenomenon. Internet as a special communication channel affects the communication in virtual space. A particular interest to linguists presents the communication of the young people in the Internet - discourse. Youth is communicating on the Internet, seeks to distinguish oneself, look original, to express their critical or ironic attitude to the world of adults, show them more independent, gain popularity among peers. For this youth plays with the language and challenge others. Today the Internet - it's not just a way to get information, but it is the ability to communicate with other users. Communication on the Internet has spawned its own language of communication, which is intertwined with the jargon and language of youth, bringing in the Internet - discourse the new features. It is considered that the language used in the Internet, has a detrimental effect on speech culture of network users and in the state of the standard language. Obviously, the formation of any language cannot develop and exist apart. They affect and change the standard language, which, according to linguists, may lead to a total reduction of literacy. However, as the national language and the language of the Internet - discourse has its own culture and its own voice netiquette. We see that the language landscape changes, the penetration into the existing language of the words-strangers. The appearance of the new vocabulary in the literary language is a linguistic phenomenon, expressing in the most vibrant, radical form ethnomentality, the ideological processes of change relation to reality. In this case, the Internet constitutes a special communicative environment, a special place implementation language that has no analogues in the past. The virtual reality of the Internet is gradually taking on the traits of the new world and lifestyle, which gives rise to the emergence of new media. The author shows the development and formation of contemporary French youth slang and its features in each stage. The language is presented as a kind of youth linguocultural phenomenon that gives not only an idea about the features of the formation of the linguistic identity, but also on global prospects for the development of the national language. Author outlined the prospects of a full-scale characteristic of the youth discourse on various typological grounds.
Keywords: Internet; youth argot; French language; Verlan; language SMS.

УДК 82-15, 81-255.2

ИЗ ИСТОРИИ НРАВОУЧИТЕЛЬНОЙ ПОЭЗИИ: «ЖЕНСКАЯ» БАСНЯ Э. МУРА В РОССИИ

Н.В. Крицкая

Аннотация. Анализируется малоизученный феномен «женской» басни в русской рецепции на примере басен Э. Мура (1712–1757), сопровождавших «Советы несчастной матери ее дочерям...» С. Пеннингтон в качестве наглядных аллегорических иллюстраций. Рассмотрены жанр английской басни как популярный дидактический инструмент XVIII в., специфика «гендерной» трансформации Э. Муром классических басенных сюжетов, а также особенности их первого русскоязычного воспроизведения (1788 г.). В точности отражая содержание оригинала в ущерб его эстетическим особенностям, перевод Н. Яценкова находится в русле традиционной для английской культуры утилитарно-дидактической басенной парадигмы. Обучая читательниц наиболее рациональному отношению к разнообразным аспектам «женской» жизни своего времени, произведения Э. Мура заполняют новую для русской нравоучительной поэзии нишу «басен для дам», имевших целью помочь вступавшим в свет юным девушкам занять адекватное место в социуме и избежать наиболее типичных ошибок.
Ключевые слова: басня; Э. Мур; перевод; дидактическая поэзия.

«Надлежало бы мне прежде всего объявить тебе предмет сего письма, состоящий единственно в том, чтобы <…> дать наставления в рассуждении того, как вам жить в свете. Если вы со вниманием будете читать мои советы <…>, то они заменят недостаток всевозможных и рачительных о вас попечений нежнейшей матери» [1. С. 15]. «Советы несчастной матери ее дочерям..» [2] леди Сары Пеннингтон, появившиеся в 1761 г., пользовались большим спросом среди английской публики и многократно переиздавались вплоть до конца XIX в. Поэтому не случайно, что популярная в Англии книга заинтересовала русских книгоиздателей, и в 1788 г. «Советы...» появились на русском языке, став источником процитированного отрывка. В предисловии к изданию переводчик пишет: «Многие их тех, которые имеют ценить доброту сочинений, хвалили мне сию книжку и советовали перевести на Российский язык» [1].

«Советы нещастныя матери ея дочерям, полезные для молодых девиц, вступающих в свет: с присовокуплением для женского пола нравоучительных басен» стали «пробой пера» молодого переводчика Николая Максимовича Яценкова. Первый опус Яценкова, сегодня известного главным образом в качестве переводчика «Новейшей и полной поваренной книги», не оставил глубокого следа в русской культуре и вряд ли представляет безусловную эстетическую или практическую ценность (в отличие от первой в России поваренной книги). Однако с исторической точки зрения перевод Яценкова очень интересен, по-

скольку является первой русскоязычной версией басен известного английского поэта Эдварда Мура, призванных в аллегорической форме проиллюстрировать назидания молодым девицам.

Вероятно, традиция издания «советов» разного рода параллельно с «наглядными» басенными текстами Э. Мура была довольно устойчивой, так как в четвертом издании «Карманной библиотеки для женщин» (1809) эти басни соседствовали не только с «Советами» Пеннингтон, но также с «Советами для новобрачной» Дж. Свифта, «Завещаниям д-ра Грегори своим дочерям», «Основами хорошего вкуса» леди Карлайль и рядом других нравоучительных текстов [3].

«Советы…» С. Пеннингтон содержат, между замечаниями «Об одевании и модах» и главой о достоинствах и недостатках тамбурного шитья, любопытные рассуждения, озаглавленные «О романах». Пеннингтон – «типичная представительница английского высшего света» [4], – пишет следующее: «Читать романы есть точно так, как если бы искать грязи и в негодном месте самых малейших кусочков бриллианта; и хотя бы случилось их найти, однако они не столь великую имеют силу, чтобы наградить труд к снисканию их употреблений. <…> Сие бесполезное знание не увеселения, ни пользы читателю не приносит» (перевод Н. Яценкова). В отличие от романов, басни, сопровождающие «советы» подобного рода, представлялись матерям и отцам семейства исключительно пригодными для того, чтобы «приуготовить познания полезных качеств и средств, могущих нам доставить совершенное благополучие» [1. С. 23, 51]. Почему же именно на басни была возложена эта обязанность?

«Возможно, восемнадцатый век в Англии и не был веком морали, но он, безусловно, был веком моралистов, – замечает современный комментатор. – Поэты, публицисты и писатели беспрерывно морализировали» [5. С. 22]. Главной задачей образования этого времени стало формирование образованного джентльмена, делового человека нового буржуазного общества. При этом если твердая подлежащая мораль предписывалась всей литературе, то басня, дидактичная по определению, выполняла данное требование естественнее, чем любой другой жанр: фактически, басня переставала быть басней, если ее «литературная» часть не находила кульминации в моральной инструкции.

Один из главных идеологов своего времени Д. Локк прямо рекомендовал басни в качестве обучающего материала. Мысль о великолепной приспособленности басен для образовательной цели являлась сквозной и для многих баснописцев, которые особенно подчеркивали ненавязчивость преподнесения басенного наставления. Л’Эстранж (1692), каждая из басен которого заканчивалась короткой моралью с последующей пространной «рефлексией», считал, что басни преподносят моральный урок «подслащенным и позолоченным»; Э. Эвейкер (1709) также подчеркивал способность басен «подсластить пилюлю, с

которой проглатывается мораль». Английский теоретик басни Р. Додсли не только прикреплял моральные ярлыки ко всем собственным произведениям, но индексировал морали для того, чтобы «оказать необходимую помощь юным читателям» [6. С. 72]. Воспитательная функция басен со временем стала настолько привычной, что некоторые издания, такие как «Басни у камина» Дж. Леттиса, имели в завершение каждого стихотворного текста не только «Вопросы для определения морали, которую можно извлечь из данной басни», но и наиболее уместные ответы на эти вопросы. Так, например, известный сюжет о Волке и Ягненке завершался целой плеядой наводящих вопросов, из которых финальный выглядел следующим образом (авторский стиль сохранен. – *Н.К.*):

«Вопрос № 6. Экзаменатор: Однако может ли сильный голод какого-нибудь антиобщественного бродяги, живущего, подобно Волку, насилием и разбоем, быть настолько же серьезным оправданием для смягчения наказания, как и голод примерного гражданина, который в силу роковых обстоятельств, приведших его к нищете, вынужден совершить преступление, подобное преступлению Волка в басне?

Ответчик: Говорят, что нужда не признает закона; и даже если это утверждение справедливо, все же нужда создания, живущего против всех законов общества и ни при каких обстоятельствах этим законам не повинующегося, при аналогичных обстоятельствах имеет гораздо меньше оснований для смягчения наказания» [7. С. 129]. Таким образом, порой басенные чтения «у камина» имели терминологию современных уроков обществоведения, если не судебных заседаний.

Додсли называл одним из важнейших достоинств басни ее «вежливые манеры»; об этом же говорил Аддисон, неоднократно обращавшийся к басням на страницах «Зрителя»: «Если кто-то дает нам прямой совет, то он тем самым оскорбляет наше понимание и обращается с нами как с детьми или полоумными (children or idiots)» [8]. Басня же – наиболее эффективный способ избежать обиды: читатель наслаждается забавным сюжетом, и внушаемая подспудно мораль кажется ему собственным открытием. Таким образом, резюмирует Аддисон, басня – это «косвенный способ давать советы» [Там же].

Эта «косвенность», «вежливость», уважение к читателю всегда были сильной позицией басни в век, когда общепринятое мнение устами знаменитого француза Ж.Л.Г. де Бальзака гласило, что «ничего нет более отвратительного, чем проповедник в гостиной <…> поучающий от собственного имени» (цит. по: [9. С. 248–249]). Одним из основных требований, предъявляемых к члену общества, было соблюдение хороших манер, «лица» в любых жизненных ситуациях, причем басни рассматривались в качестве «руководства к действию» и в этом случае.

Произведения, в которых каждому члену аллегорического сообщества приписывался определенный набор правил поведения, непременно имели среди своих персонажей такого, чье поведение было социально уместным; при этом морали часто принимали вид не столько философских заповедей, сколько практических советов о том, как лучше устроиться в нестабильном мире и быть «джентльменом» (или «леди»). Именно последней цели служили «Басни для женщин» Э. Мура («Fables for Female Sex», 1744), привлекшие внимание русского переводчика.

Как следует из названия, коллекция басен Мура была специально адресована прекрасному полу. Если английские комментаторы имели возможность судить о «свободе и легкости стихосложения, наряду с меткостью сатиры и силой морального убеждения басен г. Мура» [10. С. VI], то Яценков, имеющий дело с прозаическим французским подстрочником (хотя и весьма точным для своего времени), был лишен возможности оценить первый из упомянутых компонентов и воспроизводил басни в прозе. Молодой переводчик серьезно подошел к своей задаче, не рискнув трансформировать оригинал; именно поэтому слог его достаточно тяжеловесен, буквалистичен и грешит интерференциями с французского языка. Однако сам факт прозаического воспроизведения стихов не представлялся чем-то из ряда вон выходящим в эпоху господства вольного перевода, когда любое печатное издание рассматривалось прежде всего в качестве просветительского и воспитательного средства. Тем более не было ничего необычного в прозаическом воспроизведении басен, дидактический компонент которых традиционно перевешивал значимость эстетической оболочки (не случайно один из экземпляров этой редкой книги несет на себе рукописную пометку библиотекаря «Философія», что в очередной раз свидетельствует о тесном сплетении литературных и идеологически-воспитательных интересов в России конца XVIII в.).

«Читая эти басни, – пишет переводчик, – легко видеть можно, что точный предмет сочинителя оных состоит *единственно* в том, чтоб дать женщинам наставления». Какие же наставления английского баснописца могли помочь леди Пеннингтон и русским «маменькам» достучаться до юных дочерей, вступающих в свет, «преисполненный обманами и лукавством, в котором люди и вещи редко кажутся таковыми, каковы они в самом деле находятся», и где «порок закрывает гнусность маскою добродетели»? [1. С. 16].

Первая же басня сборника, «Орел и разные другие птицы», совершенно ясно декларирует намерения автора предостеречь молодых девиц от «глупости и безрассудства»: «Я предлагаю истину под видом басни, дабы через сие искоренить безумие из сердца и показать стези, совращающие блуждающую нимфу с пути мудрости» [Там же. С. 157–

158]. Казалось бы, такое многообещающее вступление должно было предвещать серьезный разговор, подобный «беседам у камина» д-ра Леттиса и отвечать желанию леди Пеннингтон в том, чтобы ее подрастающая дочь «за полтора часа до завтрака, или непосредственно после оного, рачительно упражнялась в чтении какого-нибудь сочинителя об истинном благочестии» [1. С. 25]. Однако типичная басня сборника под видом «стезей, сбивающих нимф с пути мудрости» рассматривает совершенно банальные и проверенные временем «женские хитрости»: «Ежели вы желаете, чтоб красота вашей младости была долговременнее, то основывайте поступки свои на добродетели: не будьте застенчивы и ветрены, имейте приятный и веселый нрав, истинное и откровенное сердце, взоры, не изъявляющие никаких коварств, признавайтесь в своих слабостях…» («Барс, лошадь и другие звери»); «Отчего бы это такое в вас омерзение к нарядам и убранству? Сделайте милость, сударыня, скажите мне, вышли ли вы замуж или еще нет? – Конечно (да). – <…> теперь я более не удивляюсь, вам не для чего уже заботиться об убранстве, желаемое свое вы получили. <…> Ах, сколь жалко, что такое заблуждение водится в большей половине женского пола! От сего-то и происходит омерзение, раздор и другие беспорядки, делающие супружескую жизнь смертоносною» («Стихотворец и его благодетель») [Там же].

Многие басни предлагают авторские версии хорошо известных классических сюжетов, адаптированных для преобладающей женской аудитории. Так, басня «Жеребенок и откупщик», являющаяся расширенной версией сюжета «Разборчивая невеста», критикует высокомерие девушек по отношению к потенциальным женихам и предупреждает их о печальных последствиях подобного безрассудства. Привередливая красавица сравнивается с породистым жеребенком, который весной отказался повиноваться узде наездника и предпочел вольные хлеба свободной жизни; ранняя зима сбивает спесь с беглеца и он возвращается в стойло, однако хозяин нагружает его поклажей и заставляет работать, а не красоваться на бегах. Роковая ошибка признается слишком поздно, и герою остается лишь вздыхать, горько оплакивая судьбу: «Я по гордости своей и высокомерию вздумал в младых летах быть вольным. <…> Когда я служил господину, то все меня хвалили и награждали; а теперь я в беспрестанной нахожусь работе. Нимало не смотрят на мое рождение, и я теперь пришел совсем в изнеможение, и осужден за мою гордость проводить жизнь самую наижесточайшую» [Там же. С. 233–234].

Еще более удивительна интерпретация знаменитого сюжета Эзопа-Федра «Волк и Ягненок», где в поле зрения читательниц попадали не два традиционных персонажа, а три, так как ягненок неожиданно оказывается неопытной девицей, находящейся под бди-

тельным надзором матери-овцы. Волк пожелал жениться на ягненке, которого жестокосердная мать, ослепленная властью и богатством жениха, отдает замуж против воли. Однако этот странный мезальянс, как и справедливое замечание автора о том, что «выбирать супруга не к родителям, но к единым их дочерям относится», предвещает печальный финал: волк, пресытившись молодой женой и обвинив ее в симпатии к охотничьим собакам, «бросился на ягненка, и сия жертва под зубами его лишилась жизни» [1. С. 196]. Вопреки классическому варианту истории, «мораль» обвиняет не столько волка, хищного по натуре, сколько обеих овец, принявших необдуманное и поспешное решение.

Таким образом, в конце XVIII в. басни Э. Мура заполняли экзотическую для русской нравоучительной поэзии нишу «женской» басни, обучая юных читательниц как устроить свою жизнь к наибольшему удобству и удовольствию и не претендуя на проповедь высоких моральных принципов. «Женская» басня была призвана помочь находящимся на пороге жизни юным девушкам занять подобающее место в социальной иерархии и вести себя соответственно этому месту, избегая наиболее типичных ошибок.

Литература

1. ***Советы*** нещастныя матери ея дочерям, полезные для молодых девиц, вступающих в свет: с присовокуплением для женского пола нравоучительных басен. Перевел Николай Яценков. М. : Тип. Окорокова, 1788. 240 с.
2. ***Pennington S.*** An Unfortunate Mother's Advice to Her Absent Daughters, in a Letter to Miss Pennington. London : S. Chandler, 1761. URL: http://www.books.google.ru/books?id=JKBbAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q=fable&f=false (accessed: 29.11.2014).
3. ***The lady's*** pocket library. Fourth American Edition. Philadelphia : Printed and published by Mathew Carey, 1809. 330 p.
4. ***Austin L.N.*** A Critical Edition of Lady Sarah Pennington's «An Unfortunate Mother's Advice to Her Absent Daughters, in a Letter to Miss Pennington». A dissertation for the degree Ph.D. Arizona State University, 2009. 154 p. URL: http://www.books.google.ru/books?id=F7tr2DNEYEUC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false (accessed: 06.11.2014).
5. ***Willey B.*** The English Moralists. N.Y. : Doubleday and Co., 1967. 306 p.
6. ***Крицкая Н.В.*** Феномен английской басни в жанровом и функциональном аспектах // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 8 (98). С. 70–72.
7. ***Lettice J.*** Fables for the Fire-side. London, 1812. 220 p.
8. ***Spectator.*** 1712. No. 512. Friday, Oct. 17. URL: http://www.gutenberg.org/ebooks/12030 (accessed: 02.11.2014).
9. ***Луков Вл.А.*** Предромантизм. М. : Наука, 2006. 683 с.
10. ***The poetical*** works of Edward Moore. With the life of the author. Edinburg: Apollo Press, by the Martins, 1781. URL: http://www.quod.lib.umich.edu/e/ecco/004893915.0001.000/1:2?rgn=div1;view=fulltext (accessed: 30.10.2014).

FROM THE HISTORY OF DIDACTIC POETRY: "FABLES FOR FEMALE SEX" BY E. MOORE IN RUSSIA

Kritskaya N.V. PhD., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Physics of High Technologies, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: nadia66@mail.ru

Abstract. Russian version of "Fables for Female Sex" by English poet and dramatist E. Moore (1712–1757) is studied in the article. First published in Russia in 1788, the Fables accompanied 'An Unfortunate Mother's Advice to Her Absent Daughters' by Sarah Pennington. N. Yatsenkov translated English verse fables in prose, which was not uncommon for the late 18th century. The target of Yatsenkov's was to render chiefly the matter subject of E. Moore's moralizing. As conventional didactic means of English 18th century, the 'Fables for Ladies' transformed classical fable stories for women-readers' use and showed the most rational ways to their life satisfaction and prosperity. E. Moore's poems took up new for Russian didactic poetry niche of women-targeting fables which were aimed to help newcomer girls to fit the challenging society.

Keywords: fable; Edward Moore; translation; didactic poetry.

УДК 811.111

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСЕМЫ «WOMAN»: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ И ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ

Л.П. Мурашова

Аннотация. Раскрыта этимология слова «woman», представлен дефиниционный и логико-семантический анализ его лексико-семантических вариантов, установлен круг синонимических единиц и комплексных выражений, определены идиоматические выражения с этой лексемой.
Ключевые слова: лексема «woman»; семантика; этимология; синонимы; словосочетания.

Лексема «woman» является словом-идентификатором, таксоном концептуально-когнитивного фрейма «Woman», так как она в наиболее обобщенном виде содержит информацию о женщине в английском языке. В данной статье мы последовательно рассмотрим этимологическую историю слова «woman», представим логико-семантический анализ его лексико-семантических вариантов, установим круг синонимических единиц и комплексных выражений, определим идиоматические выражения с этой лексемой.

1. ***Этимология лексемы «woman».*** Слово «woman» (pl. women) сформировалось благодаря фонетическому изменению англосаксонского слова wifman (pl. wifmen) (англ.-сакс. Wif – жена, женщина) [1]. Лексема wifman представляет собой соединение двух корней: wif + man со значением ‘жена’ + ‘человек’, причем слово man первоначально использовалось в отношении представителей обоих полов [2]. Таким образом, это слово буквально означало woman-man ‘женщина-человек’. Сходный алгоритм сохранился в современном голландском языке, в котором слово vrouwmens ‘wife’ буквально переводится как ‘женщина-мужчина’. Подобная когнитивная двойственность отражает древнюю субъективную картину мира, поскольку язычники считали, что женщина относится к «среднему» миру», т.е. к Земле, и соответствует числу «два»: в связи с этим, например, в исландском языке появилось слово dubba ‘женщина’ [3].

Слово wifman трансформировалось в wimman (pl. wimmen) только в X в., и такая форма множественного числа до сих пор употребляется в разговорной речи. В XII в. это слово превратилось в wumman, а затем обрело современную форму woman (подобно тому, как англосаксонская лексема widu приобрела форму wudu, позднее wood ‘лес’) [2].

Схожие по фонетической форме и значению лексемы ср. др.-англ. wif ‘женщина; жена’ прослеживаются и в других германских языках: нидерл. wijf, нем. Weib ‘женщина’. Постепенно из английского языка

слова wif и quean, использовавшиеся для обозначения ‘человека женского пола’, были вытеснены. Употребление лексемы «woman» в значении ‘жена’ сохранилось до настоящего времени в некоторых диалектах американского английского языка [4].

Интересны семантические сопоставления др.-англ. лексемы wif, ее нем. коррелята Weib ‘женщина’ и немецкого слова Übel ‘зло’. Параллель женщины и зла является пережитком древних представлений, согласно которым женщина принадлежала Земле и являлась олицетворением всего тленного, плохого, злого. Могила считалась в древности «матерью» покойника. Умирая, человек возвращался к матери сырой земле. Отсюда др.-англ. wif ‘женщина’ соотносится с хеттским словом wappu ‘могила’.

Женское начало ассоциировалось также с водой (море, река), а рождение мыслилось древними как столкновение (волн), как борьба (ср. миф о борьбе Индры с горой как метафора рождения), в связи с чем типологически др.-англ. fitt «борьба» соотносится с гот. fitan «рожать». Для женщины главным является способность к репродукции, вероятно, поэтому возникла семантическая аналогия между значениями слов woman ‘женщина’ и womb ‘матка’ [3].

2. ***Дефиниционный анализ.*** Лексема «woman» является многозначным словом и имеет ряд лексико-семантических вариантов. С помощью словарных дефиниций установим логическое содержание имени концепта Woman, т.е. его значение, и раскроем его существенные и отличительные признаки и качества. Имени приписывается экстенсионал (объект) или интенсионал (признак) в качестве его смыслового наполнения.

Приведем ниже наиболее прототипические значения этого слова, используя семантические интерпретации из наиболее авторитетных лексикологических источников английского языка.

В Оксфордском словаре английского языка [5] представлено пять лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слова «woman»:

ЛСВ 1 устанавливает гендерную и возрастную идентичность женщины – взрослое лицо женского пола, выделяя такие параметрические квалификаторы, как человеческая сущность, феминность и взрослость. В данном значении существительное может употребляться как модификатор: a woman doctor (женщина-врач) и как опорное слово с модификатором в словосочетаниях, обозначая при этом лицо женского пола, ассоциируемое с определенным местом, занятием или профессией: London women (женщина из Лондона).

ЛСВ 2 маркирует узусное употребление лексемы – как высокомерную форму обращения к женщине: don't be daft, woman! (не глупи, женщина!).

ЛСВ 3, ЛСВ 4 и ЛСВ 5 раскрывают социально значимые функции женщины:

ЛСВ 3 выражает более узкое значение – работник или служащий женского пола. Данное значение акцентирует понижение социального статуса женщины.

ЛСВ 4 – лицо женского пола, которому платят за уборку дома и выполнение других домашних обязанностей. Интегральными семантическими признаками являются человеческая сущность и феминность, а дифференциальным признаком – определенный вид профессиональной занятости, т.е. работа по хозяйству за материальное вознаграждение.

ЛСВ 5 маркирует реляционно-гендерные отношения субъекта женского пола по отношению к представителю противоположного пола – жена, подружка или любовница мужчины.

В Словаре английского языка Коллинза [6] выделены следующие лексико-семантические варианты лексемы «woman».

ЛСВ 1 номинирует «woman» как взрослое лицо женского пола (как и Оксфордский словарь).

ЛСВ 2 выражает собирательное значение, когда лексема «woman» относится не к какому-то определенному лицу женского пола, а ко всем женщинам, к женскому полу в целом как обособленной части социума: the oppression of woman ‘угнетение женщин’.

ЛСВ 3 и ЛСВ 4 фиксируют употребление слова «woman» с модификатором, который детализирует сценарную информацию о женщине, например, когда речь заходит о вкусах женщины (ЛСВ 3 – an outdoors woman ‘женщина, которая любит проводить время на природе’) или о ее местоположении (ЛСВ 4: a London woman ‘женщина из Лондона’).

ЛСВ 5 определяет роль женщины как жены, любовницы или подружки мужчины.

ЛСВ 6 показывает значение «представитель компании или организации женского пола»: Labour woman ‘женщина-лейбористка’.

ЛСВ 7. Иногда слово «woman» используется в качестве обращения к лицу женского пола, при этом высказывание передает раздражение и злобу и носит сексистский характер: Do you realize, woman, the scandal and publicity that will be involved? ‘Понимаешь ли ты, женщина, какой резонанс это будет иметь и какой будет скандал?’

ЛСВ 8 представляет лексему «woman» с модификатором в виде другого существительного без пояснений: career woman (карьеристка).

ЛСВ 9 и ЛСВ 10 реализуются в устойчивых сочетаниях: a woman is her own woman ‘женщина отвечает за себя’ и woman of the world ‘женщина, умудренная жизненным опытом’ или ‘светская женщина’.

Проведенный лексико-семантический анализ лексемы «woman» позволяет выделить несколько кардинальных направлений в ее значении. Во-первых, в своем наиболее обобщенном значении как гипероним она номинирует взрослого субъекта женского пола. В этой ипостаси слово «woman» имеет такие контекстуальные синонимы, как adult

female, female person, female's body, female grownup 'женщина, взрослая особь женского пола', которые имеют сходное предметное значение и указывают на принадлежность женщины к человеческому роду. Синонимами данного ЛСВ также являются слова lady, girl, miss, female, bird (sl.), dame (sl.), maiden (arch.), chick (sl.), maid (arch.), gal (sl.), lass, lassie (inform.), wench (facetious) и местоимение she [7, 8].

Следует также выделить такие квалификаторы семантической категории «Женщина», как ее расовая или этническая идентификация (black woman 'темнокожая женщина', white woman 'светлокожая женщина', yellow woman 'женщина азиатского происхождения', mestiza 'метиска'), психофизические параметры (amazon, virago 'агрессивная, физически сильная женщина'), ценностные характеристики (baggage 'никчемная женщина, редк. проститутка', cat 'потаскуха', ball-buster, ball-breaker 'женщина-пила', bluestocking 'синий чулок, лишенная женственности и обаяния, непривлекательная, безвкусно одетая женщина').

Во-вторых, более узкое значение обращено к области межгендерной коммуникации, статусам женщины по отношению к противоположному полу, к мужчине – жена, подруга, любовница. Контекстуальными синонимами по параметру «семейная жизнь» являются такие языковые слова и выражения, как wife, wifey (inform.), spouse, oldlady (inform.), 'жена, женушка', partner, mate, 'партнер, супруга, милый друг (о любовнике), подруга сердца', divorcee, grasswidow 'разведенная женщина, соломенная вдова', bachelorgirl 'холостячка, незамужняя девушка', ex-wife, ex 'бывшая жена, подруга', golddigger 'женщина, выходящая замуж по расчету за богатого мужчину', matriarch, materfamilias 'женщина, являющаяся главой рода'; «родительские отношения» – gravida 'беременная женщина'; по параметру «эмоционально-любовная сфера» – keptwoman, mistress, fancywoman 'любовница', inamorata 'возлюбленная, любовница', ladyfriend, girlfriend, girl 'девушка, подруга' (синонимами-дескрипторами являются слова lover, squeeze (inform.), bride, mistress, sweetheart, ladylove, bidie-in). Синонимы для обращения к возлюбленным – girlfriend, girl, wife, partner, mate, lover, squeeze, bride, mistress, spouse, old lady, sweetheart, significant other, ladylove, bidie-in [7, 9, 10].

В-третьих, реализация социально-статусной профессиональной идентификации женщины. Woman – это взрослая женская особь, которая занята неквалифицированной деятельностью по хозяйству. Синонимами являются слова и словосочетания, номинирующие женщин-работниц, прислугу – maid, domestic, char (inform.), housekeeper, lady-in-waiting, chambermaid, handmaiden, charwoman, maidservant, female servant [7, 9, 10].

Следующий вариант фиксирует обобщенное собирательное значение лексемы «woman» как класс, совокупность женщин. В данном

случае можно подчеркнуть использование лексемы «woman» как имени класса, служащего для отграничения от других семантических классов категорий, в отличие от имени индивидуального эмпирического предмета (женщина), которое употребляется для обозначения единичного компонента общего предметного категориального множества. Синонимичные слова и выражения – womanhood, womankind, fairsex, ‘женский пол, прекрасный пол, слабый пол’.

Слово «woman» формирует в английском языке много синонимов к каждому из своих лексико-семантических вариантов. Слова-синонимы, относясь к одному референту, отличаются по сферам употребления, эмоциональной оценочности, образности, степени современности, условиям коммуникации, хронологическим факторам, стилистическим и жанровым особенностям.

Для номинации женщины используются не только слова литературного языка, но и сленгизмы, жаргонизмы, диалектизмы и просторечные выражения, например bird, dame ‘птичка, дамочка’, chick ‘чика, цыпочка’, gal ‘девчонка, деваха, чувиха’ и др. В качестве неформальных обращений употребляются такие слова и словосочетания, как lassie ‘милочка, дорогуша’, ladyman, boy, guy ‘чувиха’, girl, girlfriend, lover, mate, squeeze ‘подружка, девчонка’, bride, mistress, spouse, oldlady ‘невеста, любовница, супруга, старушка’, sweetheart, significantother ‘дорогая, вторая половинка’, которые маркируют не только субъективное отношение коммуниканта к объекту речи, но и иерархию и степень близости, существующие между собеседниками. Употребление ряда обращений к женщине имеет целью оказать определенное социально-психологическое воздействие нареципиента речи, несет реляционно-агрессивную интенцию, выражает атрибутивно-ценностное отношение, формирует эмоциональную зависимость, создает климат асимметричного распределения силы в пользу человека, обладающего гендерной (мужчины), психологической или институциональной властью. Некоторые синонимы несут этнонациональную коннотацию – sheila (Австралия, Новая Зеландия), vrou (Южная Африка), историческую референцию: архаизмы maiden, maid ‘дева’, используются в шутливом регистре речи – wench ‘девчонка, девица’ и др.

3. ***Сложные слова, словосочетания и фразы с лексемой «woman».*** Лексема woman является основой для образования слов и словосочетаний, семантически связанных с нею.

От основы woman сформированы простые: N + ^ (woman + ism, woman + ise, woman + ish, woman + ly) и усложненные дериваты: N + ^ + ^ (woman + ize + ing, woman + ize + er), сложносоставные слова: NN (womenfolk, womankind), NN + ^ (womanhater). Путем конверсии образован глагол towoman, tr., intr. v. ‘уподоблять(ся) женщине, делать(ся) женоподобным’. По деривативной схеме созданы глагол towomanise / womanize, tr., intr. v. ‘распутничать (о мужчине)’, ‘делать

женоподобным’, ‘представлять женщину’; существительные – womanhood ‘женственность, женские качества, женская зрелость, женский пол, женщины’, womanishness ‘женоподобность’, womanliness ‘женственность’, womanizer ‘бабник, волокита’, womanism ‘феминизм, теория и движение за равноправие женщин’, герундий – womanizing, прилагательные – womanish ‘женоподобный, женский’, womanless ‘не имеющий женщины’, womanlike ‘женоподобный, женственный’, womanly ‘женственный; мягкий, нежный’, наречие – womanishly ‘подобно женщине’ [11].

Лексема «woman» образует ряд словосочетательных субстантивных структур в качестве стержневого слова: Adj + N (old woman, good woman, scarlet woman etc.), N + Prep + N (woman of the streets, woman of pleasure, woman of letters etc.), N + N (career woman), Part II + N (kept woman, marked woman, fallen woman, etc.).

4. ***Лексема «woman» в составе идиоматических выражений.*** Лексема «woman» входит в состав некоторых идиоматических сочетаний и выражений [12–14].

Приведем примеры.

Глагольные словосочетания: to make an honest woman of smb. ‘сделать кого-л. честной женщиной’, ‘жениться на гулящей’, ‘прикрыть грех, т.е. жениться на любовнице’, ‘узаконить любовную связь браком’, to play the woman ‘плакать’; ‘трусить’; ‘вести себя как не подобает мужчине’, ‘быть «бабой»’.

Субстантивные словосочетания по своему значению являются компрессированными выражениями, номинирующими идентификацию, оценки, отношение, статусные определения женщины, и выражают:

а) позитивное эмоциональное отношение к женщине – my good woman ‘(моя) любезная’ (покровительственное обращение); one's young woman ‘возлюбленная’, a man / woman after your own heart ‘Если кто-то – мужчина или женщина – вам по сердцу, вы восхищаетесь ими, потому, что они делают то, что и вы, или верят в то же самое, что и вы’, the woman / man / something of your dreams ‘женщина или вещь, о которых вы мечтаете больше всего’;

б) положительные оценки – the thinking woman's / man's crumpet (брит.) (юморист.) ‘умная, приятная в общении женщина’, ‘женщина или мужчина, которые пользуются популярностью среди противоположного пола, потому что они умные и сексуально привлекательные’; a woman of her word ‘кто-то, кому можно доверять, потому что вы знаете, что они будут делать то, что обещают сделать’;

в) негативная оценка – an old woman ‘старая баба’, ‘робкий или суетливый человек (о мужчине)’;

г) идентификация – the man / woman / person in the street ‘обычный человек’, the man / woman on the Clapham omnibus ‘типичная британка’;

д) фиксация социально-статусных параметров – опыт, занятия, финансовые возможности – woman of the world ‘умудренная опытом женщина, женщина, знающая людей и жизнь, светская дама’, career woman ‘карьеристка’, woman of letters ‘женщина-литератор, писательница’, somebody's right-hand man / woman ‘кто-то, кто помогает вам с вашей работой, и от кого вы зависите’, a man / woman of means ‘тот, кто имеет много денег’, woman of pleasure ‘продажная женщина, куртизанка’, woman of the streets ‘уличная девка, проститутка’, fallen woman ‘падшая женщина’, scarlet woman ‘блудница, распутная женщина’, woman of ill repute (эвф.) ‘проститутка’ и др.

Полнопредикативные конструкции с лексемой «woman» – пословицы и поговорки – немногочисленны. Они концептуализируют патриархальные установки о месте женщины в обществе: A woman's place is in the home ‘Место женщины – дома’; стереотипы о том, что ничего не обходится без участия женщины: There's a woman in it ‘Здесь замешана женщина’, ‘ищи женщину’; наблюдения над женской натурой: Hell hath no fury like a woman scorned ‘Нет ничего ужаснее женщины, которую оскорбили или на чью любовь не ответили’; выражение сочувствия: A woman's work is never done ‘Нет конца женской работе’ (*обычно говорит женщина, чтобы указать, насколько она занята); выделение особого значения женщины для успеха мужчины: Behind every great / successful man there stands a woman ‘Мужской успех часто зависит от работы и поддержки жен’; сопоставление вклада женщин и мужчин: Men make houses, women make homes ‘Мужчины строят дома, женщины создают домашнюю жизнь’; подчеркивание силы женщины: You can't keep a good woman down (юморист.) ‘человек с сильным характером преуспеет, даже если у него много проблем’.

В данной статье мы провели лексико-семантическую реконструкцию референтной зоны общей понятийной семантической категории «Женщина» на материале авторитетных лексикографических источников английского языка. Метод дефиниционного анализа дал возможность осуществить семантическую интерпретацию имени концепта Woman – выявить и выделить базисные категории и языковые средства их выражения, показать их взаимосвязи, обнаружить полисемию основных единиц.

Логико-семантический анализ показал, что лексема «woman» может пониматься как в широком смысле, так и в узком значении. Изучение синонимических рядов показывает, что синонимы группируются на основе кластеров, имеющих общую референтную зону, относящуюся к отдельным лексико-семантическим вариантам слова. Контекстуальное использование синонимов зависит от реализации того или иного семантического признака, выдвигаемого в процессе речи, и поэтому некоторые языковые выражения могут номинировать не один, а несколько разрядов семантической категории «Женщина».

Дефиниционный анализ позволил выявить существенные признаки концепта Woman, показать его связи с другими понятийными зонами, провести отграничение его от смежных с ним понятий. Это особенно важно, поскольку концепт Woman является культурным концептом, а значит, он обладает культурной общностью и объективностью. Культурные концепты формируются в истории народа и хранятся в самом языке [15. С. 91]. Учитывая это, ясно, что дефиниция не может полностью исчерпывать все смысловое содержание денотата, которое может раскрыться полностью только в более широких контекстах употребления имени концепта в речи.

Литература

1. ***A Dictionary*** of English Etymology / ed. by H. Wedgwood. London : Trubner & CO., 1872. 746 p.
2. ***A Concise*** Etymological Dictionary of the English Language / ed. by W. Skeat. N.Y. : Perigee, 1980. 674 p.
3. ***Историко-этимологический*** словарь современного английского языка / М.М. Маковский. М. : Диалог, 2000. 416 с.
4. ***Online*** Etymology Dictionary, Douglas Harper, 2001–2014. URL: http://www.etymonline.com
5. ***Oxford*** Dictionary of English. 3rd ed. / ed. by A. Stevenson. Oxford ; New York : Oxford University Press, 2010. 2112 p.
6. ***Collins*** COBUILD Advanced Learner's English Dictionary / ed. by J. Sinclair. 5th ed. Glasgow : Harper Collins Publishers, 2006. 1744 p.
7. ***Collins*** English Thesaurus. URL: http://www.collinsdictionary.com
8. ***Webster's*** New Dictionary of Synonyms with Antonyms and Analogous and Contrasted Words / ed. by P. Gove. Springfield : Merriam-Webster Inc., Publishers, 1984. 940 p.
9. ***Collins*** Thesaurus of the English Language. Complete and Unabridged 2nd ed. Harper Collins Publishers, 2008. 1152 p.
10. ***Kernerman*** English Multilingual Dictionary. URL: http://www.kdictionaries-online.com
11. ***A Comprehensive*** Etymological Dictionary of the English Language / ed. by E. Klein. Amsterdam ; London ; New York : Elsevier Publishing Company, 1967. Vol. II. 926 p.
12. ***Англо-русский*** фразеологический словарь / А.В. Кунин / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.
13. ***Большой*** англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. М. : Рус. яз.-Медиа, 2006. 942 с.
14. ***Cambridge*** International Dictionary of Idioms. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 608 p.
15. ***Суржанская Ю.В.*** Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.

LEXICAL-SEMANTIC CONTENT OF THE LEXEME "WOMAN": ETYMOLOGICAL AND DEFINITIONAL ANALYSIS

Murashova L.P. a PhD student at Pyatigorsk State Linguistic University, a senior teacher at the Department of Linguistics and Translation (Southern Institute of Management, Krasnodar).
E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Abstract. This article discloses the etymology of the lexeme "woman", represents definitional and logico-semantic analysis of its lexico-semantic variants, establishes a set of its synonymous units and complex expressions, and defines idiomatic forms with this word.
Keywords: lexeme "woman"; semantics; etymology; synonyms; word-combinations.

УДК 81'42

ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТИРОВАННОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА

С.В. Первухина

Аннотация. Актуальность изучения адаптированных юридических текстов вызвана практической необходимостью больших слоев населения, в том числе не имеющих юридического образования, понимать специализированные юридические тексты. За рубежом расширяется движение за простой английский, на котором должны составляться документы. Это применимо к законодательным актам отдельных стран, ООН и Евросоюза. В России изучение адаптированных юридических текстов имеет практическую ценность как накопление опыта для составления понятных документов, так и теоретическую значимость в виде обобщения опыта в рамках лингвистики текста и юридической герменевтики. Адаптированный юридический текст рассматривается как вторичный текст, имеющий две разновидности с точки зрения теории коммуникации: тексты-копии, т.е. тексты комментариев к кодексам, и тексты-реакции, т.е. комментарии к отдельным пунктам постановлений. В статье анализируются структурно-семантические и дискурсивно-прагматические характеристики юридического адаптированного текста. В адаптированных текстах осуществляется семантизация терминологии для неспециалиста, устанавливаются связи внутри терминологической системы, происходит формирование специально-научной юридической картины мира. В рамках дискурса текст-источник обладает законоустанавливающей силой, он определяет нормы поведения и отношений людей в обществе и меры наказания за нарушение этих норм. Прагматика его адаптированного текста другая: он ставит целью объяснить закон и его логику, проинформировать читателя. Текст-источник и адаптированный текст могут существовать в рамках одного юридического дискурса или адаптированный текст может переходить в другой дискурс, например публицистический.
Ключевые слова: адаптированный текст; текст-источник; юридический дискурс; специально-научная картина мира; прагматика; лексическая семантика.

Юридический текст часто становится предметом изучения лингвистов, что повлекло за собой становление нового направления – юрислингвистики [1, 2], и изучение упрощенных или адаптированных текстов в этой сфере только приобретает актуальность как в России, так и за рубежом [3]. Эта актуальность связана с тем, что неспециалистам важно понимать, о чем говорится в интересующих их законах. Законотворческие органы также заинтересованы в создании таких актов, которые легко понять.

К. Уильямс приводит пример первого акта, который подвергся упрощению, – это «Закон Ее Величества о доходах и налоговых сборах» в 1997 г. [Там же. С. 195]. В настоящее время адаптированию подвергаются документы ООН, например Декларация о правах человека,

законопроекты Евросоюза. Это связано с тем, что для многих членов перечисленных организаций английский язык не является родным, им сложно понимать нюансы усложненного официального стиля юридических документов.

Под адаптированным текстом понимается вторичный текст, созданный для читателей, которые по каким-то причинам не могут понять текст-источник. Сфера применения адаптированных текстов достаточно велика: это упрощенные тексты в школьных учебниках, адаптированная художественная и специальная литература. Адаптированные тексты используются там, где неспециалисту нужны знания, которые есть у профессионала в какой-то сфере. Большое количество адаптированных текстов встречается в медицинской сфере (тексты, адаптированные для младшего медицинского персонала и пациентов), в юридической сфере (комментарии к кодексам, газетная колонка «Консультации у юриста» и т.д.), при составлении внутренних инструкций в документообороте компании и т.д. В данной статье мы обратимся к характеристикам юридических адаптированных текстов.

Адаптированные юридические тексты – это, как правило, комментарии к кодексам или постановлениям или объяснение какого-то юридического вопроса в газетах, журналах, интернет-сайтах в рубрике «Консультация специалиста». По характеру коммуникации адаптированные тексты могут целиком повторять структуру текста-источника и существовать вне непосредственной коммуникации автора и читателя или комментировать только его часть в виде диалогического общения между специалистом и неспециалистом. В первом случае адаптированный текст представляет собой вторичный текст-копию, а во втором – вторичный текст-реакцию. Под вторичным текстом мы понимаем, вслед за С.В. Ионовой, «любой текст вторичной репрезентации, который образуется в результате семантических преобразований текста-основы» [4. С. 9]. Вторичные тексты сохраняют когнитивно-семантические элементы текста-источника как условие развертывания собственного текста. При этом композиция текста и основные сюжетные линии могут сохраняться во вторичном тексте (тексты-копии) или может акцентироваться только некоторая часть информации текста-источника, последующее сообщение будет развертываться на этой основе (тексты-реакции) [5. С. 118–119].

Понимание адаптированного текста именно как вторичного важно для его структурно-семантического анализа и понимания способов трансформации содержащейся в нем информации. Разработка правил построения адаптированных текстов для разных групп читателей имеет большую практическую ценность: специально-научные знания юридической сферы становятся востребованы широкими группами читателей без юридического образования.

Мы анализировали следующие комментарии: комментарий к Конституции РФ, Уголовному кодексу РФ, Трудовому кодексу РФ, КоАП РФ, Гражданскому кодексу РФ, Семейному кодексу РФ, а также комментарии юристов к постановлениям в сфере ЖКХ. При анализе были отмечены структурно-семантические и дискурсивно-прагматические особенности адаптированных текстов. Рассмотрим их последовательно.

По структуре текст-копия повторяет текст-источник: сохраняется деление на главы и параграфы, неизменной остается последовательность этих параграфов. Текст-реакция – это ответ на юридический вопрос, раскрывающий лишь часть какого-то более крупного документа (кодекса или постановления). В обоих случаях в адаптированных текстах наблюдаются концентрация внимания на каком-то концепте или понятии текста-источника и его дальнейшее понятийное развертывание. В работах В.Г. Гака отмечается, что «высказывание является знаком ситуации» (цит. по: [6. С. 490]). Референтная ситуация в тексте-источнике и адаптированном тексте в этом случае одна и та же, но обращение к этой ситуации происходит по-разному. Текст-источник, написанный для специалистов в юридической сфере, апеллирует к референтной ситуации через словную номинацию или номинацию словосочетанием, а адаптированный текст, созданный для неспециалиста, обращается к этой референтной ситуации через номинацию, гораздо более сложную по своей структуре (предикативная номинация или номинация сверхфразовым единством).

Рассматривая способы апелляции к референтной ситуации, мы отметили следующие структурно-семантические изменения адаптированного текста: объяснение терминологии, которая может быть незнакома для читателей, и закрепление определенного значения за данным термином в конкретном тексте, а также экспликацию сигнификативных сем и пресуппозиций.

Например, ст. 61 Бюджетного кодекса РФ «Налоговые доходы бюджетов поселений» посвящена налоговым сборам, и в комментарии она называется «Налоговые доходы местных бюджетов». Адаптированный текст статьи несколько изменяет композицию статьи текста-источника, предлагая ее структуру:

«*В комментируемой статье определен состав налоговых доходов местных бюджетов:*

1) собственные налоговые доходы от местных налогов и сборов;

2) отчисления от федеральных и региональных регулирующих налогов и сборов;

3) государственная пошлина».

Такая ссылка необходима для читателя, который хочет быстро понять, о чем говорится в достаточно большой по объему статье, и решить,

есть ли там нужная ему информация. Данное структурно-семантическое изменение текста направлено на выполнение прагматической цели: комментарий к Бюджетному кодексу РФ может использоваться как справочный материал по законодательству в этой сфере деятельности.

В тексте-источнике упоминаются местные налоги и говорится об их источниках: «*В бюджеты поселений зачисляются налоговые доходы от следующих местных налогов, устанавливаемых представительными органами поселений в соответствии с законодательством Российской Федерации о налогах и сборах…*». В адаптированном тексте комментария дается определение, что такое местные налоги, кроме того, раскрываются источники их сборов: «*Местными признаются налоги и сборы, устанавливаемые НК РФ и нормативными правовыми актами представительных органов местного самоуправления, вводимые в действие в соответствии с НК РФ нормативными правовыми актами представительных органов местного самоуправления и обязательные к уплате на территориях соответствующих муниципальных образований. Местные налоги и сборы в городах федерального значения – Москве и Санкт-Петербурге – устанавливаются и вводятся в действие законами указанных субъектов РФ*». В данном примере закрепляется значение термина «местный налог», эксплицируются его сигнификативные семы. Также в примере есть ссылка на другой кодекс – налоговый, в котором содержится дополнительная важная для этого вопроса информация. Стоит упомянуть, что текст-источник, в силу своей прагматики законоустанавливающего документа, очень точен: в нем приводятся конкретные ссылки на другие законопроекты с номерами законов и датами их вступления в силу, тогда как адаптированный текст, чья прагматика направлена на ознакомление с ситуацией, настолько точных данных не предлагает.

В адаптированных текстах-реакциях структурные изменения ярко выражены: они не повторяют композицию текста-источника (кодекса или закона, на основе которого создан адаптированный текст), а основаны на каком-то одном или нескольких пунктах. Можно наблюдать, что описание референтной ситуации в адаптированном тексте становится очень детальным и привязанным к реальной ситуации, произошедшей в жизни, а текст кодекса-источника играет роль необходимого контекста, на основе которого ведется толкование конкретных пунктов.

Объяснение терминологии (денотатная экспликация) происходит в комментариях к кодексам для установления терминологического аппарата и закрепления определенного значения за данным термином или положением. Это важно для устранения двузначности толкования терминов или положений в юридических документах.

Таким образом, чтобы достичь однозначности толкования, необходимы увеличение и приращение текста как формы выражения какой-

либо юридической ситуации, которая упоминается в кодексе. Денотатная экспликация также служит для формирования специально-научной картины мира у неспециалиста посредством этого адаптированного текста. Закрепление понятийного значения за термином происходит не в тексте-источнике, а, как правило, в адаптированном тексте комментария или тексте-реакции.

Экспликация сигнификативных сем и пресуппозиций (амплификация) важны для создания необходимого контекста для понимания какой-то информации в кодексе. Под пресуппозицией мы понимаем некое предварительное знание (Н.Д. Арутюнова, Т. ван Дейк). В исследовании Л.А. Наумовой говорится, что «делая утверждение о том или ином предмете (явлении), осознанно или неосознанно, говорящий демонстрирует какое-то уже существующее знание об этом предмете (явлении). Каждое высказывание допускает, предполагает какое-то суждение» [7. С. 237]. Пресуппозиции могут касаться экспликации юридических положений или логики рассуждения, которая объясняет ту или иную юридическую ситуацию и алгоритм действий в ней. Такие пресуппозиции можно назвать внутридисциплинарными, так как они не выходят за пределы одной предметной сферы, в данном случае – юридической. Или это могут быть междисциплинарные пресуппозиции, которые создают фоновые знания для юриста, необходимые для правильных действий в той или иной ситуации. Эти пресуппозиции касаются не только юридического дискурса, но задействуют знания другой предметной сферы. Можно наблюдать пересечение специально-научных картин мира в зоне этих пресуппозиций. Например, в Уголовном кодексе РФ ряд статей и правонарушений связан с умышленными или неумышленными действиями, а также с действиями в состоянии аффекта. Комментарий к этому кодексу задействует психологический терминологический аппарат для толкования состояния аффекта или толкования, что можно считать умыслом. Так, знания психологии составляют необходимую часть пресуппозиций для понимания данных статей кодекса.

За счет экспликации дополнительной информации в адаптированном юридическом тексте наблюдается большое приращение текста. Если адаптированные художественные тексты отличаются компрессией информации, которая направлена на повышение понятности текста, то здесь мы видим обратный процесс: для повышения понятности текста задействуется дополнительная информация, в том числе из смежных сфер деятельности, что увеличивает объем адаптированного юридического текста.

Важно отметить дискурсивно-прагматические особенности адаптированного юридического текста, по сравнению с его текстом-источником. Несмотря на то что и текст кодекса, и его комментарий

относятся к юридическому дискурсу, эти документы обладают различной прагматической силой. Текст кодекса является законоустанавливающим документом, его прагматика направлена на установление правовых норм и моделей поведения, которые приемлемы в обществе, или установление наказания за нарушение этих норм. Текст комментария, как и ответы на вопросы в колонке помощи специалистов, не обладают такой прагматикой. Их цель – разъяснить ситуацию, объяснить, как лучше поступить в той или иной ситуации. Они не имеют карательной силы, как кодексы. Эта прагматика обусловливает ограничение на авторство тех или иных текстов. Текст-источник может создаваться законотворческими органами, необходимо иметь определенные полномочия для создания и утверждения таких текстов. Чтобы стать законом, текст нуждается в утверждении. Автор-адаптатор не обязательно должен иметь высшие полномочия для написания адаптированного текста, достаточно просто иметь квалификацию в сфере юриспруденции и необходимые знания в этой сфере.

Адаптированный юридический текст может находиться в том же дискурсе, что и его текст-источник, как это происходит с текстами комментариев к постановлениям или кодексам, а может быть в другом дискурсе. Например, такая ситуация наблюдается при комментариях законов неспециалистами. При этом можно наблюдать, что уровень осведомленности автора-адаптатора в юридической сфере влияет на характеристики производимого текста. Так, мы отметили два разных комментария Положения по ЖКХ – одно из них написано редакцией журнала, которая специально разбиралась в этом вопросе, возможно, прибегнув к консультации специалистов. В другом случае, это был текст человека, оставившего свой комментарий на форуме. Можно отметить, что при отсутствии знаний в данной предметной сфере, вторичный текст становится не адаптацией, а интерпретацией Положения.

Отметим стилистические особенности юридического адаптированного текста. Юридический документ имеет особый стиль, он определяется как юридический подстиль в рамках официально-делового стиля [8. С. 171]. Так как это стиль письменной речи, то для него характерны длинные предложения, сложные синтаксические конструкции, клишированные фразы. Это текст для вдумчивого чтения, которое подразумевает возможность возвращения к уже прочитанному. При ориентации на неспециалиста, автору-адаптатору приходиться учитывать не только отсутствие соответствующих профессиональных знаний у читателя, но и то, что он может не быть знаком с таким способом подачи информации. Адаптированные юридические тексты содержат более короткие предложения и простую синтаксическую структуру.

Если это текст-реакция, который взят из рубрик ответов на вопросы читателей, то можно отметить диалогичность таких текстов и

направленность на адресата. Автор-адаптатор неоднократно обращается к потенциальному читателю, иногда используя стиль бытовой речи. Диалогичность таких текстов провоцирует большую эмоциональность адаптированных юридических текстов по сравнению с их текстами-источниками. Текст закона говорит об идеальной модели человеческих и институциональных отношений, тогда как его адаптированный текст рассматривает его приложение к реальным условиям и конкретной ситуации.

Литература

1. ***Голев Н.Д.*** Юридический аспект языка в лингвистическом освещении // Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы : межвуз. сб. науч. тр. Барнаул, 1999.
2. ***Барабаш О.В.*** Юрислингвистика: истоки, проблемы, перспективы // Вестник Пензенского государственного университета. 2014. № 2 (6). С. 14–18.
3. ***Уильямс К.*** Юридический английский и простой английский: изменения и дополнения // Юрислингвистика. 2012. № 1 (112). С. 191–204.
4. ***Ионова С.В.*** Аппроксимация содержания вторичных текстов : дис. … д-ра филол. наук. Волгоград, 2006. 452 с.
5. ***Первухина С.В.*** Когнитивно-семантическая связь вторичных текстов и их текстов-источников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Филология. 2012. № 2, т. 1. С. 116–125.
6. ***Арутюнова Н.Д.*** Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
7. ***Наумова Л.А.*** Пресуппозиция в логике и лингвистике // Философия в поиске онтологии. Самара, 1998. № 5. С. 236–255.
8. ***Бажанов С.В., Морохова О.А.*** Юрислингвистика и проблемы юридической терминологии // Вестник Владимирского юридического института. 2006. № 1. С. 171–175.

CHARACTERISTIC FEATURES OF ADAPTED LEGAL TEXT

Pervukhina S.V. PhD, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Rostov state university of railway (Rostov-on-Don, Russian Federation).
E-mail: s_pervuhina@mail.ru

Abstract. Studies of adapted (or simplified) legal texts are called by a great necessity among people without legal education. Plain English Campaign is becoming more and more popular abroad in the legal sphere. UNO and European Union start to issue their documents and legal acts in Plain English. In Russia such research also has practical and theoretical importance for writing documents and developing text linguistics. Adapted legal text is viewed as secondary text. They can be divided into two types according to the theory of communication, namely text-copies and text-reactions. This paper analyzes structural, semantic, discourse and pragmatic characteristics of adapted texts. Adapted texts state the meaning of terms, corelations of terms within a terminology system for non-specialists. Adapted text shapes scientific world map for a non-specialist. The source-text has legal power to state laws and measures of punishment for their breaking. Adapted text has a different pragmatics. It is aimed at explaining the law and informing the reader. Source-text and adapted text can exist in one discourse or in different discourses.

Keywords: adapted text; source-text; legal discourse; special science world map; pragmatics; lexical semantics.

УДК 378.2

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА КИНОТЕКСТА

Т.В. Привороцкая, Е.В. Тихонова

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса формирования механизма переключения с одного языка на другой студентов-лингвистов китайского отделения с использованием анализа дискурса видеоматериалов по различной тематике, в результате чего представлена организация работы с кинотекстом на занятиях по устному последовательному переводу, ориентированная на компетентностный подход в образовании. В ходе исследования выявлены основные характеристики кинодиалога, которые необходимо учитывать при использовании его в аудиторное / внеаудиторное время обучения устному последовательному переводу, особенности и принципы формирования механизма переключения при работе с китайско-русской языковой парой, этапы обучения и средства контроля.

Ключевые слова: кинотекст; кинодиалог; устный последовательный перевод; методика обучения; китайский язык.

В настоящее время в связи с изменениями, которые происходят в отношениях между Российской Федерацией и странами Запада, наблюдается «разворот» экономики и политики на Восток, в частности развитие взаимоотношений, подписание межправительственных соглашений, договоров и сделок с Китайской Народной Республикой. Трансформации, осуществляемые в реальном мире, выдвигают на первый план грамотное осуществление переговорной деятельности, центральным компонентом в которой является качество работы переводчиков именно в сфере устного последовательного перевода, что оказывает влияние на систему высшего профессионального образования, которая готовит высокопрофессиональных специалистов, востребованных на рынке труда в условиях жесткой конкуренции. Актуальность поиска новых методов в обучении устному последовательному переводу для интенсификации процесса обучения является одним из главных вопросов, стоящих перед учеными-методистами в настоящее время [1–4].

В рамках данного исследования нами рассматривается кинотекст как модель, образец поведения людей разнообразных социальных групп в различных ситуациях взаимодействия, который в полной мере дает представление для будущих переводчиков в сфере устного последовательного перевода о всевозможных, разнохарактерных актах коммуникации, переговорной деятельности.

Кинотекст – это связное, цельное, завершенное сообщение, которое выражено при помощи вербальных (лингвистических) / невербаль-

ных знаков (иконических / индексальных знаков), организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе, а также предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями [1]. Кинотекст включает в себя две семиотические системы: лингвистическую (титры, кинодиалог, надписи и т.д.) и нелингвистическую (естественные шумы, звуки и т.д.) [1, 2], которые необходимо учитывать при переводе с китайского языка на русский. Переводчик, принимая решение на перевод определенного участка кинотекста, не может ограничиваться лишь его лингвистической составляющей и переводить только звучащую речь актеров, субтитры или текст, который звучит за кадром. Ему необходимо принимать во внимание и нелингвистическую семиотическую систему, которая вносит дополнительную информацию и которую также важно отражать при переводе.

Осуществление перевода кинотекста как единого целого невозможно без перевода смысла, содержания, информации и прагматического потенциала каждого отдельно взятого кинодиалога, которые в совокупности представляют сюжет фильма. Таким образом, при переводе кинотекста с китайского языка на русский необходимо обратиться к его вербальной составляющей, а именно кинодиалогу, который для переводчика играет первостепенное значение и без учета его особенностей перевод будет либо не до конца точным, либо неэквивалентным вообще. Кинодиалог обладает следующими характеристиками, которые необходимо учитывать при использовании его на занятиях по устному последовательному переводу:

1. Аутентичность, которая дает возможность учащимся окунуться в другую среду.

2. Тесное взаимодействие кинодиалога и видеоряда, что обеспечивает его информативность.

3. Наличие этнокультурой специфики (статус говорящего, религиозные особенности, менталитет и т.д.).

4. Присутствие субтитров в китайском кинодиалоге [5].

Способностью понимать, анализировать, формулировать и свободно участвовать в акте коммуникации с использованием китайского языка обладают многие, кто изучает данный язык вне зависимости от профиля подготовки («теория и методика обучения иностранным языкам», «регионоведение», «международные отношения», «туризм» и т.д.). Однако осуществлять устный последовательный перевод, который наиболее востребован в настоящее время при работе с китайско-русской языковой парой, без серьезной предварительной подготовки невозможно. Профессиональная компетентность переводчика в сфере устного последовательного перевода включает ряд компетенций, навы-

ков и умений, где центральным компонентом является наличие у переводчика высоко сформированных автоматизмов межъязыковых замен, без сформированного механизма языкового переключения [3, 6], который, согласно Т.С. Серовой [6]:

1. Формируется в виде знаковых связей между словами как языковыми знаками с их культурной семантикой исходного языка и их эквивалентами в языке перевода.

Так, слово 恐龙 – «динозавр» может переводиться по-разному в зависимости от контекста, например:

这就是你说的美女呀，什么眼力啊！分明是恐龙嘛 – «Это та девушка, о которой ты говорил? Где были твои глаза, она же страшная!» Здесь говорящий называет девушку «динозавр», указывая тем самым на то, что она некрасива, однако в силу отсутствия аналогичных ассоциаций у носителей русского языка, в переводе используется слово «страшная».

Выражение 吃豆腐, обозначающее «есть тофу», также обладает и другими значениями, например:

你小心一点，他这个人喜欢趁机吃豆腐 – «Будь осторожнее, он любит при каждом удобном случае приставать к женщинам». В данном предложении аналогичное выражение используется в значении «приставать к женщине».

2. Предусматривает наложение семантического поля исходного языка на семантическое поле языка перевода, когда происходит нахождение необходимых эквивалентов и соответствий в языке перевода.

Например, выражение富二代, которое дословно можно перевести как «второе поколение богачей», имеет четкий эквивалент в русском языке и может быть передано как «золотая молодежь», слово 不动产 точно соответствует русскому «недвижимость».

Формирование механизма переключения при осуществлении устного последовательного перевода реализуется путем интенсивных, регулярных, целенаправленных, индивидуальных тренировок учащихся [3]. Таким образом, одними из наиболее важных компонентов обучения является самостоятельный анализ дискурса предложенных видеоматериалов и работа над его переводом.

Принципы формирования механизма переключения с одного языка на другой на занятиях по устному последовательному переводу включают:

– принцип активности (как в аудиторное, так и в неаудиторное время в большей степени активность поддерживается самим учащимся для формирования соответствующих переводческих навыков);

– принцип межпредметной координации (необходим при выполнении тренировочных упражнений);

– принцип системности и последовательности поддерживается на всем промежутке времени работы с кинотекстом для достижения поставленной цели обучения – формирования механизма переключения;

– когнитивный принцип – развитие личностных характеристик будущего переводчика в сфере устного последовательного перевода.

Методика формирования механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста включает в себя три этапа: 1) начальный (ознакомительный); 2) промежуточный (тренировочный); 3) заключительный (аналитический).

На начальном (ознакомительном) этапе студентам предлагаются задания, которые выполняются как на занятии, так и самостоятельно.

Основными задачами данного этапа являются:

а) развитие эрудиции, знакомство с областью знаний, которые необходимы для дальнейших переводов;

б) получение знаний по определенному денотату путем анализа кинодиалогов разного содержания на русском языке;

в) прогнозирование информационного запаса целевой аудитории, для которой предназначен данный кинодиалог;

г) определение общей стратегии перевода согласно выбранной сфере взаимодействия с учетом лексических, грамматических и фразеологических единиц, используемых в данной области.

На промежуточном (тренировочном) этапе – отработка перевода отрывков кинотекста, где особое внимание уделяется готовым (постоянным) единицами перевода, а именно штампам, клише, терминологии, прецизионной лексике, образным выражениям, пословицам. На данном этапе студенты учатся самостоятельно переводить кинодиалоги. Данный тренировочный этап обучения делится на четыре больших блока:

1. Перевод кинотекста с субтитрами с китайского на русский язык.
2. Перевод кинотекста с субтитрами с русского на китайский язык.
3. Перевод кинотекста без субтитров с китайского на русский язык и наоборот.
4. Перевод песенных отрывков, исполняемых персонажами, и закадровых песен, перевод текстов, появляющихся в кадрах (надписи, названия, сообщения).

Упражнения могут быть представлены следующими формулировками: выделите в представленном видеоматериале ключевую информацию, необходимую для дальнейшей передачи; определите готовые (постоянные) единицы перевода, обозначьте национально-культурную специфику того или иного кинодиалога и, используя ее, перескажите основное содержание сообщения; переведите это сообщение на русский язык с учетом знаний финального адресата. Так, например, при таком разборе кинотекста фильма «Зеленый чай» (绿茶), вы-

шедшего в прокат в 2003 г., разные кинодиалоги включают / не включают ту или иную информацию и специфику китайского языка и менталитета, которые необходимо выявить учащимся:

1. Наличие ситуационных клише (подобные выражения обязательны для каждой конкретной ситуации и всегда воспроизводятся одинаково, независимо от речевой формы оригинального утверждения). Следуя данным признакам, перевод выражения «两位请慢用» следует передать «приятного аппетита / чаепития». Однако в данном контексте это не представляется возможным, так как, во-первых, герои сцены заказывают только напитки, а во-вторых, даже выражение «приятного чаепития» не подходит для данной ситуации, так как один из двух героев пьет кофе. Наиболее адекватный перевод данной фразы – «пожалуйста», что является нейтральным и вежливым вариантом вышеперечисленных вариантов.

2. Необходимость передачи имплицитной информации четко и доступно для реципиента. Носители китайского языка часто не говорят грубых слов напрямую, а маскируют их за более мягкими речевыми формами. Рассматривая диалог «А: 不是，我是想知道，你有过男朋友吗？ В: 以前，你是不是觉得，打了我一把掌显得你特别纯洁啊?» в контексте целого эпизода, можно с уверенностью утверждать, что речь идет не о правильности героини, а об ее целомудрии. Так, например, в английских субтитрах в качестве аналога к данной реплике мы находим фразу «Does slapping me make you pure, like a virgin? I don’t think you are». В данном варианте перевода происходит экспликация подтекста, что в какой-то степени объясняется прямотой и открытостью американской культуры. Применительно к русской культуре наиболее адекватным вариантом перевода остается тот, который содержит имплицитную информацию, так как в большинстве случаев он остается понятным и дает зрителю точное отображение образа мыслей и менталитета представителей китайской культуры. Необходимо перевести так: «А: Я… я просто хочу узнать, у тебя были парни? Раньше? В: Ты думаешь, дала мне пощечину и кажешься вся такая чистая и правильная?»

3. Наличие устойчивых выражений. Например, выражение «你少油嘴滑舌了你» передается на русский язык таким же устойчивым выражением, обладающим аналогичным смыслом, но основанном на различных образах: «А язык-то у тебя хорошо подвешен». Это позволяет прагматически адаптировать перевод и ориентировать его на культуру-рецептор. Однако в некоторых случаях выражение на исходном языке может не содержать фразеологической единицы, в то время как ее использование в тексте перевода является наиболее эффективным приемом достижения максимальной выразительности языка.

4. Включение в кинодиалог национально-культурных реалий и диалектизмов. Например, предложение «上初中时候，他有一个外号，叫做小笼包» переводится как «В средних классах у нее было смешное

прозвище – “пельмешка”». Слово 小笼包 (xiǎolóngbāo) передано как «пельмешка», что связано в первую очередь с контекстом. Героиня рассказывает, что в детстве у нее было смешное школьное прозвище – «小笼包». Разумеется, описательный перевод не приемлем в данной ситуации, так как прозвище должно быть кратким и выразительным. Если бы мы передали данное прозвище методом транскрибирования, суть его осталась бы не раскрытой и не оказала бы необходимого прагматического воздействия на зрителя. Таким образом, замена оригинала на слово языка перевода, близкого по значению, – единственный способ достижения адекватного перевода в данном контексте.

Вышеперечисленные особенности кинодиалогов вызывают определенные трудности при их устном переводе: а) неспособность быстро и правильно перевести диалектизмы и вэньянизмы, не имеющие аналогов в русском языке; б) незнание реалий китайской культуры; в) отсутствие навыков автоматического перевода готовых (постоянных) единиц перевода.

Заключительный (аналитический) этап посвящен анализу переведенных отрывков кинотекста, а также оцениванию выполнения заданий.

Средства контроля включают: контроль выполнения задания и упражнения преподавателем, студентами друг друга и самоконтроль.

Контроль выполнения задания преподавателем ведется по следующим критериям: быстрота и точность перевода, правильное / неправильное выделение единиц перевода, определение и передача ключевой информации, знание необходимой лексики, наличие у будущего переводчика информационного запаса третьей степени, который обеспечивает наличие дополнительных знаний по предложенной теме, облегчающих перевод кинодиалога и кинотекста в целом.

При регулировании контроля студентами друг друга, а также самоконтроля выполнения заданий и упражнений наиболее перспективным считается использование видеозаписи самого процесса перевода, выполняемого учащимися, где каждый отдельный студент осуществляет перевод кинотекста или его отрывка. Использование видеозаписи помогает остановиться на каждом отдельном моменте, который вызывает вопросы или явно выраженные ошибки и недочеты. Самоконтроль студентов осуществляется по следующим направлениям: владение информацией по содержанию текста, знание необходимой лексики, способность принять правильное решение на перевод.

Основной проблемой в начале обучения устному последовательному переводу носит психологический характер. Те студенты, которые владеют информацией, могут свободно объясняться на предложенную тему на русском и китайском языках, часто неспособны осуществлять перевод именно в предложенной ситуации либо осуществляют его не-

корректно. Анализ записанных на видео переводов помогает студентам обратить внимание на те ошибки, которые они осуществляют, и преодолеть психологический барьер, отрабатывая именно автоматическое воспроизведение отдельных фраз и предложений.

Таким образом, формирование механизма переключения студентов-лингвистов китайского отделения путем анализа кинотекста играет важную роль как на начальном этапе обучения, так как облегчается наличием субтитров в китайском кинематографе, так и на продвинутом уровне, когда можно уже не использовать в помощь учащимися текстовую информацию и акцентировать внимание на развитии умений и формировании навыков устного перевода лексики, устойчивых фразеологических единиц, клише в определенной сфере общения, развивая профессиональную компетентность.

Литература

1. ***Слышкин Г.Г., Ефремова М.А.*** Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М. : Водолей Publishers, 2004. 153 с.
2. ***Привороцкая Т.В.*** Особенности перевода кинодиалога с китайского языка на русский // Язык и культура : сб. ст. XXIII Междунар. науч. конф. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2013. С. 90–92.
3. ***Тихонова Е.В.*** Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 152 с.
4. ***Гураль С.К., Тихонова Е.В. (Кулманакова Е.В.)*** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
5. ***Привороцкая Т.В.*** Способы достижения речевой компрессии при переводе с субтитрами (на материале фильма Цзинь Ма «Мулан», КНР, 2009 г.) // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 61–67.
6. ***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. 44–46.

FORMATION MECHANISM OF SWITCHING FROM CHINESE INTO RUSSIAN BY ANALYZING THE FILM TEXT

Privorotskaya T.V. Senior Lecturer, Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru
Tikhonova E.V. PhD, Head. the Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Abstract. This article is devoted to the studying of the formation of the switching mechanism issue among students-linguists of the Chinese department using discourse analysis of the videos on various topics. As a result, organization of work with a film text in the classroom for oral consecutive interpretation is presented.
Keywords: film text; film dialog; consecutive interpreting; teaching methodology; the Chinese language.

УДК 413.015.3

МЕТАФОРА КАК ЯЗЫКОВОЙ И МЕНТАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ В СОЗДАНИИ ОБРАЗНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Т.Г. Попова, Е.В. Курочкина

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли концептуализации в реализации речемыслительного процесса. Эта роль связана с осмыслением как имеющейся, так и получаемой информации; определением содержания предполагаемого (нового) высказывания, а также намерением самого коммуниканта. Роль концептуализации важна также в анализе социальных рамок высказывания и норм социальных взаимоотношений. Проведенный анализ процесса концептуализации позволяет утверждать, что концептуальная система представляет собой континуальную систему смыслов, структурирующуюся в деятельности индивида в результате присвоения конвенционального опыта. На основе английской и американской художественной литературы были выявлены и проанализированы 303 концептуальные метафоры. В статье также намечаются пути дальнейшего исследования процессов метафоризации.

Ключевые слова: художественный текст; когнитивная лингвистика; метафора; индивидуальный стиль автора.

Введение

Наиболее часто используемыми изобразительными средствами в нашей речи являются метафора и сравнение. Метафора исключительно практична. Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обличает понимание человеческих действий, обогащает знания языка.

Роль метафоры весьма важна для нас, что подчеркивается многими учеными, исследующими язык с различных точек зрения [1. С. 92; 2. С. 90–94; 3. С. 74; 4. С. 123].

Сфера выражения эмоций и эмоционального давления вносит в нашу повседневную речь элемент артистизма, а следовательно, вместе с ним в нашей речи весьма широко используется и метафора, которая представляет собой не только принцип необычайного словоупотребления и способ художественного мирооформления. Метафора отражает индивидуально-творческие особенности в субъективном содержании мира поэтических видений.

Задача построения теории метафоры, имеющей достаточную объяснительную силу, не может быть решена лишь в рамках лингвистики и требует выхода в область познавательных процессов.

Когнитивная теория ставит в центр исследований человека. Она связывает понимание метафоры с ментальными процессами, которые сопровождают порождение и восприятие речи. Метафора представляется как ментальный и языковой механизм, состоящий во взаимодействии двух сущностей, которое приводит к получению нового знания об окружающей действительности.

Язык отражает окружающую нас реальность системой изоморфных средств: через отношение человека к окружающему миру, а также через восприятие и описание этого мира. Нельзя переоценить роль метафоры в создании языковой картины мира. Однако метафора как феномен языка создает отнюдь не фрагмент языковой картины мира, но заполняет все ее пространство. Это можно объяснить тем обстоятельством, что метафора является средством познания действительности, средством организации опыта взаимодействия с внешним миром.

Метафора как выразитель языковых традиций

Наиболее ярко языковые традиции отображаются в образных средствах. В художественных произведениях широко употребляются метафоры. Это объясняется тем, что метафора очень тесно связана с художественным видением мира. Ведь даже само понимание художественного произведения и отношение к миру часто дается через обращение к метафоре.

«В последнее время проблема метафоры стала, расширяясь подобно кругам по воде от брошенного камня, волновать специалистов по семантике, логической семантике и науковедению. В их исследованиях, проведенных с позиции этих отраслей знания, были получены новые сведения о роли метафоры в процессах познания и в организации знаковых систем науки, техники, искусства и естественного языка» [5. С. 173].

Л.Л. Нелюбин подчеркивает, что «цель метафоры заключается не в простом названии предмета или явления, а в его экспрессивной характеристике» [6. С. 97]. По мнению Н.Д. Арутюновой, суть метафоры – «это транспозиция идентифицирующей (дескриптивной и семантически диффузной) лексики, предназначенной для указания на предмет речи, в сферу предикатов, предназначенных для указания на его признаки и свойства» [7. С. 149].

Метафора представляет собой ментальный и языковой механизм, состоящий во взаимодействии или сопоставлении двух сущностей, явлений на основании сходства, аналогии между ними, т.е. нахождения их общих признаков. Роль метафоры в репрезентации знаний можно усмотреть в древнейшем методе научного познания, который заключается в установлении связей, сравнений самых различных сущностей.

Это позволяет за одной вещью увидеть, угадать другую, на первый взгляд с ней не сходную, и таким способом углублять и расширять

процесс познания. Когнитивная функция метафоры заключается в освоении абстрактного через конкретное, ненаблюдаемого через доступное чувственному восприятию.

В нашей речи, где необходимо эмоциональное воздействие, появляется метафора. «В эмоциональном нажиме на адресата заинтересован не только писатель, публицист и общественный деятель, но и любой член социума. Общность цели естественно порождает и общность используемых языковых приемов. Сфера выражения эмоций и эмоционального давления вносит в обыденную речь элемент артистизма, а вместе с ним и метафору» [8. С. 416].

Когнитивная *область-источник* представлена, как правило, конкретными понятиями, обозначающими взаимодействие человека с действительностью, например ориентация в пространстве, тогда как *область-цель* составляют понятия, которые не доступны в прямом физическом опыте.

Действительно, семантическое сходство существует не только между отдельными понятиями этих двух областей, но и между отношениями понятий. Это инвариантное содержание представляется как образ-схема (повторяющаяся модель опыта, абстрагированная от конкретных деталей), присущая как одной, так и другой области. Например, жизнь человека, наполненная смыслом, метафорически концептуализируется как путешествие, что можно предствить как «жизнь-путешествие». Существуют соответствия между отношениями понятий в одной области и отношениями понятий в другой области. Так, «путешественник» относится к «конечному пункту движения», так же как и «человек» соотносится с «жизненными целями».

Метафора является важной составляющей индивидуального стиля автора художественного произведения. Вместе с тем она выражает субъективное отношение автора к окружающей его реальности, служит для характеристики персонажей произведения.

По мнению А.В. Халаимовой, текст является максимально объемной единицей речи, в которой для выражения содержательно оформленного единства мыслей и чувств автора используется закрытая система языковых знаков, основными свойствами которой являются связность и цельность [9. С. 9].

Художественный текст обладает особой символической природой, представляет собой специфическую семиотическую реальность. Структурный текст группируется вокруг сюжетной перспективы. В содержательно-идеологическом плане художественный текст раскрывает авторский ракурс через функциональную смысловую зависимость. Содержательная сторона художественного текста группируется вокруг смыслового узла, который представляет собой синтез досюжетного и сюжетного времени.

Творец художественного является типичным представителем своего языкового сообщества, что накладывает определенный отпечаток и на индивидуально-авторский способ репрезентации базовых метафор, а также на содержание и структуру ключевых концептов художественного сознания.

Смысловой узел, поданный в определенной последовательности своего раскрытия через центральные звенья, воплощает в себе текст в содержательном отношении. Средством связи центральных звеньев в смысловом узле выступает сюжетная перспектива, для создания которой используются субъективно-авторские метафоры, которые относятся к индивидуальному, а не коллективному видению мира. Этот тип метафор противопоставляется языковой метафоре, которая строится в соответствии с традиционными предметно-логическими связями, соответствующими национальной символике или тому или иному предшествующему опыту коммуникантов.

В художественной метафоре обязательна «двуплановость значения, которая обеспечивает образно-эстетическую функцию. Образная основа художественного текста формируется посредством цепной концептуальной метафоры, предполагающей постепенное нанизывание одного образа на другой, когда один образ ассоциативно вызывает другой» [10. С. 24].

Впервые воспринимаемая метафора представляет собой «сочетание знакомого, принятого в языке с неизвестным. Соответственно, она предполагает сопоставление предметов или явлений по сходству. При метафорическом употреблении слов сходство может относиться к самым разнообразным характеристикам предметов и явлений: форме, различным качествам, функциям, эмоциональным воздействиям и т.д.» [4. С. 123].

Действительно, метафора является не принципом необычайного словоупотребления, способом художественного мирооформления. Она отражает индивидуально-творческие особенности в субъективном содержании мира поэтических видений. Н.Д. Арутюнова полагает, что «в построении метафоры участвуют четыре компонента – две сущности (два объекта), основной и вспомогательный субъекты метафоры и некоторые свойства каждого субъекта» [11. С. 170–172].

В работе М.В. Никитина, посвященной исследованию метафоры и процесса метафоризации, подчеркивается, что «языкам свойственно совмещать в одном слове аналогические, симилятивные понятия... Словесная метафора – тот случай симилятивного совмещения понятий в слове, когда выражение данного понятия осознается как вторичная ономасиологическая функция слова, уже “занятого” каким-то другим понятием» [12. С. 94].

«Для метафоры... мера подобия несущественна. Аналогия может быть частной, поверхностной и неглубокой. Метафора есть результат поиска аналогов без ограничения на меру подобия» [12. С. 98]. В.Н. Телия также считает, что метафора нуждается в допущении сходства, не всегда очевидного, а чаще всего фиктивного.

Как подчеркивает В.Н. Телия, «условием коммуникативно-прагматического успеха является апелляция к эмоциональному восприятию сообщения, что обычно достигается за счет образности, создаваемой различного рода фигурами речи, поскольку образ будит эмоциональное переживание мира» [5. С. 14]. В другом труде, посвященном анализу процесса метафоризации, ученый обращает наше внимание на то обстоятельство, что языковую метафору можно не только обнаружить в языке (если она еще не стерлась), но и в какой-то мере и “запрограммировать”» [13. С. 192]. В то время как индивидуально-авторская метафора, которая В.Н. Телией называется речевой, легко обнаруживает себя. Однако при этом весьма проблематично назвать допустимый предел «полета фантазии» создателя метафоры.

Как указывает О.И. Глазунова [14. С. 140–168], языковые механизмы реализации метафорического переноса в художественном тексте весьма разнообразны. Так, метафорические сочетания используются:

1) при наименовании предмета;

2) при употреблении существительного в предикативно-квалифицирующей функции;

3) при употреблении глагола и глагольных форм в функции предиката;

4) при употреблении прилагательных и наречий;

5) в генитивных сочетаниях;

6) в адвербиальных конструкциях;

7) в сравнительных конструкциях с формальным маркером «как», «словно»;

8) в устойчивых фразеологических сочетаниях.

«Сила метафоры – в способности ломать существующую категоризацию, чтобы затем на развалинах старых логических границ строить новые» [15. С. 442]. Метафора, с одной стороны, предполагает определенное сходство между свойствами ее семантических референтов, поскольку она должна быть понятна, а с другой – несходства между ними, поскольку метафора призвана создавать некий новый смысл, т.е. обладать суггестивностью [Там же. С. 359].

Несколько взаимосвязанных элементов составляют основу семантики метафоричности [16. С. 98]. Этими элементами являются: первоначальное значение слова; образ, который рождается в результате сопоставления; новое понятийное содержание, а также новая номинация, которая возникает в результате осмысления метафоры. Исходя из

этого заключения, можно говорить о семантической двойственности, т.е. двуплановости данного тропа, что, таким образом, приводит к полифункциональности метафоры.

Под полифункциональностью мы [17, 18] понимаем одновременную реализацию номинативной и прагматической функций. Номинативная функция метафоры реализуется через передачу семантической информации, а под прагматической функцией подразумевается передача образности метафоры. Кроме этих названных функций, метафора выполняет также стилеобразующую, а также текстообразующую и жанрообразующую функции.

Метафора представляет собой одновременно как ментальный, так и языковой механизм, состоящий во взаимодействии или сопоставлении двух сущностей, явлений на основании сходства, аналогии между ними. Иными словами, речь идет о нахождении их общих признаков. В силу многомерности феномена метафоры в науке имеются различного рода разграничения ее типов, в частности языковая и художественная метафоры.

Общность цели естественно порождает и общность используемых языковых приемов. Сфера выражения эмоций и эмоционального давления вносит в обыденную речь элемент артистизма, а вместе с ним и метафору. Как показывает наш анализ, метафора является не только принципом необычайного словоупотребления и способом художественного мирооформления. Она, кроме того, еще и отражает индивидуально-творческие особенности в субъективном содержании мира поэтических видений.

На основе английской и американской художественной литературы были выявлены и проанализированы 303 концептуальные метафоры. В статье также намечаются пути дальнейшего исследования процессов метафоризации. Мы выделили следующие основные продуктивные метафорические концепты: базисные, или корневые, константные, конвенциональные, общепоэтические и т.д.; и оккозиональные, т.е. индивидуально-авторские.

Как показывает наш анализ практического материала, как в английских, так и американских поэтических произведениях XX в. находит свое отражение большой процент базисных концептуальных метафор «смерть» и «любовь».

Среди них превалируют:

«смерть» ----------«уход / разлука»:

“Where has the tree gone, that locked / Earth to the sky? What is under my hands, / That I cannot feel?” (“Going” by Ph. Larkin); “To go down... We all go down, mostly / alone...” (“Titanic” by D.S. Slavitt); “My

friends are gone, but that's a truth / Nor grave nor bed denied" ("Crazy Jane Talks with the Bishop" by W.B. Yeats).

«смерть» ----------«горе / боль»:

"My wept exhaustions over plates and cups / Drained my self-pity in these days of grief; She fought death with an understated mischief; Some sat downstairs with a hankie / Nursing a little cry before going up to her; ...It tore my heart out" ("Thirteen Steps and the Thirteenth of March" by D. Dunn).

«смерть» ----------«стагнация / бездвижность»:

"And hate the bright stillness of the noon, / without wind, without motion" ("California Hills in August" by D. Gioia); "Side by side, their faces blurred / The earl and countess lie in stone" ("An Arundel Tomb" by Ph. Larkin); "Constant water lilies we lie still" ("Looking Up at Leaves" by B. Howes).

«любовь» ----------«песня / музыка»:

"The music plays, / Hauntily beautiful, / It plays of love" ("Love's Music" by J. Hodges); "SONG is so old, / Love is so new—...Let my warm blood/ Sing low of you – Song is so fair, / Love is so new!" ("Song Is So Old" by H. Hagedorn).

«любовь» ----------«болезнь»:

"This the word that made us part In the fall o'dew; / This the word that brake his heart / – Yet it brake mine, too." ("Love Came Back at Fall o' Dew" by L.W. Reese); "I have nothing more than to honor you now,/ A fallen tear wiped from my brow. / A refreshing memory of how I remember you best,/ Since you left me I now have my own "Song of Sadness"" ("A Song of Sadness" by D.L. Gomes).

Как видно из вышеприведенных примеров, базисные метафоры группируются вокруг ключевых концептов внешнего мира, характеризуются однозначностью авторского представления и читательского восприятия. Они выражают константный, системный характер образной аналогии между сопоставляемыми понятиями и обладают признаком инвариантности.

Выводы

Систематизация знаний о мире предусматривает его концептуализацию. Процесс концептуализации тесно связан с процессом категоризации, поскольку в основе концептуализации лежит категоризация, процесс познания, который идентифицирует, оценивает и классифици-

рует предметы мира, их признаки и связи в соответствии со способами видения и интерпретации, свойственными человеку.

Концептуальная метафора выступает как инструмент речевого воздействия на читателя (слушателя), направленный на внесение уточнений и модификаций в его модель мира посредством вовлечения его в поэтическую картину мира художника, ее восприятие и интерпретацию. Концептуальная метафора представляет собой цепной троп, при реализации которого один образ ассоциативно вызывает другой.

Семантика метафоричности состоит из несколько взаимосвязанных элементов, к которым относятся первоначальное значение слова; образ, который рождается в результате сопоставления; и новое понятийное содержание, а также новая номинация, которая возникает в результате осмысления метафоры.

Литература

1. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 90–94.
2. ***Гураль С.К., Обдалова О.А.*** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
3. ***Popova T.G.*** Cognitive and Semantic Factors of the Translation Process in the Interaction of Cultures // Language, Society, Communication. Yerevan State Linguistic University after Valeriy Brusov. “Lingva” Publishing House, 2009. № 1 (2). P. 74–83.
4. ***Popova T.G.*** Language Conceptualization // The Seventh Annual Conference of the Global Communication Association “The Communication Galaxy: Discoveries, Boundaries and Opportunities”. Ottawa, Canada, 2013. P. 123–147.
5. ***Телия В.Н.*** Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. М. : Наука, 1988. С. 173–204.
6. ***Нелюбин Л.Л.*** Лингвостилистика современного английского языка : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1990. 110 с.
7. ***Арутюнова Н.Д.*** Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. М., 1979. С. 147–173.
8. ***Рикер П.*** Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 416–433.
9. ***Халаимова А.В.*** Взаимодействие досюжетного и сюжетного времени в тексте (на материале драматического текста) : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2005. 26 с.
10. ***Popova T.G.*** Metaphor in Cross-Culture // The 19 International Conference of the International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS) and Far Eastern Federal University “Exploring Diversity To Reach Understanding Across Cultures”. Vladivostok, 2013. P. 34–48.
11. ***Арутюнова Н.Д.*** Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5–32.
12. ***Никитин М.В.*** Лексическое значение слова. М., 1983. С. 94–98.
13. ***Телия В.Н.*** Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М. : Наука, 1986. 143 с.
14. ***Глазунова О.И.*** Логика метафорических преобразований. СПб., 2000. С. 140–168.

15. ***Мак Кормак Э.*** Когнитивная теория метафоры. М., 1990. С. 358–386.
16. ***Popova T.G.*** Kulturnye i kognitivno-semantičeskie zakonomernosti perevoda // Riječ (časopis za filologiju), Rijeka // Croatia. 2009. God. 15, sv. 1. P. 86–96.
17. ***Попова Т.Г.*** Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социкоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков). М., 2003. 174 с.
18. ***Popova T.G.*** Language as a reflection of means of conceptualization // Language and Law. Moscow, 2014. P. 27–36.

METAPHOR AS A LANGUAGE AND MENTAL MECHANISM IN ARTWORK

Popova T.G., Kurochkina Ye.V. Military University (Moscow, Russian Federation).
E-mail: tatyana_27@mail.ru; Kurochkina12@mail.ru

Abstract. The article is devoted to revelation of conceptualization role in speech-thinking realization process. This role is associated with understanding of both available and received information; determination of probable (new) expression and intention of communicant him(her)self. The conceptualization role is also important in analysis of expression social framework and social relationship standards. The performed analysis of the conceptualization process makes it possible to assert that a conceptual system represents a continual system of meanings which structures in person's activity as a result of conventional experience obtaining. Based on English and American literature 303 conceptual metaphors were generated which show that most of our ordinary conceptual system is metaphorical in nature. Potential limitations and future direction of the study were discussed as well.

Keywords: literary text; cognitive linguistics; metaphor; individual style of an author.

УДК 81’373.45

АМЕРИКАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ. СТАТЬЯ 2: ВЛИЯНИЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

И.С. Холдаенко, П.Дж. Митчелл

Аннотация. Рассматривается развитие американского военного сленга в ходе Второй мировой войны. Проанализированы лексические единицы военного сленга данного периода. Произведена их тематическая классификация. Делается вывод о влиянии Второй мировой войны на развитие американского военного сленга.
Ключевые слова: военный сленг; военный жаргон; военный термин; английский язык; Вторая мировая война; лингвокультурология.

Отмечено, что войны приводят к изменениям в языке, в том числе и в военной лексике стран-участниц [1]. Вторая мировая война – крупнейший вооруженный конфликт в истории человечества, задействовавший свыше 100 миллионов военнослужащих из более чем 30 государств. Вторая мировая война представляет интерес в качестве масштабного военно-политического конфликта, открывшего дорогу интенсивному развитию военных (а вместе с тем культурных и языковых) отношений между государствами-участниками и создавшего подходящую обстановку для заимствований в бытовой и военной лексике, ровно как и для появления военных сленгизмов. В данной статье будут рассмотрены сленговые выражения, появившиеся в американском военном лексиконе в этот период.

Понятия «сленг» и «военный сленг» не имеют общеустановленного толкования у ведущих отечественных и зарубежных лингвистов [2–6]. В данной статье мы, вслед за И.В. Арнольд [2], под термином «сленг» понимаем лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка и обладающий ярко выраженными оценочными, экспрессивными и эмоциональными коннотациями. Прибегая к тезису Г.А. Судзиловского, под военным сленгом «мы условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, которая употребляется прежде всего для обозначения **военных** понятий в первую очередь в вооруженных силах США и Англии» [4. С. 13].

Изучению военного сленга и пониманию влияния военного конфликта на определенные сферы жизни военнослужащего способствует тематическая классификация военного сленга. Одним из авторов данной статьи предложена тематическая классификация [7], адекватно, на наш взгляд, передающая особенности именно английского военного сленга; ее мы и используем для анализа сленгизмов, появившихся в период Второй мировой войны. Согласно данной классификации англий-

ский военный сленг можно разделить на нижеприведенные тематические группы и подгруппы:

I. Межличностные отношения:

1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;

2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;

3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;

2) деятельность во время боевых действий и учений;

3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

1) пища;

2) одежда и обмундирование;

3) вооружение и боевая техника;

4) состояние здоровья, части человеческого тела;

5) настроение, психическое состояние.

Материал для анализа взят из известного словаря американского военного сленга П. Диксона [8]. После каждого сленгизма следует его определение или перевод на русский язык.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

– Belcher – доносчик, стукач (от слова «belch», дословно «рыгать»);

– Bootlick – подхалимство, лесть;

– Carpet knight – солдат, который по какой-либо причине не был допущен к участию в бою и оставлен в расположении (дословно «коверный рыцарь»);

– Coffee cooler – тот, кто постоянно пытается найти себе работу или задание полегче своих обычных обязанностей;

– Corner turner – дезертир;

– Dead battery – пессимист;

– Greenie – новобранец; от слова «green» (зеленый), т.е. неопытный;

– On the carpet – быть вызванным «на ковер»;

– Out-touch – относиться к кому-либо более серьезно, чем к кому-то другому;

– Overshoot – переоценить.

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

– Above the salt – военно-морской ранг выше матроса;

– Air-hog – пилот, готовый совершить вылет при любой возможности;

– Arm dropper – командир артиллерийского орудия; команда «огонь» сопровождалась резким опусканием поднятой вверх руки;

– Bilge rat – член технической группы на корабле (слово «bilge» на флотском сленге традиционно означает грязную воду, которая стекается в нижние отсеки, в которых располагаются технические группы);

– Blue job – флот (из-за формы синего цвета);

– Brown job – сухопутные войска (из-за формы цвета хаки);

– Boy in blue – матрос (см. выше);

– Boy in brown – солдат войска (см. выше);

– Chauffeur – пилот;

– Chutist – десантник (сокращение слова «parachutist»);

– Devil beater – военный священник, капеллан;

– In the tub – служить на корабле;

– Mama's pets – шутливое прозвище военной полиции, а точнее расшифровка аббревиатуры «M.P.» (military police);

– Pencil pusher / pencil shover – штабной писарь (назван так из-за того, что кроме рукописной и бумажной работы ничем не занимается);

– Penguin – военнослужащий военно-воздушных сил, не принимающий участия в полетах;

– Wireman – телеграфист.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

– Hitlerland – фашистская Германия;

– Jap – презрительное прозвище японцев, от слова «Japanese» (японец);

– Japland – Япония;

– Monkey island – Япония;

– Nip – японец; от японского слова «Ниппон» (Япония);

– Philip – филиппинец;

– Quisling – предатель (калькирование фамилии Видкуна Квислинга, норвежского политического и государственного деятеля, коллаборациониста, активно сотрудничающего с Германией в период Второй мировой войны);

– Ratzy – фашист; слияние слов «крыса» (rat) и «нацист» (Nazi);

– Redski – русский, коммунист (слово «red» (красный) и русское «ский»);

– Russ / russki – русский, русский язык;

– Rice cracker – японец, появилось из-за соображений у солдат о японской кухне;

– Samurai – японский милитарист.

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– Army bible – общевоинские уставы;

– Decode – объяснить что-либо (дословно «расшифровать»);

– Give a bum steer – дезинформировать (буквально «продать ни на что не годного быка»);

– Go over the hill – дезертировать;

– Kick downstairs – понижение в звании.

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

– Angel – высота полета в 1 000 футов (около 300 метров); изначально использовалось в качестве радиокода. Например, bandit at four angels – самолет противника (bandit) на высоте 4 000 футов (1 200 метров);

– Bail out – совершить прыжок с парашютом, выйти из положения, найти выход из ситуации;

– Blind flying – полет вслепую (когда нет прямой видимости и пилоту приходится лететь, что называется, по приборам);

– Blitzkrieg – блицкриг, молниеносная война; слово было заимствовано из немецкого языка для обозначения не только тактики быстрой войны, но и динамичной и скоротечной атаки;

– Bloodbath – резня, бойня, ожесточенный бой (дословно «кровавая ванна», заимствование слова «blutbad» из немецкого языка);

– Brush the bushes – лететь низко над землей;

– Draw crabs – отвлечь противника и заставить его вести огонь по себе путем демаскирования собственного положения;

– Drive it in the hangar – остановить, прекратить (огонь, стрельбу);

– Get a pasting – подвергаться сильным бомбардировкам;

– Go to the movies – участвовать в воздушном бою;

– Keep the field – вести активные боевые действия;

– Knock civvies into shape – проводить начальную боевую подготовку;

– Make knots – дословно «делать узлы»; идти на большой скорости (о корабле, так как скорость кораблей измеряется в узлах);

– Part teeth – метко стрелять.

3. Увольнение и свободное время:

– Behavior report – письмо, написанное солдатом своей возлюбленной;

– Bobtail – увольнение с лишением всех прав и привилегий;

– Duck day – день получения военнослужащим документов об увольнении;

– Three in the mill – наказание в виде заключения на гауптвахту на три месяца.

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1. Пища:

– Bean gun – полевая кухня;

– Chowmobile – полевая кухня;

– Submarine turkey – рыба;

– Waldorf – столовая (в честь одноименной знаменитой гостиницы в Нью-Йорке).

2. Одежда и обмундирование:

– Dog tags – металлические опознавательные жетоны, носимые солдатами на шее;

– Face muffler – противогаз;

– Skivvies – нижнее белье;

– Swanks – парадная форма одежды;

– Whites – форма одежды на флоте белого цвета.

3. Вооружение и боевая техника:

– Ack-ack – зенитный огонь; заимствование из британского сленга;

– Air goose – самолет-амфибия;

– Blockbuster – авиационная бомба, эффекта которой достаточно, чтобы разрушить («to bust») целый квартал (a block of houses);

– Can opener – самолет с противотанковым вооружением («can» – танк);

– Devil's piano – пулемет;

– Flak – зенитный огонь; зенитное орудие; заимствование немецкого слова «fliegerabwehrkanone»;

– FUBAR (f****d up beyond all recognition – очень плохое состояние (боевой техники и пр.));

– Knock-knock – звуковая мина;

– Nazi tin fish – немецкая подводная лодка;

– Peter boat – патрульный катер (P.T. boat);

– Tin pickle – торпеда; подлодка;

– Water buffalo – плавающий танк;

– Water can – подлодка.

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

– Bite the dust – потерпеть поражение; погибнуть; быть раненным;

– Cast the last anchor – умереть, погибнуть;

– Pump ship – мочиться;

– Roller-skate baby – солдат, которому ампутировали обе ноги выше колен;

– Sea puss – лицо, покрытое морщинами от морских ветров;

– Short arm – мужской половой орган;

– Short arm inspection – медосмотр на предмет венерических заболеваний.

5. Настроение, психическое состояние:

– Beat the breeze – разговаривать; хвастать; идти на большой скорости (о транспортном средстве);

– Bellyache (глагол) – жаловаться;

– Butcher's bill – список погибших;

– Butcher shop – больница, госпиталь, лазарет;

– Cockpit fog – смущение; замешательство;

– Combat fatigue – контузия, невроз или любая психическая травма, полученная во время боя;

– Go over the blue wall – быть отправленным в психиатрическую больницу с психическим расстройством.

Стоит отметить, что в результате Второй мировой войны проходит бурное развитие американского военного сленга, аналогичное тому, что произошло в ходе Первой мировой войны. Способы образования вышеприведенных сленгизмов так же оказались самыми различными. Появившиеся сленговые единицы охватывают все аспекты жизнедеятельности американских военнослужащих, которые отражают их непосредственный опыт службы в Вооруженных силах США в рассматриваемый период.

Как и в контексте Первой мировой войны, когда было заметно влияние иноязычных заимствований и заимствований из других территориальных диалектов английского языка стран Британской империи, это явление также является характерным и для Второй мировой войны. Мы снова видим влияние языков противников, на этот раз Германии и Японии, наряду с влиянием языков государств-союзников. С развитием военной техники и появлением новейших видов вооружения отмечается также употребление новых сленгизмов в этой области.

Таким образом, мы делаем вывод, что Вторая мировая война оставила огромный след в американском военном сленге, который можно наблюдать по сей день. Это требует от лингвистов, работающих в сфере военного перевода, более детального изучения изменений в английской военной лексике, произошедших во время и в результате Второй мировой войны.

Литература

1. ***Гарбовский Н.К., Мишкуров Э.Н.*** Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2010. № 2. С. 16–41.
2. ***Арнольд И.В.*** Стилистика современного английского языка. М. : Флинта, Наука, 2006.
3. ***Коровушкин В.П.*** Введение в изучение англоязычного военного жаргона : учеб. пособие. Череповец : ЧВВИУРЭ, 1989.

4. ***Судзиловский Г.А.*** Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М. : Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР, 1973.
5. ***Швейцер А.Д.*** Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963.
6. ***Fries C.*** Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary. N.Y. : New American Library, 1947.
7. ***Митчелл П.Дж.*** Английский военный сленг: понятие, способы образования, тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
8. ***Dickson P.*** War Slang. 3rd ed. Mineola, NY : Dover Publications, 2011.

AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE SECOND WORLD WAR

Kholdaenko I.S. Lieutenant, Course Officer, Special Faculty, S.M. Budyonny Military Signals Academy (St. Petersburg, Russian Federation).
E-mail: ivanholdaenko@gmail.com
Mitchell P.J. Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russian Federation).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Abstract. The article considers the development of American military slang in the course of the Second World War, being a massive armed conflict involving over 100 million military personnel from over 30 countries. Lexical units of American military slang of the time are examined and analyzed. The authors classify them thematically. Explanations of the means of their formation are given after each unit. It was shown that they encompass the entire range of means of formation. Loanwords are an important component of any language and, indeed, the vast majority of languages are heavily influenced by loanwords. In the context of World War II as a large-scale military conflict involving military personnel from a large number of countries it was shown that loanwords from foreign languages and other territorial dialects of the English language had a great impact on the development of American military slang during this period. The former include loanwords from French, an allied country, and also from German, Italian and Japanese - the languages of the enemy. The latter include loanwords mostly from British military slang, as Great Britain was a close ally of the United States. War and armed conflicts in general, together with military cooperation, provide 'ideal' conditions for the emergence of loanwords in foreign languages. A conclusion is made on the influence of massive scale armed conflicts on the development of military slang. It thus follows that linguists working in the sphere of military translation today ought to study in greater detail the changes in English military vocabulary which took place during and as a result of World War II.
Keywords: military slang; military jargon; military term; the English language; World War II; cultural linguistics.

УДК 81’37, 81’38, 81’42

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗНОСТЬ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА (на материале русского перевода турецкого романа О. Памука «Чёрная книга»)

Е.А. Юрина, А.В. Боровкова, Г. Шенкал

Аннотация. Исследована межъязыковая образность (cross-languages figurativeness) как метаязыковая категория, характеризующая речевую деятельность билингва. Данная категория рассматривается на материале перевода художественного текста турецкого романа О. Памука «Чёрная книга» на русский язык переводчиком В. Феоновой. Устанавливаются русско-турецкие соответствия образных языковых единиц (image-bearing vocabulary) и фрагментов текста, определяется степень их структурной и смысловой эквивалентности.
Ключевые слова: межъязыковая образность; художественный перевод; когнитивная метафора; образная лексика и фразеология.

Одним из актуальных направлений современной лингвистики является изучение образности языковых средств в аспекте выражения национальной языковой картины мира, а также образности языка художественного произведения с точки зрения создания авторской картины мира. Общенациональная языковая картина мира определяет культурный и ассоциативный фон художественного текста, поскольку его автор является носителем своего родного языка и представителем своей нации. Этот фон понятен читателям – носителям того же языка и культуры. Однако при переводе художественных произведений на другой язык (особенно – не родственный) часто возникают проблемы адекватной передачи авторских образов, выраженных в тексте средствами родного языка, как с точки зрения точности передачи понятийного содержания, так и с точки зрения характера образных и символических культурных ассоциаций. Переводчику художественного произведения приходится помнить о задаче адекватного перевода образных средств языка и стилистических приемов, несущих образный заряд произведения.

Под образностью как лингвистической категорией понимается свойство языковых и текстовых единиц, способных обозначить определенный фрагмент действительности (предмет, признак, процесс, ситуацию) в иносказательной форме на основе аналогии с другими явлениями действительности (предметами, признаками, процессами, ситуациями). Образными считаются слова и выражения, обладающие семантической двуплановостью. Их предметно-понятийное содержание выражается метафорическим или метонимическим способом: путем указания на исходный перцептивный образ, иносказательно вы-

ражающий значимые характеристики называемых явлений. Типовые образные представления национальной культуры, транслируемые семантикой образных лексических и фразеологических единиц, базируются на когнитивных метафорических и метонимических моделях, свойственных человеческому мышлению и носящих во многом универсальный характер [1].

В российской лингвистике семасиологическая и когнитивно-дискурсивная теория образности рассматривается в работах Н.Ф. Алефиренко [2], Н.А. Илюхиной [3], Н.А. Лукьяновой [4], Г.Н. Скляревской [5], В.Н. Телия [6], а также в трудах представителей Томской лингвистической школы – О.И. Блиновой и Е.А. Юриной [1, 7], на которые опираются авторы данной статьи. Концепция языковой образности представлена в работах зарубежных лингвистов V. Evans [8, 9], S. Glucksberg [10], W. Raymond, Jr. Gibbs [11]. Когнитивный аспект теории образности базируется на получивших широкое признание идеях Дж. Лакоффа и М. Джонсона [12], развивающихся в рамках современной когнитивной теории метафоры в работах R. Gibbs [13], A. Barcelona [14], А.Н. Баранова [15], А.П. Чудинова [16] и др.

Проблема передачи образности художественного произведения с одного языка на другой является одной из самых сложных и важных задач переводчика. Различные стороны данной проблемы теоретически осмысливаются в концепции межъязыковой лексической и фразеологической эквивалентности, являющейся частью теории перевода [17–22], а также в работах, посвященных сопоставительному исследованию метафоры и образных систем разных языков [23–27] и др.

В задачи данной статьи входит исследование взаимодействия образных систем разных языков в процессе переводческой деятельности, предполагающей декодирование образной системы языка-оригинала и перекодировку иносказательно выраженных смыслов в систему образов языка-перевода – родного языка переводчика. Материалом исследования являются оригинальный текст турецкого романа Орхана Памука «Чёрная книга» [28] и текст его перевода на русский язык, выполненного В. Феоновой [29]. Оригинальный текст и перевод романа «Черная книга» изобилуют образными языковыми элементами, характеризуются повышенной степенью метафоричности. Это связано со смысловой и стилистической многослойностью романа, в котором детективная фабула совмещается с очерково-публицистическим анализом истории и современного состояния Турции, символико-мифоло-гическим общекультурным контекстом исламского Востока. В связи с этим перед переводчиком стояла непростая задача максимального сохранения метафоричности и образности исходного художественного текста, осложненная ситуацией структурно-типологического расхождения русского и турецкого языков, а также различия славянской и тюркской культур.

Минимальными единицами анализа выступают пары тождественных или близких в смысловом отношении образных слов и выражений русского и турецкого языков, демонстрирующие межъязыковые образные соответствия, установленные переводчиком. Для проведения сопоставления образных языковых единиц русского перевода на предмет их соответствия языку оригинала методом сплошной выборки из русского перевода романа было извлечено 1 089 образных слов и выражений и установлены русско-турецкие соответствия. Анализируемые единицы представлены образными лексемами, языковыми метафорами, устойчивыми образными сравнениями, образными идиомами, авторскими метафорами, которые могут совпадать или различаться в структурном отношении.

Языковые метафоры – семантически мотивированные образные лексические единицы с переносным метафорическим значением. Как правило, языковые метафоры зафиксированы в словаре, обладают устойчивым значением. Например, метафора ***иссякнуть*** ‘закончиться, исчерпать себя, подобно тому, как закончилась вода в источнике’ (в тексте перевода – ***иссякло воображение***) используется переводчиком для передачи турецкой метафоры ***kurumak*** (буквально: ***засохнуть***) в выражении ***hayâlgücü kuruduğu*** (буквально: ***воображение засохло***); русская метафора ***крутиться в голове*** ‘возникать в сознании’ (о мыслях, образах) дословно соответствует турецкой метафоре ***aklının içinde olup biten harika şeyleri*** (буквально: ***прекрасные вещи, которые крутятся в голове***); турецкая метафора ***o sihirli ilacı*** (буквально: ***волшебное лекарство***) передается собственно образным словом ***чудодейственное лекарство***.

Речевые метафоры – это контекстуально обусловленные метафорические текстовые словоупотребления, не имеющие фиксации в словаре, но построенные по типовым метафорическим моделям и поэтому легко узнаваемые и интерпретируемые, например: ***бьются*** *друг о друга* ***буквы (harflerin birbirine nasıl vurulacağını)***; *бездонный* ***колодец*** *их* ***памяти (hafızalarının dipsiz kuyusuna)***; ***он был спущен на воду*** *военным переворотом (****askeri darbenin denize indirildiği****)*.

Авторские метафоры – это окказиональные метафоры, уникальные по своему метафорическому переносу, находящиеся вне общеязыковой конвенциональной понятийной системы; они отражают особое эстетическое видение автором окружающего мира: ***Память*** *– это* ***сад (Hafıza*** *bir* ***bahçedir)***, ***город-сон (rüya şehirden)***, *боюсь видеть* ***на лицах мрачные буквы (harflerin karanlık yüzlerinden korkuyorum)***.

Фразеологические единицы – семантически неделимые, устойчивые сочетания, которым свойственно постоянство особого целостного значения компонентного состава: ***кожа да кости*** ‘очень худой (о человеке)’; ***что иголкой колодец копать*** ‘выполнять крайне трудоемкую работу, требующую больших затрат сил и времени’ (***iğneyle kuyu kazar***

gib); ***пересаживаемся с лошади на ишака!*** ‘опускаемся на более низкий уровень (о качестве жизни)’ (***attan inip eşeğe biniyoruz, hayırlı olsun!***).

Сопоставление русско-турецких образных соответствий демонстрирует феномен **межъязыковой образности как ментальной категории**, характеризующей взаимодействие кодов образной вербализации представлений о мире, принадлежащих разным языковым системам, в метаязыковом сознании личности переводчика. Понятие межъязыковой образности рассматривалось в работах Э.В. Кармацкой [30], где понималось как общность представлений в форме образов, картин, фреймов, возникающих у иноязычного носителя при восприятии образных единиц неродного языка. Развивая эту идею, Н.Ф. Алефиренко говорит о межъязыковой образности фразеологизмов, обеспечивающей «транслируемость фразеологической образности в межъязыковом пространстве» [2. С. 52]. По его мнению, межъязыковая образность фразеологизмов определяется «с опорой на соотносительность ментального моделирования в сознании носителей разных языков при восприятии когнитивно-дискурсивного контура соотносимых фразем» [Там же. С. 53].

В нашем исследовании межъязыковая образность понимается как метаязыковая и метатекстовая категория, принадлежащая языковому сознанию личности билингва и актуализирующаяся в процессах перекодирования образной системы родного или второго языка на другой язык соответственно в процессе межъязыковой коммуникации. Процесс декодирования образности родного языка осуществляется автоматически и не составляет труда, в то время как декодирование образности чужого языка может быть сопряжено с коммуникативными трудностями, обусловленными отсутствием языковых или культурологических знаний. При достаточно высокой коммуникативной компетенции в области неродного языка процесс перекодировки на родной язык протекает успешно. Наибольшую трудность составляет процесс перекодировки образной системы родного языка на неродной язык, о чем свидетельствуют, например, психолингвистические исследования перевода метафор турецкого и английского языков, представленные в статье A.P. Saygin [27]. Это связано с тем, что носитель языка на уровне своего языкового сознания владеет всей системой метафорических моделей и образных смыслов (типовых образных представлений лингвокультуры), транслируемых системой образных средств родного языка, и, понимая концептуальный смысл чужого языка, легко находит аналог его образного выражения в своей образной системе. Обратная ситуация характерна для перекодировки образности родного языка на чужой: не владея образным кодом чужого языка в полном объеме, говорящий вынужден прибегать к описательной передаче образного смысла с неизбежной потерей экспрессивных и культурных коннотаций.

Перевод метафорически насыщенных текстов актуализирует межъязыковую образность как когнитивную категорию, определяющую тактики и стратегии речевой деятельности переводчика. Со стратегией максимального сохранения образного смысла текста связана тактическая задача эквивалентной передачи образного средства, поиска таких образных ресурсов языковой системы, которые в максимальной степени приблизили бы читателя перевода к восприятию, соответствующему восприятию текста оригинала носителями родного языка автора.

Целью представленного в статье исследования является сопоставительный анализ образных средств языка перевода на предмет их эквивалентности языковым элементам оригинального текста с точки зрения структурного, смыслового, стилистического и культурологического соответствия, позволяющий выявить характер межъязыковой образности, проявленной в речевой деятельности русского переводчика турецкого художественного текста.

Первый этап анализа предполагал выявление образных лексических и фразеологических единиц в тексте оригинала и перевода, а также установление соотносительных по смыслу русско-турецких пар, актуализированных в речевой деятельности переводчика в качестве образных эквивалентов. Например, русское собственно образное слово ***унизить*** ‘обидеть, оскорбить, как бы обидными словами и действиями расположить пространственно ниже’ в переводе используется в качестве эквивалента турецкому собственно образному слову ***küçümsemek*** ‘обидеть, оскорбить, как бы обидными словами и действиями сократить в размерах, уменьшить’.

На втором этапе проводились сравнительный анализ семантики и текстовой реализации русско-турецких соответствий и установление степени эквивалентности лексических образных систем текстов перевода и оригинала с точки зрения точности передачи языкового и художественного образа.

Далее по отношению к ним выявлялись соответствия в тексте турецкого оригинала и проводилось сопоставление их семантики и текстовой реализации по следующим основаниям: 1) совпадение или различие в характере образного языкового средства, использованного автором перевода и автором оригинала; 2) совпадение или различие прямого понятийного содержания образных средств; 3) совпадение или различие образного основания единицы оригинала и перевода; 4) совпадение или различие оценочных коннотаций; 5) совпадение или различие культурологических и символических ассоциаций.

Полностью соответствуют в смысловом и структурном отношении метафоры рус. ***утонуть*** *в подушке* – тур. *yastığa* ***gömülmek***; рус. ***проскользнуть*** ‘незаметно пройти’ – тур. ***süzülmek***; рус. ***райское место*** – тур. ***cennet yer***; образные слова с метафорической внутренней

формой рус. ***невыносимый*** *человек* ‘с трудным характером, который как бы невозможно вынести (о человеке)’ – тур. ***dayanılmaz*** *kişi olacağıma* от турецкого глагола ***dayanmak*** ‘поддерживать, выдерживать какую-л. нагрузку’ (буквально: ***человек, которого невозможно выдержать***); фразеологизмы рус. ***кожа да кости*** ‘о ком-либо очень худом’ – тур. ***bir deri bir kemik*** (буквально: ***одна кожа, одни кости***); авторские метафоры ***«нетерпение****, которое, казалось, вот-вот* ***перельется через край, как сбежавшее молоко»*** – тур. ***«kaynayarak birdenbire taşan bir tencere sütün tatsızlığıyla içinde hissetti».***

Отсутствие структурной эквивалентности в использовании образных средств переводчиком представлена случаями несовпадения формальной структуры образных средств языка оригинала и перевода. Например, образное сравнение текста оригинала передается в переводе языковой метафорой ***nefesi tıkanır gibi*** (буквально: *как будто задыхался* – ***перехватывало дыхание*** (о чувстве восторга, волнения)).

В тексте перевода встречаются случаи, когда турецкая метафора передается русской метафорой, эквивалентной в понятийном отношении, но не соответствующей по исходному мотивирующему образу. Например, турецкое выражение *kendi iradesinin* ***saflığını bozan*** (буквально: *разрушали* ***чистоту его воли***) переводится как *разрушали* ***твердость его воли***. Видимо, переводчик исходил из узуального функционирования в русском языке метафор ***твердая воля***, но ***чистота помыслов***. В результате при достаточно близкой смысловой эквивалентности понятийного содержания из-за такой разницы в образных основаниях различаются нюансы смысла. В тексте оригинала имеется в виду, что персонаж изменяет своим принципам вследствие дурного влияния, акцент делается на том, что его что-то испортило, нарушило изначальную чистоту. В тексте перевода акцент делается на том, что разрушалась способность персонажа противостоять дурному влиянию, его воля ослабела.

В итоге была составлена шкала, согласно которой степень эквивалентности градуировалась на пять уровней:

1. Полная эквивалентность – перевод тождествен оригиналу по семантическому, структурному и прагматическому критериям. Например, русский фразеологизм ***одним махом*** ‘быстро, моментально’ буквально: *за время взмаха руки абсолютно* соответствует турецкому фразеологизму ***bir çırpıda*** с тем же образным основанием. Сравнительный оборот ***слаще меда*** ‘о чувстве эмоционального удовольствия, подобного приятному вкусу меда’ полностью тождествен турецкому ***baldan tatlı***.

2. Высокая степень эквивалентности обеспечивается совпадением характера образного средства, единством понятийного содержания, близостью коннотаций при расхождении исходного мотивирующего образа. Рус. ***твердо знал*** (от прил. *твердый* ‘не поддающийся механи-

ческой деформации, не изменяющий свою структуру’) соответствует в переводе турецкому выражению ***adı gibi biliyordu*** (буквально: ***знал как свое имя***); рус. ***чудодейственное*** *лекарство* – тур. ***sihirli*** *ilaç* (буквально: ***волшебное лекарство***).

3. Частичная эквивалентность обусловлена наличием образности в языковых средствах оригинала и перевода при сохранении понятийного содержания, но при полном расхождении исходного мотивирующего образа: ***убить бесконечные часы – sonsuzluk saatini doldurmaya*** (буквально: ***заполнить бесконечное время***); ***остро ощутил – duygusuna kapıldı*** (буквально: ***попал в поток чувств***); ***из кожи вон лезут – can attıklarını*** (буквально: ***готовы даже отдать душу***).

4. Низкая степень эквивалентности связана с передачей общего смысла образными средствами, не имеющими аналога в языке оригинала: ***предал смерти – idam ettirdiğini*** (буквально: ***велел их казнить***); рус. ***прокручивал в голове*** – тур. ***yeniden kuruyordu*** (постоянно думал, буквально: ***заводил как часы в голове***).

5. Нулевая степень эквивалентности (отсутствие эквивалентности) связана с описательной передачей образного средства языка оригинала в виду отсутствия близких по характеру образности средств в русском языке: ***ему стало страшно – bu anlamlar arasında kaybolabileceği de geldi aklına*** (буквально: ***он может заблудиться в этих смыслах***); ***он не умеет рассказывать – parlak olabilmeyi bilmiyor*** (буквально: ***он не умеет быть блестящим***).

Анализ показал, что в процессе передачи образной системы турецкого языка русским переводчиком была осуществлена перекодировка иносказательно (образно, метафорически, символически) выраженных смыслов ресурсами русского образного словарного состава. Этот процесс высветил универсальные и национально специфические черты межъязыковой образности в пределах двух систем. Универсальность межъязыковой образности обеспечивается, во-первых, присутствием базовых метафорических моделей, выделенных Лакоффом и Джонсоном [12], которые обеспечивают общность образов, опирающихся на единые ментальные схемы. К их числу могут быть отнесены ориентационные и контейнерные метафоры (рус. ***ограничивать*** – тур. ***kısıtlamak*** ‘лишать свободы’; рус. ***опустошенный*** – тур. ***boşalmış*** ‘разочарованный, утративший идеалы (о человеке)’). Во-вторых, единством чувственного опыта, общностью физиологических, психологических, социальных качеств, имеющих общечеловеческий характер (рус. ***горечь*** – тур. ***acıyla*** ‘чувство тоски, печали, словно горькая на вкус’; рус. ***ослепленный*** – тур. ***kör olmuştu*** ‘полностью попавший под влияние кого-л., лишившийся критического мышления’).

Различия образных систем связаны с особым способом языковой передачи универсальных смыслов (рус. *их сны* ***переплетались*** – тур.

rüyalarının birbirine ***karıştığına*** (буквально: ***смешивались***), с национальной спецификой культурной традиции (рус. ***лицо стало пустым*** – тур. *huzurla bakan yüzü, kınalar sürülmüş kurbanlık bir koyununki kadar* ***boşmuş artık*** (буквально: ***лицо смотрит спокойно, как намазанная хной овца, которую скоро принесут в жертву***).

В структурно-семантическом отношении наиболее близки языковые, речевые и авторские метафоры, при передаче которых в тексте перевода образное средство русского языка соответствует по своей структуре турецкой образной единице. При переводе языковых метафор с турецкого языка на русский в основном наблюдается лишь частичная степень эквивалентности, реже высокая. Это обусловлено тем, что языковые метафоры турецкого языка часто обладают культурной специфичностью и не зафиксированы в словарях или других письменных источниках. Типовые образы, представленные метафорами турецкого языка, также не всегда совпадают с образными представлениями носителей русского языка, поэтому при переводе языковых метафор наблюдается неполная эквивалентность. Например, языковая метафора ***воспоминания ускользают*** *от меня*, использованная в переводе произведения, лишь частично эквивалентна выражению ***benden kaçan anılarımın*** (буквально: ***сбежавшие от меня воспоминания***).

При переводе авторских метафор переводчику в большинстве случаев удалось добиться полной эквивалентности перевода и оригинала. Несмотря на то что авторские метафоры отражают эстетическое видение автора произведения и отличаются свежестью и оригинальностью, перевод их обычно не составляет труда. Такая же ситуация наблюдается при переводе речевых метафор. Речевые метафоры так же окказиональны и не закреплены в языковой системе, поэтому переводчику удалось относительно полно передать их характер. Например, выражение ***вырастает его истинный голос*** ‘утверждается индивидуальная манера письма, оригинальное видение и оценка ситуации’ (о работе журналиста, его произведениях) дословно соответствует турецкому метафорическому обороту ***kendi gerçek sesinin yükselişine*** с той же семантикой.

Основные трудности вызывает передача фразеологии, не имеющей близких соответствий. В связи с этим при переводе идиомы оригинальное выражение заменяется на близкие по образности метафоры русского языка. Например, идиома ***yüreklerine ateşler düşüren*** ‘воодушевлять, вдохновлять своими идеями’ (буквально: ***бросать огонь в их сердца***) передается посредством олицетворения ***тронуть сердца***. В некоторых случаях образность исходного текста утрачивается, так как передается только понятийное содержание образного выражения. Например, турецкое выражение ***ayağı kesilince*** (буквально: ***ноги врезались в землю*** в значении ‘кто-то надолго задержался в каком-л. месте,

«застрял где-то», поэтому перестал появляться на людях’) в контексте *«saat tamircisinin pavyondan* ***ayağı kesilince****»* переводится на русский язык «*часовой мастер вдруг пропал».*

Для подавляющего большинства проанализированных контекстов при переводе точно передается прямое понятийное содержание образных слов и выражений, а также полностью или частично совпадают образные основания соответствующих единиц оригинала и перевода.

Образные средства художественного текста, как правило, служат для выражения оценки и создания экспрессии, поэтому степень совпадения / расхождения экспрессивности и оценочности русского эквивалента турецкому образному элементу текста представляется важной характеристикой степени эквивалентности. Как правило, переводчик стремится подобрать такое образное средство, которое максимально соответствует оригиналу по эмоционально-оценочным и экспрессивным коннотациям.

Степень эквивалентности образных единиц разных языков может быть обусловлена совпадением или различием культурологических и символических ассоциаций. Совпадение устойчивого культурного фона освобождает переводчика от поиска дополнительных средств его передачи. Так, универсальный, общечеловеческий характер имеет символическое переосмысление многих органов и частей тела человека. Например, и в русском, и в турецком языках выражение ***у него под носом*** (***burnu dibindeki***) имеет значение ‘рядом, очень близко’.

Совершенно иначе обстоит дело с культурно-символическими коннотациями прецедентных собственных имен, в частности географических наименований, которыми изобилует текст романа (*Стамбул, Босфор, Бейоглу* и др.). Так, центральная улица Стамбула Бейоглу, на которой находятся современные офисные здания банков, крупные торговые и развлекательные центры, для носителей турецкого языка и культуры символизирует приход западной цивилизации, разрушающей традиционную культуру и вместе с ней основы нравственности. Этот топоним имеет негативные культурно-символические коннотации, связанные с показным стремлением быть современными и во всем соответствовать Западу, а на деле вести безнравственный образ жизни, связанный с криминалом, наживой, аморальными развлечениями. Для передачи этого смысла переводчик использует образное выражение ***на ханжеском рынке показухи*** *под названием «Бейоглу»*, которого нет в тексте оригинала.

Обобщая наблюдения, можно оценить передачу авторских образных смыслов в переводе как удовлетворяющую целям и задачам художественного текста. Текст перевода оставляет у читателя эмоциональное впечатление, сходное с тем, которое оказывает текст оригинала. В переводе передаются основные концептуальные смыслы, составляющие авторскую модель мира и базирующиеся на ключевых категори-

ях и образах турецкой культуры. Несмотря на расхождения в деталях (на уровне структуры и семантики отдельных языковых единиц, особенно идиом), текст перевода близок к оригиналу по степени образности, метафоричности и выразительности за счет большой доли средств с высокой степенью эквивалентности, описательной и иносказательной передачи ключевых образов турецкой культуры.

Литература

1. ***Юрина Е.А.*** Образный строй языка. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005.
2. ***Алефиренко Н.Ф.*** Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма. Белгород : Изд-во БелГУ, 2008.
3. ***Илюхина Н.А.*** Образ в лексико-семантическом аспекте. Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1998.
4. ***Лукьянова Н.А.*** Экспрессивная лексика разговорного употребления. Новосибирск : Наука, 1986.
5. ***Скляревская Г.Н.*** Метафора в системе языка. СПб. : Наука, 1993.
6. ***Телия В.Н.*** Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996.
7. ***Блинова О.И., Юрина Е.А.*** Образная лексика русского языка // Язык и культура. 2008. № 1. С. 5–13.
8. ***Evans V.*** How words mean: Lexical concepts, cognitive models and meaning construction. Oxford University Press, 2009.
9. ***Evans V.*** Metaphor, Lexical Concepts, and Figurative Meaning Construction // Journal of Cognitive Semiotics. V. 1, 2. P. 73–107.
10. ***Glucksberg S.*** Understanding Figurative Language – From Metaphors to Idioms. NY : Oxford University Press, 2001.
11. ***Raymond W., Gibbs Jr.*** Evaluating contemporary models of figurative language understanding // Metaphor and symbol. 2001. № 16 (3&4). P. 317–333.
12. ***Lakoff G., Jonson M.*** Metaphors We live By. Chicago : University of Chicago Press, 1980.
13. ***Gibbs R.*** Categorization and metaphor understanding // Psychological Review. 1992. № 99 (3). P. 572–575.
14. ***Barcelona A.*** Metaphor and metonymy at the crossroads. Berlin : Mouton de Gruyter, 2000.
15. ***Баранов А.Н.*** Очерк когнитивной тории метафоры // Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). 1991. С. 185–189.
16. ***Чудинов А.П.*** Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005.
17. ***Агаян Г.З.*** О типах межъязыковой лексической эквивалентности. Раздел 5. Текст, дискурс, проблемы перевода // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология». 2006. Т. 19 (58), № 2. С. 155–159.
18. ***Бреева Л.В., Бутенко А.А.*** Лексико-стилистические трансформации при переводе. URL: http://www.belpaese2000.narod.ru/Trad/trasform01.htm
19. ***Комиссаров В.Н.*** Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990.
20. ***Колганова В.А.*** Лексическая эквивалентность при переводе художественного текста с нидерландского языка на русский. Особенности перевода метафор (на материале перевода отрывка из романа Анны Энквист «Тайна») : дипломная работа. М., 2000.

21. ***Червенкова И.В.*** Об эквивалентах в сопоставительном исследовании лексики. URL: http://www.russian.slavica.org/article2284.html
22. ***Швейцер А.Д.*** Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М., 1988.
23. ***Имаметдинова Г.Ф.*** Принципы семантической идентификации лексических и фразеологических единиц при переводе художественных произведений с татарского языка на русский : на материале романа Я.К. Занкиева «Любовь, объятая пламенем» : автореф. дис. … канд. филол. наук. Тюмень, 2009.
24. ***Меметов И.А.*** Некоторые особенности перевода с турецкого языка // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2010. Т. 23 (62), № 3. С. 208–214.
25. ***Немировская А.В.*** Метафора в турецком художественном тексте: интегративный подход к переводу : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008. URL: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/nemirovskaja.html
26. ***Schäffner C.*** Metaphor and translation: some implications of a cognitive approach // Journal of Pragmatics. Amsterdam : Elsevier, 2004. Vol. 36, is. 7. P. 1253–1269.
27. ***Saygin A.P.*** Processing figurative language in a multi-lingual task: Translation, transfer and metaphor // Proceedings of Corpus-Based & Processing Approaches to Figurative Language Workshop, Corpus Linguistics, 2001.
28. ***Pamuk O.*** Kara Kitap. İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
29. ***Памук О.*** Чёрная книга / пер. с турец. В.Б. Феоновой. СПб. : Амфора, 2000.
30. ***Кармацкая Э.В.*** Сопоставительное исследование внутренней формы и образности в системе языка и восприятии носителей: на материале сложных наименований в русском и английском языках : автореф. дис. … канд. филол. наук. Кемерово, 2007. 22 с.

CROSS-LANGUAGES FIGURATIVENESS IN TRANSLATOR'S SPEECH (BASED ON RUSSIAN TRANSLATION OF TURKISH NOVEL "THE BLACK BOOK" BY ORHAN PAMUK)

Yurina E.A. PhD, Professor, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: yourina2007@yandex.ru
Borovkova A.V. Graduate student, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: yourina2007@yandex.ru
Shenkal G. Lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: gokselcha@hotmail.com

Abstract. The study deals with cross-languages figurativeness as a metalanguage category, characterizing the speech of a bilingual speaker. The metalanguage category is researched using Russian translation of Turkish novel "The Black Book" by Orhan Pamuk. Russian variants of Turkish image-bearing vocabulary units and text fragments proposed by a professional translator V. Feonova are evaluated in terms of their structural and semantic equivalency to the original.

Keywords: cross-languages figurativeness; literary translation; cognitive metaphor; image-bearing vocabulary; phraseology.

УДК 81-2

ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО «КОНЦЕПТУАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА»

Т.А. Янссен-Фесенко

Аннотация. Исследуется диалектическая основа современного европейского «концептуально-культурного ландшафта», выявляются его характерные особенности через призму исторической памяти, а также изучаются теоретические концепции формирования европейского культурного «канона» как базовой константы европейского концептуального сознания. Подчеркивается обоснованность позиционирования Европы как «континента религиозного плюрализма». Делается вывод о необходимости создания модели мультикультурной и мультилингвистической Европы как основы формирования европейского культурного сознания и культурной идентичности.
Ключевые слова: культурный «канон»; концептуальное сознание; коллективная европейская память.

Европейская картина никогда, по сути, не была гомогенной в плане культурного содержания и концептуальной основы данного содержания.

Культурная реальность влияет на сознание, сознание в свою очередь обусловливает формирование и развитие культуры; культура и сознание диалектически взаимосвязаны, но что из этого дуэта играет ведущую партию? Или в данной концептуальной связке оба компонента равноправны (и равнообязанны)? Это представляется чрезвычайно важным при решении следующих злободневных вопросов: «Что составляет концептуальную основу (“грамматику”) лингвокультурного ландшафта современной Европы? Что лежит в основе европейского культурного сознания и коллективной памяти?».

Изучение теоретических концепций и «практического» материала в рамках обозначенных проблем является предметом нашего исследования в данной статье.

Современная Европа базируется на первоначально созданном общем рынке Европейского сообщества угля и стали (ЕОУС). Именно данное сообщество послужило первичным ядром будущего Европейского экономического сообщества (ЕЭС), которое в дальнейшем, как известно, было преобразовано в Европейский союз.

Примечательным в контексте постановки нашей проблемы представляется утверждение, приписываемое экономисту Жану Моне, который в 1952–1955 гг. был президентом высшего органа власти ЕОУС. Его несколько апокрифичное, но соответствующее идеям автора и «от-

цов-основателей» единой Европы высказывание гласит: «Если бы мне суждено было начать все заново, я начал бы не с общего рынка, а с культуры». Следовательно, именно культура, на его взгляд, должна выполнять важнейшую объединительную функцию в нестабильном и «многострадальном» процессе европейской интеграции.

Культуре, безусловно, отводится определенная роль в становлении Европейского союза, о чем можно найти ссылки в Амстердамском договоре 1997 г., в разделе XII, посвященном культуре (ст. 151, п. 1–4):

1. Сообщество способствует максимальному развитию культур стран-участниц, учитывая их национальные и региональные особенности и одновременно акцентируя внимание на общем культурном наследии.

2. Действия Сообщества направлены на поощрение сотрудничества между странами-участницами и, в случае необходимости, на поддержку деятельности последних в следующих секторах:

– улучшение уровня знания и распространения культуры и истории европейских народов;

– сохранение и защита значимого для Европы культурного достояния;

– некоммерческий культурный обмен;

– поощрение художественного и литературного творчества, включая сектор аудиовизуальных искусств.

3. Сообщество и страны-участницы сотрудничают с другими государствами и международными организациями, специализирующимися в области культуры, в частности с Европейским советом.

4. Действуя в соответствии с другими положениями настоящего договора, Сообщество принимает во внимание культурные аспекты этих положений с целью, в частности, сохранения и поощрения многообразия культур стран-участниц.

Таким образом, культура призвана способствовать обьединению Европы и формированию единого концептуального пространства. В контексте данной целевой установки зададимся вопросами: «Что представляет собой современная Европа? На каких концептуальных “столпах” базируется европейское культурное сознание?».

Особенность европейской культуры через призму исторической памяти

«Откроем» историко-культурную страницу Европы и проанализируем ***влияние религии*** на становление европейского сознания. Данная проблема представляется чрезвычайно важной в свете последних конфликтов, дискуссий и событий в Европе, вызванных неоднозначной интерпретацией европейскими лидерами роли ислама в современной европейской культуре. Как согласие, так и аргументированные возра-

жения повлекло, в частности, заявление Ангелы Меркель о том, что ислам относится к Германии, созвучное ранее высказанному тезису бывшего президента Германии Кристиана Вульфа о том, что мусульмане относятся к Германии.

Насколько исторически обусловлены данные положения? Критика начинает звучать из «собственных» партийных рядов. Так премьер-министр Саксонии Станислав Тиллих (CDU) в интервью газете «Welt am Sonntag» подчеркнул свое несогласие с приведенным выше тезисом А. Меркель: «Ich teile diese Auffassung nicht... Muslime seien in Deutschland willkommen und könnten ihre Religion ausüben... Das bedeutet aber nicht, dass der Islam zu Sachsen gehört».

По утверждению многих историков, основными маркерами Европы выступают такие ценности, как уважение прав, свободы и равноправия членов общества, а также признание человеческого достоинства как высшей ценности. Таким образом, в обьединенную Европу должны входить государства и общества, где данные ценности / маркеры нашли признание и развитие. В этом случае определяющим для ответа на вопрос «Что такое Европа и европейская культура?» служит географический принцип, что, на наш взгляд, является не вполне корректным, ибо в данной ситуации не учитываются культурно-концептуальные особенности Европы, ее традиции и менталитет.

При изучении европейской идентичности нельзя манкировать религиозным влиянием на европейский континент, а именно влиянием христианства с привлечением элементов античной философии и культуры, а также не принимать во внимание их интеграцию в христианскую систему с учетом языковых и территориальных особенностей.

Христианизация Европы, как известно, была обусловлена следующими факторами:

– влиянием римско-латинской культуры на европейский Запад, которая вместе с христианством маркировала религиозную культуру Западной Европы, а также успешной «колонизацией» монахами севера Восточной Европы;

– распространением греческого варианта христианства в Юго-Восточной Европе.

Господству христианства в Европе способствовала также нетерпимость христианского учения по отношению к другим религиям. Необходимо заметить, что интолерантность послужила также причиной раскола внутри самого европейского христианского пространства в начале тысячелетия, что было обусловлено, в основном, различной интерпретацией христианского учения.

Предпосылки раскола возникли еще в конце IV – начале V в. Во время Никейского и I Константинопольского соборов христианство

выглядело относительно единым, но внутренние распри и богословские споры не прекращались.

Отдельного упоминания заслуживают следующие события, которые привели к разделению между христианским Западом и христианским Востоком:

а) Великая схизма 1054 г., когда попытка примирения между латинской и греческой церквами перед лицом общей норманнской угрозы закончилась резким обострением отношений между ними: были взаимно отлучены друг другом константинопольский патриарх Михаил Керуларий и легат римского папы кардинал Гумберт Сильва-Кандидский;

б) Реформация в XVI в., повлекшая за собой образование протестантской церкви.

С течением времени «религиозный образ» Европы приобрел в качестве отличительных маркеров также другие учения, в частности иудаизм, который, несмотря на преследования, играл значительную роль в европейской религиозной истории.

Ислам благодаря османам распространился в Южной Европе и в результате последующего завоевания – в отдельных регионах России.

Таким образом, европейский континент был поделен на три пространства: южное и западное – католическое, северное – евангелическое, юго-восточное и восточное – ортодоксальное (православное). Центр континента – в силу особой ситуации в Германии – представлял собой смешанный религиозный ландшафт. Следовательно, Европу можно рассматривать как *«континент религиозного плюрализма»*, отражавшего, скорее, не раздел на «религиозные блоки» католического и евангелического мира, христианство и ислам, но интеракцию, взаимодействие между ними. И эта интеракция верований маркирует европейский мир также в настоящее время.

Релевантным для нашего исследования является вопрос, насколько взаимосвязана религиозная и культурная маркированность европейского континента? Что понимается под «культурой», когда речь идет о «культурных границах» и «культурных пространствах»?

В данном контексте представляется бесспорным влияние «культа» на «культуру». Например, Барокко в Верхней Баварии или Богемии немыслимо без воздействия католицизма, также как музыку И.С. Баха или Г.Ф. Генделя невозможно понять без их протестантских кулис. Православие оказало также бесспорное влияние на культуру Восточной Европы; наиболее ярким вариантом его проявления можно рассматривать искусство иконописи в России, православной духовной музыки и др.

Какую роль играет религия / церковное влияние в Европе на современном этапе?

Как известно, церкви отводится новая важная роль в странах бывшего социалистического содружества, в том числе в России: церкви пере-

полнены, а большинство людей, в том числе молодежь, обьявили себя верующими. На наш взгляд, речь здесь идет скорее о *фольклорной составляющей новой идентичности*, поиском которой заняты многие вновь созданные государства / сообщества после распада Советского Союза.

Еще одним немаловажным фактором при поиске коллективной идентичности на современном этапе является обращение к истории своей страны, причем в странах Восточной и Центральной Европы, в особенности в России, данный момент играет чрезвычайно важную роль, поскольку история рассматривается не как прошлое страны, но как фактор, в значительной степени определяющий ее будущее. Достаточно интересными в данном контексте представляются аргументации В.В. Путина на его встрече с историками:

«Мы видим, что предпринимаются попытки перекодировать общество во многих странах, в том числе и перекодировать общество нашей страны, а это не может быть не связано с попытками историю переписать, причесать ее под чьи-то геополитические интересы. А история – это наука, ее нельзя, если к ней серьезно относиться, невозможно переписать...

Действительно, народ с искаженным представлением о собственной истории легко становится объектом манипуляции в руках тех, кто хочет сбить его с толку...

...По настоящему отстаивать свои ценности, бороться за национальные интересы в мире можно только в том случае, если ты хорошо знаешь свою историю – причем не в переводе с английского, а как историю русской цивилизации, написанную с русскоцентричной точки зрения. Не историю самого лучшего или избранного народа на Земле – а историю твоего народа, написанную им самим...».

Подчеркивая важность исторических знаний для формирования культурной идентичности, Путин ссылается на Ключевского, который утверждал, что история – не учительница, она ничему не учит. Она надзирательница и наказывает за плохо выученные уроки.

Изучение современной ситуации в Европе подтверждает, что одной из релевантных черт европейцев является уважение к собственным этническим корням, реликвиям, к «наследию предков» и традиционным установкам, на что, собственно, нацелена в настоящее время культурная политика в России.

Как было отмечено выше, сознание европейцев изначально маркировано религиозными учениями. Какие бы изменения ни происходили в пространстве религиозного опыта, все они, как правило, были обусловлены стремлением обнаружить истинные основания человеческого бытия, что характерно для всей культурной истории Европы и, по всей видимости, останется релевантным маркером нового мультикультурного сознания в современной Европе.

«Европейский канон» как базовая константа концептуального европейского сознания и культурной идентичности

В современной Европе с учетом многочисленных миграционных потоков и безуспешной политики «мультикульти» назрел вопрос об основе определения и формирования европейской идентичности.

Культурная идентичность вообще и европейская в частности отнюдь не является по своему содержанию «однотонным» гладким полотном, но, скорее, «лоскутной» мозаикой, ибо ее формирование обусловлено влиянием различных религиозных, культурных, исторических и социально-политических феноменов, что позволяет говорить о европейской культурной «мультиидентичности».

На конференции INST в Вене в 2003 г. доклад автора о релевантности культурных и исторических концептов для формирования / сохранения европейской культурной идентичности вызвал резкое неприятие данных идей у «младоевропейцев» – представителей научных кругов Польши, Румынии, Болгарии, Чехии, Венгрии; их самым весомым контраргументом было утверждение «Мы – европейцы, культурные концепты и культурная идентичность – это штампы национального шовинизма». Наш аргумент о том, что «при сравнении с Америкой, Азией и др. оправдано говорить о единой европейской культурной идентичности, но внутри Европы право на сохранение и существование имеют немецкая, польская, русская и другие культурные идентичности», услышан и акцептирован не был.

Однако ситуация изменилась спустя несколько лет, и на Венской конференции INST в 2007 г. была предпринята серьезная попытка определить основу формирования европейской культурной идентичности с опорой на национально-культурные концепты.

Самыми распространенными и дискутируемыми в настоящее время остаются вопросы многоязычия, мультикультурализма и определения «канона», которые затрагивают как культурное, так и политическое и экономическое устройство Европы [1, 2].

Вопрос о европейской идентичности является, бесспорно, значимым для дальнейшего успешного функционирования всей структуры общеевропейского сообщества, ибо напрямую связан с определением и сохранением культурного наследия и формированием европейской коллективной памяти [3].

Закономерными представляются в этой связи следующие вопросы: «Существуют ли общие для всех стран культурные ценности, которые могут быть объединены в “европейский” канон? Каков этот “европейский” канон, что лежит в его основе?» [4].

Решение данных вопросов должно было способствовать центростремительному движению в противовес бесконечным центробежным

импульсам, которые являются естественным следствием как разного исторического опыта, несформировавшихся общих обычаев и убеждений, так и чрезвычайно разнообразной «языковой мозаики» в Европе.

Как показывает изучение более чем десятилетнего опыта решения данной проблемы, ее сложность заключается в традиционом делении Европы на Западную, «старую» Европу с определяющим культурным весом, и Восточную, имеющую ограниченный культурный вес.

Многочисленные конференции и симпозиумы обьявляли своей основной целью определение границ и критериев создания «новой» Европы, в основе которой должен лежать обновленный «канон».

К числу бесспорно релевантных в данном контексте стоит отнести конференцию «Европейские границы. Предложения по общеевропейскому строительству», которая была организована в Неаполе в 2002 г. с участием многих авторитетных представителей Европейского союза. В выступлении Романо Проди (в то время председателя Еврокомиссии) была отражена точка зрения Евросоюза по данному вопросу: контуры будущей единой Европы должны охватить юг, в то время как ее восточные рубежи останутся четко «зафиксированными» на границе с Россией.

Истоки данной идеи обнаруживаются в выступлении социолога и политолога Ральфа Дарендорфа на съезде немецких историков (Deutscher Historikertag) в 1992 г., где он утверждал, что Россия и другие страны, находящиеся под влиянием православной церкви, не являются частью латинско-римского «Civil Society», иными словами, частью Европы.

В качестве контраргумента можно привести мнение византиниста Карла Крумбахера: «Тот, кто сегодня знаком с германскими и романскими языками и свойственной им культурой, но остается глухим в отношении славянского мира, показывает недостаточность собственного духовного образования, он не в состоянии как видеть вещи в их совокупности, так и судить об исторических связях, политических, религиозных и социальных течениях, литературном и художественном движении нашего времени» [5. С. 105].

Анализ наиболее репрезентативных теорий и концепций в сфере культуры и литературы позволяет выявить наличие явной диспропорции в пользу греко-римской, а также романской и германской традиций, которая сочетается с более чем скромной оценкой восточноевропейской традиции, что подтверждает идеологическую теорию о Европе, априорно разделенной на романскую и германскую части и «славянский мир».

В русле данной традиции позиционируется книга Э. Френцель «Сюжеты мировой литературы» («Stoffe der Weltliteratur»), в которой кратко описаны и литературно обработаны почти триста сюжетов

(Stoffe) и мотивов, относимых автором к «европейскому достоянию» / «канону», из которых только четыре сюжета связаны со славянским регионом.

Россия представлена двумя историческими персонажами: Лжедмитрию автор посвящает немногим более трех страниц (причем к статье о нем отсылаются также имена Бориса Годунова и Фёдора Иоанновича) и Петру Великому отводятся почти четыре страницы (к статье о нем отсылаются имена его сына царевича Алексея и Екатерины Великой).

Украину представляет Мазепа, описание образа которого занимает чуть более страницы.

Все наследство Богемии представлено Сагой о принцессе Либуше (Libussa), которой посвящены две страницы текста. Здесь также содержится указание на сюжет о легендарной раннесредневековой польской принцессе Власте.

К списку стран, внесших свой вклад в формирование европейского канона, отнесены Венгрия с героической историей графа Миклоша Зриньи (1508–1566) (менее одной страницы) и Албания с эпопеей о Георгии Кастриоти (1405–1468), известном под именем Искандер-бея или Скандербега (ему посвящены три страницы).

Опираясь на достаточно иллюстративный количественный маркер, подчеркнем, что наиболее рельефные словарные статьи посвящены таким историческим деятелям и литературным героям, как Елизавета Английская, Ифигения, Жанна Д'Арк, Наполеон, Гамлет, Агасфер, Дон Жуан, Моисей, Филипп II Испанский, Тристан и Изольда и др.; так, тексты о Нибелунгах и Одиссее занимают семь страниц, о Фаусте, Карле Великом и о завоевании конкистадорами Мексики – восемь.

Следовательно, согласно авторской концепции, корни европейской культуры четырех веков (т.е. в период, охватывающий позднее Средневековье и начало Нового времени), «подпитываются» питательной средой Древней Греции, Англии, Италии, а также Испании, Франции и Германии; славянский мир, по мнению Э. Френцель, оказывает минимальное воздействие на зарождение и развитие европейской культуры.

Достаточно интересный вариант европейского «канона», вызвавший продолжительную дискуссию по данному вопросу, предложен Харольдом Блумом в книге «Западный Канон» («The Western Canon») [6][1]. Согласно оригинальному утверждению Х. Блума, канон, если он «базируется на свободной, индивидуальной и уединенной беседе с литературными произведениями», стремится преодолеть «страх небытия» и «обрести бессмертие», что идентично «искусству памяти»[2].

Западный канон, по мнению исследователя, представляет собой не зависящую от политических или идеологических направлений *устойчивую систему*, в центре которой располагается Шекспир; при этом автором допускается возможность, что место рядом с Шекспиром

может «занять» Данте. Шекспир, по утверждению Блума, является «наиболее оригинальным из всех известных нам писателей», в силу чего все остальные как предшествующие, так и последующие авторы «имеют право» занять место в каноне в последовательности, обусловленной их «диалектической связью с Шекспиром» [6].

Причем все жившие после Шекспира писатели, по мнению Блума, хотя и стремятся освободиться от его влияния, никогда не смогут «превзойти творений великого Шекспира», ибо «Шекспир <…> есть более значимая для западной культуры фигура, нежели Платон и Аристотель, Кант и Гегель, Хайдеггер и Витгенштейн» [Там же].

В предложенном каноне совершенно ожидаемо превалирует именно англо-американский Парнас. Мерилом для характеристики авторов, писавших на других языках, служит для Х. Блума также Шекспир. Из представителей других литератур автором включен в канон Ибсен как «несомненно, главный драматург, рожденный в Европе после Шекспира» [Там же] и Л.Н. Толстой.

Почему автором был включен в его «канон» как представитель «национального русского канона» именно Л.Н. Толстой, но не Достоевский, Пушкин, Чехов и другие русские классики?

По мнению Х. Блума, Л.Н. Толстого «следует читать наряду с Гомером, Ягвистом, Данте и Шекспиром», ибо это «возможно, единственный со времен Возрождения писатель, способный бросить им вызов», который также попытался, хотя и безуспешно, отвергнуть Шекспира. Свой постулат Блум пытается обосновать анализом одного единственного произведения Л.Н. Толстого – повести «Хаджи Мурат», «гомеровской по воссозданию обстановки, шекспировской по обрисовке характеров», в которой «старый шаман (т.е. Толстой. – *Т.Я.-Ф.*) соперничает с Шекспиром» [Там же].

Как представляется, Блум пытался по возможности справедливо оценить творческую силу и художественную оригинальность писателей, однако культурное воздействие их произведений, их репрезентативность и запечатленность в культурной и коллективной памяти были критиком выпущены из виду, ибо влияние Ф.М. Достоевского на западноевропейскую философскую мысль, литературу и искусство, несомненно, глубже, чем влияние Л.Н. Толстого. Спорным представляется также выбор Х. Блума, который из богатейшего наследия Л.Н. Толстого предпочел «Хаджи-Мурата», но не всемирно известные романы Толстого «Анна Каренина» и «Война и мир», которые оставили глубокий след в европейском культурном сознании. Чем мотивирован такой выбор? Возможно, тем, что для автора каноничность определяется только «великими стилями», «поскольку они наделены возможностью контаминировать, а контаминация составляет критерий прагматической оценки при формировании канона» [Там же].

Таким образом, канону приписывается Х. Блумом скорее качественная, но не нормативная функция.

Определенный интерес для нашего исследования представляют изыскания известного ученого Хосе Антонио Хауреги. Наиболее репрезентативной в данном контексте является его книга «Европа: тема и вариации» («Europa: tema y variaciones») [8], отразившая взгляды автора на «культуры Европы».

Релевантные для нашего исследования главы «Греко-латинские темы», «Европейско-христианские темы», «Европейские пути Возрождения, Просвещения, барокко и романтизма», «Европейская четверка: Дон Кихот, Гамлет, Фауст и Дон Жуан», «Европейская культурная фауна», «Европейские культурные пейзажи» и другие отражают взгляды Хуареги не только на европейское литературоведение, но и на весь «европейский мир», причем на всю сумму его культурных компонентов: физических и метафизических понятий, философских и логических, политических и юридических концептов, пространственно-временных координат, великих художественных и мыслительных эпох, исторических персонажей и литературных фигур, архетипов коллективного воображения, мифов и символов, этимологии и словообразования и даже алфавита. Анализ лингвистических «своеобразий» изысканий Х.А. Хуареги не входит в задачу нашего исследования, поэтому мы остановимся на культурологическом аспекте.

Культура Европы, согласно взглядам Х.А. Хуареги, базируется на греко-латинской цивилизации и христианстве с опорой на такие базовые понятия, как временное деление календаря и организация пространства, концепция науки, функция искусств и образ человека. По мнению Хуареги, именно «архетипические фигуры» маркируют содержание европейской коллективной памяти: Дон Кихот служит воплощением непреодолимой силы идеалов, Гамлет выступает символом плодотворного сомнения, который не впадает в излишний скептицизм, Фауст олицетворяет вечную борьбу индивидуума, балансирующего между Богом и Дьяволом, а Дон Жуан является выражением силы страстей.

Что касается восточноевропейского ареала, то оно, по мнению автора, не привнесло ничего самобытного в культурное достояние Европы и посему не относится к европейскому «культурному ландшафту», включающего в себя Испанию, Францию, Германию, Италию, часть Греции и южные оконечности Скандинавии.

Концепция Европейского культурного пространства, представленная в «Словаре литературных мифов» («Dictionnaire des Mythes Litéraires») [9], также остается сфокусированной на Западной Европе.

В эту книгу включены различные мифы скандинавского, индийского, китайского, японского и африканского происхождения. В качестве базовых авторы предлагают считать кельтские мифы и сюжеты,

связанные с такими темами, как Голем и ведьмы, Парки, андрогины и Апокалипсис; с данной оценкой соотносится также количество страниц, посвященных этим мифам, – от 20 до 24.

Количественный анализ представленных в «Словаре» статей позволяет выявить следующее: Гермесу посвящены 28 страниц, Одиссею – 31, мифологеме лабиринта – 36; посвященная Дионису статья подразделяется на три части: «Античный Дионис: неуловимое», «Дионис: эволюция литературного мифа» и «Ницше – ученик Диониса», которым в сумме отведено 30 страниц.

Достаточно ограниченной в содержательном плане представляется глава, посвященная образу Ундины, в которой цитируются Ф.Г.К. де ла Мотт Фуке, Э.Т.А. Гофман и композитор Г.А. Лорцинг; вслед за ними упоминаются такие авторы XX в., как Жане Жироду и Ингеборг Бахман. Однако мы не находим ни одной строчки, посвященной русалке – аналогичному персонажу из славянского культурного ареала, а также не упомянуты многочисленные литературные, художественные и музыкальные разработки этого образа в славянской культуре.

В данном «Словаре» в принципе отсутствуют статьи, касающиеся мифов и персонажей из славянских стран и Восточной Европы, хотя различные мифологические герои Центральной Африки и Центральной Америки рассматриваются достаточно подробно.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что в России также предпринимаются отдельные попытки создания собственного национального канона без учета европейской интеграции. Так, например, заслуживает отдельного детального анализа достаточно объемный том под названием «Соцреалистический канон» [10], подготовленный коллективом филологов, историков и философов из разных стран под общим руководством Ханса Гюнтера и Евгения Добренко.

Социалистический реализм, рассмотренный авторами с различных точек зрения, представлен как органичная система со своей внутренней логикой. Особую национальную логику выделяет в русской литературе также И. Сухих в книге «Русский канон» [11], ибо литература в России, по его утверждению, является «свидетельством, пророчеством и провокацией», иллюстрацией чему должны служить главы-эссе о А. Чехове, М. Горьком, А. Белом, Е. Замятине, М. Зощенко, А. Фадееве, И. Бабеле, А. Платонове, В. Набокове и М. Булгакове.

Итак, анализ многочисленных попыток создания как «европейского канона» вообще, так и отдельных его национальных вариантов позволяет выявить следующие детали этой проблемы:

1. В рамках поликультурного европейского дискурса более релевантными при поиске общей концептуальной основы могли бы, пожалуй, оказаться музыкальная и визуальная культуры, а не литература, которая по своей природе тесно связана с национальным языком. «Пе-

ренос» приоритетов с вербальной на визуальную и музыкальную сферы, как представляется, обусловлен превалированием данных сфер в так называемой молодежной субкультуре, которая в реальности является единственной культурой, объединяющей поколения молодых людей, причем не только в Европе.

2. Участие в выработке общего канона «малых» или «миноритарных» лингвистических и литературных сообществ, которые остались в стороне от доминирующих культурных парадигм и периодов максимального художественного расцвета, обусловливают главным образом их переводы, в связи с чем не автор – создатель произведения, а переводчик становится как бы «творцом и хранителем» лингвистического достояния данного сообщества. При этом необходимо уточнить, что в процессе формирования и эволюции «молодых» литератур, когда образцы языка оригинала служат источником культурного обогащения для языка перевода, перевод может выполнять функцию катализатора; однако в развитых лингвокультурных сообществах со сформировавшимися национальными культурами переводы могут обусловить опасность подчинения стереотипам доминирующих культур.

3. Заслуженного места в общеевропейском каноне может не найти целый ряд релевантных для «национального канона» фигур, поскольку они не внесли своими концептами или сюжетами вклад в европейское достояние, или они родились раньше / позже эпохи расцвета определенного жанра. Поэтому данные фигуры остаются, к сожалению, на периферии развития центральных линий культурного европейского развития.

Модель мультикультурной и мультилингвистической Европы как базовая константа европейского сознания

Важная роль при формировании общего концепта европейского культурного ландшафта отводилась распространенному в Европе варианту «мультикульти», т.е. модели мультикультурной и мультилингвистической европейской карты.

Проблемы взаимодействия разнообразных европейских языков и различные варианты их разрешения были рассмотрены в рамках конференции «Будущее европейского мультилингвизма в расширенном Европейском союзе» (Вена, 2001), которая была приурочена к общеевропейскому году языков. В заключение участниками конференции был предложен тезис о равноправии в расширенном варианте Европейского союза всех европейских языков вплоть до наречий отдельных малонаселенных анклавов.

Данная идея была сформулирована более реалистично в последующем сборнике докладов конференции «Многоязычие в расширен-

ном Европейском союзе» [12], изданном в 2003 г., где в трех вводных статьях декларировалась первоочередная задача разработки языковой политики «новой» Европы.

Так, в статье «Лингвистические последствия расширения Европейского союза» [13] поддерживалась идея уважения к многообразию культур, религий и языков на основе Хартии основных прав Европейского союза, которая была утверждена в Ницце 7 декабря 2000 г. Также постулировалась необходимость преодоления «евроцентристского подхода в языковой политике», часто «забывающей» о существовании мировых языков, которые официально не признаны ни в одной стране Европейского союза, но в процессе глобализации эти языки приобретают центральное значение: китайский, арабский, хинди. В данном списке отсутствуют русский и бенгальский языки, вполне сопоставимые по своей распространенности с арабским.

Достаточно любопытна статья Франтишека Груши «Многоязычие в Центральной Европе и Европейском союзе. Традиции – опасности – перспективы», где автор подходит к проблеме с теоретической точки зрения и констатирует следующий факт: если язык является одним из основных идентификационных признаков как для индивидуума, так и для сообщества, то языковое многообразие служит часто предметом раздора и препятствует межнациональной коммуникации.

На основе анализа различных моделей прямой или косвенной интеграции Ф. Груша приходит к выводу о «нереалистичности уравнивания в языковых правах всех национальностей» и предлагает достаточно радикальный вариант создания общеевропейского языка (так называемого Euro-Polilekta), который должен быть добавлен к различным национальным, интернациональным, региональным, местным и индивидуальным языкам в их многочисленных конфигурациях. В свою очередь, школьные программы должны гарантировать европейцам четыре уровня лингвокультурной компетенции и обеспечить овладение «Eurolektom», способствующим интеграции, а также межнациональным «Regiolektom», «Natiolektom», «Ethnolektom» или диалектом, которые также должны сохранить различия и идентичность индивида и общества. В этом контексте именно английский язык, по мнению Ф. Груши, имеет большие шансы выполнять функции общеевропейского языка.

В статье Петера Ханса Нельде [14] в качестве дискуссионного обьекта рассматривается судьба языков социоменьшинств в будущей единой Европе, для сохранения которых необходима «позитивная дискриминация».

В качестве показательных примеров приводятся централизованная «модель Канады», которая с двумя официальными языками (и множеством меньшинств) представляется более «управляемой», чем Европейский союз с его более чем двадцатью официальными языками

и несколькими десятками языковых меньшинств, и «модель Бельгии», где «территориальный принцип» институционализирует многоязычие и «уравнивает в правах» различные языковые группы.

Культурно-языковая модель Европы, предлагаемая автором, репрезентируется двумя уровнями: европейским (иерархичным) и децентрализованным региональным.

Согласно данной модели «языки меньшинств», не скомпрометированных спорным прошлым или невыполненными политическими обязательствами, заслуживают возможности стать общеевропейским языком общения в большей степени, чем многие известные «языки большинства», такие как, например, английский.

Анализ наиболее репрезентативных в рамках заявленной проблемы концепций позволяет нам выделить следующие вопросы, требующие оптимального решения:

1. Политические решения, декларирующие равные права для всех языков, отрицают в то же время возможность включения в список «европейских» «большие» языки европейской культуры, подобно восточнославянским языкам.

2. Культурный и лингвистический релятивизм, уравнивающий все существующие языки «новой Европы» вне зависимости от созданных ими письменных свидетельств / памятников, ведет к ретушированию центральных линий конвергенции и базовых тематических комплексов, релевантных для формирования европейского сознания.

3. «Распыление языковой мозаики» в «новой» Европе наносит ущерб европейской культурной идентичности и формированию коллективной памяти.

4. Нерешенность вопроса о статусе «больших языков» Восточной Европы (в частности русского), которые, являясь важным средством выражения европейской культуры и способом коммуникации в обширной части Восточной Европы, не входят в число признанных «европейских», приводит как к минимизации культурной и духовной картины Европы и искажению модели общеевропейского самосознания, так и к усилению тенденции к самоизоляции в некоторых «исключенных странах».

Итак, изучение проблемы формирования европейской культурной идентичности и концептуализации европейского лингво-культурного ландшафта в современной Европе позволяет нам сделать следующие выводы.

Для реализации декларируемой Жаном Моне «культурной перестройки» как основы построения единой Европы необходимы такие условия, как:

– отказ европейских стран от разделения на «свое» и «чужое»;

– создание открытого общего европейского культурного пространства, включающего как западноевропейский, так и восточноевропейский культурный ареал;

– формирование европейского сознания и коллективной европейской памяти с учетом «мультикультурного» европейского канона, что является диалектической основой нового европейского концептуально-культурного ландшафта.

Примечания

[1] В работе использован итальянский перевод.
[2] О дискуссиях вокруг проблем, поднятых Х. Блумом, см.: [7].

Литература

1. ***Фесенко Т.А.*** Этнокультурная среда и языковое сознание в контексте межкультурных контактов // Международная конференция по функциональной лингвистике : сб. науч. тр. Ялта : Изд-во Таврич. гос. ун-та, 2005. С. 122–126.
2. ***Янссен-Фесенко Т.А.*** Концептуальные константы креативной языковой деятельности // Реальность, язык и сознание : Междунар. межвуз. сб. науч. тр. Тамбов : Тамбов. гос. ун-т, 2013. Вып. 6. С. 18–31.
3. ***Янссен-Фесенко Т.А.*** «В начале было Слово...», или О роли индивидуального концептуального пространства в лингвокультурном контексте // Взаимодействие языка и культуры: проблемы лингвокультурологии и прагмалингвистики. Тамбов : Тамбов. гос. ун-т, 2013. Вып. 2. С. 279–295.
4. ***Леушина Л.Т.*** Древние языки и современное образование // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 42–52.
5. ***Thiergen P.*** Slavica non leguntur? // Univers. Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität. Bamberg, 2003. № 4: Europas Osten. Bamberger Perspektiven. S. 13.
6. ***Bloom H.*** Il canone occidentale / A cura di F. Saba Sardi. Milano, 2000.
7. ***Гронас М.*** Диссенсус. Война за канон в американской академии 80-х – 90-х годов // НЛО. 2001. № 51.
8. ***Jáuregui J.A.*** Europa: tema e variazioni / Trad. di S. Sichel. Milano, 2002.
9. ***Dictionnaire*** des Mythes Littéraires / Sous la direction du Professeur P. Brunel. Paris, 1988 (Nouvelle édition augmentée).
10. ***Соцреалистический*** канон / под общ. ред. Х. Гюнтера, Е. Добренко. СПб., 2000.
11. ***Сухих И.*** Русский канон. М., 2001.
12. ***Mehrsprachigkeit*** in der erweiterten Europäischen Union // Multilingualism in the enlarged European Union / Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie / hrsg. von J. Besters-Dilger, R. de Cillia, H.-J. Krumm, R. Rindler Schjerve. Klagenfurt ; Celovec, 2003.
13. ***Besters-Dilger J., de Cillia R., Krumm H.-J., Rindler Schjerve R.*** Die sprachlichen Folgen der EU-Erweiterung // Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union / Multilingualism in the enlarged European Union / Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt ; Celovec, 2003. S. 8.
14. ***Nelde P.H.*** Die Zukunft hat schon begonnen – Minderheiten im werdenden Europa // Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Klagenfurt ; Celovec, 2003. S. 33.

DIALECTICAL BASIS OF MODERN EUROPEAN "CONCEPTUAL AND CULTURAL LANDSCAPE"

Janssen-Fesenko T.A. Doctor of Philology, Professor, Researcher, Aristotle Institute of Foreign Languages (Bremen, Germany).
E-mail: janssen-fesenko@-online.de

Abstract. This article examines the conceptual framework of modern "linguistic-cultural European landscape", identifies its distinctive features through the prism of historical memory, as well as study the theoretical concept of the formation of European cultural "canon" as a basic constant of the European concept of consciousness. Stresses the validity of the positioning of Europe as a "continent of religious pluralism". The conclusion about the need to create models of multilingual and multicultural Europe as a basis for the formation of European cultural awareness and cultural identity.

Keywords: cultural "canon"; a conceptual consciousness; collective European memory.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.1

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

И.М. Дегиль

Аннотация. Рассматривается структура коммуникативной компетенции, в частности социокультурная компетенция, с учетом требований, предъявляемых к современному лингвистическому образованию, а также норм общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Сопоставляются модели социокультурной компетенции, предложенные российскими и зарубежными учеными. Анализируются результаты анкетирования, проведенного среди студентов факультета иностранных языков Томского государственного университета с целью выявления знаний учащихся о ключевых религиозных понятиях. На основании теоретического исследования и проведенного анкетирования обосновывается необходимость выделить духовно-нравственный аспект в структуре коммуникативной компетенции, который, по мнению автора, должен включает такие элементы, как народная мудрость, библеизмы, духовно-нравственное содержание религий, их ключевые понятия, традиции, ценности, религиозные мотивы, представленные в произведениях искусства.
Ключевые слова: духовно-нравственный аспект; социокультурная компетенция; общеевропейские компетенции.

Российская система высшего образования переходит к новым стандартам, которые предъявляют иные требования к подготовке специалистов и ставят новые цели и задачи для исследователей, методистов и преподавателей. Приказом № 541 Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. утвержден новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация «Бакалавр») [1], который на законодательном уровне закрепляет и реализует в образовательном процессе компетентностный подход. Отныне акцент делается не на знаниях, умениях и навыках учащихся, как было прежде, а на формировании различных компетенций, которые подробно прописаны в этом документе.

Наш исследовательский интерес касается компетенций, связанных с духовностью. Требования вышеуказанного образовательного стандарта (п. 5.1) включают, в том числе, общекультурные компетенции, которые сформулированы следующим образом: «ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-

смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме» (ОК-1); «руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» (ОК-2). Среди профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник университета, отметим следующую: «имеет представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия» (ПК-2).

Вхождение Российской Федерации в Болонский процесс является еще одним основанием для нашего исследования. Советом Европы с 1971 г. разрабатываются нормы общеевропейских компетенций владения иностранным языком, на которые ориентируется современная российская система лингвистического образования [2]. Они адресованы администраторам, методистам, составляющим программы курсов по иностранным языкам, преподавателям-практикам и предлагают общую основу для описания целей, содержания, методов, уровней владения языками, компетенций, необходимых для успешного осуществления коммуникации [3. С. 14]. Среди общих компетенций составители выделяют декларативные знания, к которым относятся знания о мире, социокультурные и межкультурные знания.

Для нашего исследования представляют интерес знания о мире и социокультурные знания. Знания о мире приобретаются благодаря личному жизненному опыту и образованию. Авторы «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» (далее «Общеевропейские компетенции») указывают, что особое значение имеют страноведческие знания, а именно географическое положение, демографическая обстановка, экономика и политика стран изучаемого языка [Там же. С. 103]. В «Общеевропейских компетенциях» отдельно не обозначена область религиозной жизни, однако мы можем наблюдать, как в социуме возникают вопросы, связанные с религиозной принадлежностью членов общества (например, вопрос о ношении паранджи в общественных местах во Франции), и для их понимания необходимо иметь общее представление о религиозной ситуации в стране изучаемого языка.

Что касается социокультурных знаний, то авторы подчеркивают, что им нужно уделять особое внимание, поскольку такие знания часто являются новыми, неизвестными для учащегося, а попытки опереться на имеющийся опыт и сложившиеся стереотипы могут привести к формированию искаженных представлений [Там же. С. 104]. Важно понимать, что религиозные факты еще менее знакомы учащимся в силу исторических причин.

Авторы «Общеевропейских компетенций» предлагают некоторые области, которые могут охватывать социокультурные знания. Для нас представляют интерес следующие области:

– повседневная жизнь: государственные праздники;

– межличностные отношения: отношения между политическими и религиозными группами;

– система ценностей, убеждений и отношений: традиции и социальные изменения; этнические и религиозные меньшинства; национальное самосознание; искусство (изобразительное, музыка, литература, театр); религия;

– выполнение ритуалов: религиозные обряды; рождение, бракосочетание, похороны.

Модель коммуникативной компетенции, предложенная авторами «Общеевропейских компетенций», включает следующие компоненты: лингвистическую (лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции), социолингвистическую (лингвистические маркеры социальных отношений, правила вежливости, народная мудрость, регистры общения, диалект и акцент), прагматическую (компетенция дискурса /знание правил построения высказываний, их объединение в текст/, функциональная компетенция /умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций/, компетенция схематического построения речи /умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия/ [3. С. 122]).

Большое значение в рамках нашего исследования имеет такой компонент социолингвистической компетенции, как народная мудрость, а именно пословицы, идиомы, крылатые выражения, поверья, приметы, имеющие духовно-нравственное и религиозное значение [Там же. С. 119]. Язык хранит много таких изречений: «Бог любит Троицу», «Знать как “Отче наш”», «Бог послал», «Ваши слова да Богу в уши», «Подвести под монастырь», «Береженого Бог бережет» и т.д. Порой в речи используется лишь часть пословицы, а вторая со временем забывается, так что стирается религиозный смысл, присущий ей изначально: «Пока гром не грянет, /мужик не перекрестится/». Отдельно укажем библеизмы, которые также широко используются в речи, особенно в прессе (например, «козел отпущения», «бросить первый камень», «блудный сын», «фома неверующий», «хам», «из уст младенцев», «бабьи басни», «ищите и найдете», «всему свое время», «перекуйте орала на мечи», «слепой ведет слепого», «книга за семью печатями») [4]. На наш взгляд, подобные примеры необходимо включать в материалы для развития социокультурной компетенции в духовно-нравственной и религиозной области.

В рамках нашей статьи важно рассмотреть также экзистенциональную компетенцию, которую авторы «Общеевропейских компетен-

ций» выделяют в структуре общей компетенции [3. С. 107]. Экзистенциональная компетенция, по их мнению, состоит из взглядов человека, мотиваций его поступков, ценностей, убеждений, типа познавательной способности, типа личности. При этом они оставляют за методистами и преподавателями полную свободу в выборе способов развития экзистенциональной компетенции [Там же. С. 145]:

– не принимать во внимание, считая личным делом учащегося;

– учитывать в ходе планирования и руководства учебным процессом;

– включать в программу обучения в качестве цели.

На наш взгляд, совсем исключить экзистенциональную компетенцию из учебного процесса было бы не желательно, так как в современной методике личность учащегося занимает центральное место в планировании уроков, и его взгляды, ценности и интересы всегда ставятся во главу угла, являясь критерием отбора материала.

Становление и развитие компетентностного подхода в методике преподавания иностранных языков подготовлено рядом исследований, проводимых с 1970-х гг. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «концепция коммуникативной компетенции стала результатом попытки провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека» [5. С. 98], что привело к смене знаниевой парадигмы на компетентностную. Со временем концепция коммуникативной компетенции получила развитие в различных моделях. Рассмотрим эти модели, обратив внимание на духовный аспект.

Модель ученого Яна ван Эка (1988). В иноязычной коммуникативной компетенции он выделяет следующие составляющие: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную. По мысли голландского ученого, формирование социокультурной компетенции связано с изучением страноведения, поэтому он рассматривает ее как определенный объем знаний по истории, искусству, религии, экономике и т.д. В его представлении социокультурная компетенция (СКК) выступает как знание социокультурного контекста и как знание того, как этот контекст влияет на выбор определенных языковых форм. Духовный аспект представлен как набор знаний о религии, изучаемых в рамках страноведения, но не выделяется в структуре СКК.

Другая распространенная модель представлена ученым М. Бирам. В межкультурной компетенции (Intercultural Competence) он выделяет такие составляющие, как установки, знания, умения интерпретации и умения взаимодействия [6. С. 33].

В отечественной методической науке наиболее известны модели крупных ученых И.Л. Бим и В.В. Сафоновой.

И.Л. Бим в коммуникативной компетенции выделяет языковую, тематическую, социокультурную и компенсаторную компетен-

ции. В структуру СКК входят социолингвистическая, предметно-тематическая, общекультурная и страноведческая компетенции [7. С. 37].

В.В. Сафонова предлагает следующие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции: языковая, речевая и социокультурная компетенции. В свою очередь, СКК подразделяется на лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую [8. С. 59]. Согласно В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция помогает индивиду ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных норм общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру) и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении личностно и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения [9. С. 29].

Е.В. Кавнатская предлагает иную модель СКК. Она включает такие компоненты, как общекультурную, социолингвистическую, поликультурную, бикультурную и социальную компетенции [8. С. 61].

В рассмотренных нами моделях коммуникативной компетенции ученые не выделяют в качестве вида или аспекта духовность. Знания о религии лишь входят в объем общих знаний о культуре страны изучаемого языка. Нам представляется целесообразным выделить в структуре социокультурной компетенции духовный аспект. Это особая, порой острая и деликатная область жизни человека, она требует особого подхода в сущностном и языковом плане. Религиозные фоновые знания встречаются и в произведениях литературы, и в памятниках культуры, и в исторических трудах. Согласно образовательному стандарту высшего образования выпускник-бакалавр должен обладать знаниями о религии, о религиозных ценностях и обрядах.

В культурологии и социологии под духовностью понимаются объединяющие начала общества, которые выражены в виде нравственных ценностей и традиций. Они сконцентрированы в религиозных учениях и практиках, а также в художественных образах искусства. Поэтому, на наш взгляд, духовный аспект в структуре СКК должен включать в себя:

– религиозно-нравственные ценности;

– традиции и обряды религий;

– фоновые знания, присутствующие в произведениях искусства (живописи, скульптуре, архитектуре, прикладном искусстве, музыке, литературе, театре, кино, балете).

Рассмотрим, каким образом духовный аспект отражается в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, сравнив модель В.В. Сафоновой и модель М. Бирама.

В.В. Сафонова в СКК выделяет знания, навыки, способности и умения. В разработанной ею модели представлена группа знаний о но-

сителях и источниках этнической, национально-культурной, социально-стратификационной и регионально-цивилизационной информации; группа знаний о лингвострановедческой и социолингвистической наполняемости лексики; а также знания о социокультурных аспектах речевого поведения на иностранном языке [10. С. 28]. Именно в этих группах знаний имплицитно присутствуют религиозно-нравственные ценности, религиозные традиции и обряды, фоновые знания, отражаемые в произведениях искусства. В.В. Сафонова более подробно прописывает эти знания в проекте тематического наполнения сквозной программы по культуроведению Великобритании «Великобритания: общество и культура в евроконтексте» [10. С. 37–39]. Так, п. 3.6 данного проекта включает такие темы, как «Религиозная жизнь в современном британском обществе», «Социально-экономические и религиозные конфликты, успехи и неудачи в их разрешении»; в п. 4.5 перечислены такие темы, как «Философско-религиозная и художественная картина мира в сознании британцев на различных этапах развития западноевропейской цивилизации», «Влияние британской культуры на философско-религиозное и художественное мировосприятие других стран и народов»; в п. 5.3 – «Общеевропейский и национально-культурный фон традиций, ритуалов, условностей, ценностей (на уровне бытового сознания), стереотипов поведения в стилях жизни представителей различных социумов и их учет при межкультурном общении».

Модель М. Бирама также включает знания, в том числе о культурных особенностях, но в ней акцент ставится не на языковых единицах, культурно окрашенных, а на знании того, как функционируют социальные группы внутри общества и между группами разных обществ, знания о том, как человек видит самого себя и других [6. С. 33–34]. В модели М. Бирама важное значение в структуре приобретают знания о мире другого человека, о том, чем живет иноязычный собеседник.

Можно сказать, что обе рассматриваемые модели имплицитно включают все выделенные нами элементы. Различие заключает в том, что в модели В.В. Сафоновой большее внимание уделяется страноведческим знаниям и вопросам, касающимся социокультурно маркированных языковых единиц (лакуны, эквивалентность, наполняемость и т.д.), в то время как в модели М. Бирама – мировоззренческим установкам говорящего, включающим ценности, обряды и традиции.

На основании анализа рассмотренных выше моделей СКК российских и иностранных ученых, нам представляется целесообразным выделить особо духовный аспект по следующим причинам.

Если знания по экономике, истории, искусству той или иной страны учащиеся получают в рамках общеобразовательного курса, и эти знания служат неким фоном, который облегчает понимание социокультурного содержания текстов данной тематики, то преподавание

религии в общеобразовательной школе и в государственных вузах систематически не ведется, если это не специализированный факультет, поэтому, встречая религиозные факты в иноязычных текстах, учащимся намного сложнее понять их смысл. Более того, под влиянием стереотипов, существующих в обществе, в котором долгое время преобладала атеистическая идеология, учащиеся имеют неверные представления о религиозных ценностях, традициях, обрядах либо вовсе не имеют никаких знаний в духовно-нравственной и религиозной сфере.

Автором статьи был проведен опрос студентов второго, третьего и пятого курсов, изучающих французский язык на факультете иностранных языков Томского государственного университета. Им были предложены вопросы на знание православных праздников и их значения, на знание евангельских заповедей, имен русских святых. Многие затруднялись ответить на эти вопросы. Среди праздников указывали в основном Пасху и Рождество, причем лишь некоторые дали правильное название «Рождество Христово». Тем не менее такие двунадесятые православные праздники, которые отмечаются всей Церковью, как Успение Пресвятой Богородицы, Сретение Господне, Преображение Господне, Воздвижение Креста Господня, Введение во храм Пресвятой Богородицы, не знакомы подавляющему большинству студентов. Что касается заповедей, большинство студентов привели лишь две-три заповеди Ветхого Завета, такие как «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй». Ни одной заповеди из Евангелия студенты не указали. В ответ на вопрос о том, был ли в школе предмет, в рамках которого рассматривалась религия, лишь четверть студентов назвали два предмета: историю и литературу, указав, что этой теме было посвящено лишь несколько уроков. Один студент указал, что на уроках литературы изучали жития святых. Один студент назвал школьный предмет «культурология». Мы также задали вопрос о том, считают ли студенты, что образованный современный человек должен обладать знаниями в области религии, и попросили указать, какими именно знаниями. Большинство считают, что необходимо знать нравственное содержание религии и ключевые понятия религии.

Таким образом, можно констатировать, что существуют пробелы в знаниях духовно-нравственного и религиозного плана, но вместе с тем и потребность восполнить эти пробелы.

Представляется очевидным, что религия оказывает большое влияние на разные сферы жизни человека и общества, прежде всего на культуру. Например, если вы отправитесь в Третьяковскую галерею и начнете осмотр основных фондов, в самых первых залах вы встретите иконы, которые считаются шедеврами не только русского, но мирового искусства, а в большинстве других залах, вплоть до XIX в., увидите картины с религиозными мотивами («Явление Христа народу»

А.А. Иванова, «Боярыня Морозова» В.И. Сурикова, «Видение отроку Варфоломею» М.В. Нестерова – одни из самых известных). Темы, связанные с религией, очень часто поднимаются в средствах массовой информации: это и обсуждение законов о запрете ношения хиджаба в общественных местах во Франции и Канаде, избрание нового папы римского, визиты патриархов, постройка нового православного храма в Париже и т.д., достаточно открыть новостной интернет-портал.

Таким образом, на наш взгляд, духовный аспект является важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и должен включать такие элементы, как народная мудрость, библеизмы, духовно-нравственное содержание религий, их ключевые понятия, традиции, ценности, религиозные мотивы, представленные в произведениях искусства.

Литература

1. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») от 20 мая 2010 г.
2. ***Cadre*** européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, 2000.
3. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург ; МГЛУ (русская версия), 2003.
4. ***Загот М.А.*** Ищите и найдете, или Англо-русский словарь библеизмов для всех и каждого. М. : Р. Валент, 2004.
5. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам, лингводидактика и методика. М., 2007.
6. ***Byram M.*** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. 1997.
7. ***Белякова Н.М.*** Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
8. ***Литвинова Л.Д.*** Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
9. ***Сафонова В.В.*** Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. / под ред. В.В. Сафоновой. М., 1998.
10. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.

MORAL AND SPIRITUAL ASPECT IN COMMUNICATIVE COMPETENCE

Degil I.M. Senior Lecturer, Department of Romance Languages, Department of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: irina.degil@mail.ru

Abstract. The article focuses on analyzing the Standard of linguistic Education and the European competence Framework. The author compares models of sociocultural competence and defines the moral and spiritual aspect in Communicative Competence.

Keywords: spirituality, moral aspect; sociocultural competence; European competence Framework.

UDC 372.881.1

STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY AND MULTICULTURAL SELF-ORGANIZATION THROUGH FOREIGN LANGUAGE TEACHING

E.A. Isaev

Abstract. The article traces the features of linguistic personality's formation in the context of globalization processes in the world. Multicultural self-organization is notable for students' ability to build up the dialogue of cultures in their professional occupation and considered to be a triune person's education, arising as the result of integration of cross-cultural linguistic personality's sphere, global attitude to foreign culture and cultural self-determination. The inclusion of the term "linguistic personality" in the process of foreign language teaching enables integrating the synergetic capabilities of linguistic training to arise the dynamics of multicultural self-organization, which provides the humanization of national and language relationship. The author considers the process of foreign language teaching as the mechanism, which enables to mobilize and structure the qualities of linguistic personality. The study shows intercultural approach as the main one; within it one can use the toolkit of activities, which help to implement the idea of multicultural self-organization of student's linguistic personality in foreign language teaching.
Keywords: globalization; integration; student's linguistic personality; multicultural self-organization; foreign language teaching; intercultural approach; toolkit of techniques; activities.

Introduction

Modern society is undergoing the process of globalization, the integration of Russia into global political, socio-economic community. These trends lead to the increase of professional intercultural communication, to the elimination of national boundaries, to the emergence of cultural unification, and also to the emergence of the united multicultural environment. The country's education system, which updates all its subcomponents, sharply reacts to the changes. According to normative documents (the "Law on Education", "National Doctrine of Education until 2025", State Program "The Development of Education for the years of 2013–2020", FSES (FGOS) of the third generation), modern society needs highly qualified, competitive graduates who can speak foreign languages, who are ready to participate in intercultural communication, showing the competence to organize dialogue of cultures [1]. It leads to the necessity of the development of student's linguistic personality, multicultural self-organization in the educational process.

Linguistic Personality: Theoretical Background

Philosophy considers personality as an internal unity with social qualities, which are developed in the process of historically concrete occupation.

This unity also includes values focused on the reproduction, recreation, self-support and the maintenance of the world. The problem of the personality in philosophy is first of all a question of human's place in the world, "what can a human become, if he or she is able to make him- or herself, develop his or her own life" (A. Gramshi) [2. P. 43]. Psychology worked out the idea about the multiplicity of existence forms of a personality as person's system quality, a subject of self-awareness (I.S. Kon, S.G. Yakobson), communication (A.A. Bodalev, G. Mid), and an objective activity (A.G. Asmolov, P.I. Zinchenko, D.A. Leontiev). Linguistic studies finding out "human factor" in language lead to the concept of "linguistic personality". This concept has been studied for the last thirty years; it was represented for the first time by V.V. Vinogradov, who considered linguistic personality as individuality; although some notions on this question we can find in the works of linguists of the XIX–XX centuries linguists.

Today the appeal to the theory of linguistic personality is caused by the humanization of all sciences. Special attention to the human, his / her problems make *homo loquens* the main object of study in modern linguistics. It is impossible to cognize the language itself not referring to its creator, speaker, user, i.e. to the human, to the concrete linguistic personality. By the way, linguistic personality is considered to be "not the part of personality's multifaceted understanding, but the kind of its full presentation including psychic, social, ethic and other components refracted through its language and discourse" [3. P. 7].

In the Russian science of language the problem of linguistic personality was investigated by Yu.N. Karaulov. Linguodidactic approach to linguistic personality is ascended to G.I. Bogin's ideas. Generally, the analysis of the works shows, that this concept is understood as 1) an ability of the speaker of relationship and conscious activity to take part in the communication; 2) a human, who carries out the totality of language means in the speech. We think, that it is necessary to use an integrate view on the personality as the subject of multicultural interaction. Such personality has got conscious sensibility, accepts other cultures with their texts, speakers, values of national culture as his / her wn, interrelates itself and its nation. The personality works out its own vector of the activity during the interaction with multicultural milieu; the objective activity is expressed in the methods of the relationship with micro- and macro environment of culture as "the world of impersonate values" (N.Z. Chavchavadze) [4. P. 25]. So, in today's more and more interconnected world the linguistic personality requires its own multicultural self-organization, the ability to begin the dialogue of cultures.

As we know self-organization is a process by which the internal dynamics of a system generate system-wide patterns. G.H. Eoyang points out three conditions for self-organizing in human systems. They are significant difference, container and transforming exchange [5. P. 11]. Multicultural

self-organization is a process of self-contained mobilization and structuring of abilities, skills, and qualities by linguistic personality to make dialogue of cultures professionally. In terms of the activity multicultural self-organization of linguistic personality requires to be studied as "absolute sequence of different dynamic processes (self-observation, self-determination, self-analysis, self-regulation, self-motivation), when the restricting of the components of the system, the introduction of new elements for a better condition are required under the influence of different circumstances" [6. P. 154]. In terms of the result multicultural self-organization of linguistic personality is a quality, which is expressed in the development of cross-cultural sphere of linguistic personality, global attitude to culture and its cultural self-determination.

The implementation of the concept "linguistic personality" in the process of foreign language teaching leads to the appearance of such concepts as "secondary linguistic personality" (I.I. Khaleeva [7], N.D. Galskova, N.I. Ger [8]), "cultural and linguistic personality" (V.P. Furmanova) [9], "multicultural linguistic personality" (V.V. Safonova) [10], "ethnic linguistic personality" (E.S. Shoisoronova) [11]. The researchers add to this paradigm some other notions: "communicative personality" (I.V. Sentenberg) [12], "vocabulary personality" (V.I. Karasik) [13], "emotional linguistic personality" (V.I. Sha-khovski) [14] etc. We, following the ideas of V.N. Kartashova, take the attitude, that "all interpretations in a varying degree draw attention to linguistic personality that studies a foreign language in the modern multicultural milieu" [15. P. 13], which develops ideas and personal qualities, which are necessary for the communication with people of different nations and for creative realization of future professional activity. As far as from the point of synergetic view self-organization is a self-organizing system in the culture, the ability to the cognition, reflection, self-reflection, manufacture of attitudes and also self-determination in the variety of cultures is also customary for linguistic personality.

Foreign Language and Multicultural Self-Organization

Foreign language teaching is a special didactic mechanism, which provides multicultural self-organization. Foreign language teaching has a big educational opportunity for the harmonization of intercultural communication, making the dialogue of cultures, the development of global thinking and the ability to cultural self-determination – the elaboration of internal attitude to people, values and the multicultural world in the whole. Only learning a foreign language leads to the human's development through the acquisition of a language as the means of informational exchange with the world for the purpose of the world's and self-transformation in the process of self-organization. This process refers to the human and his or her culture and is

directed to the trainee's personality (M.M. Bakhtin), where language "plays not only the role of science transmission, but the means of intellectual activity" (V.P. Zinchenko). Because of the necessity of humanization of intercultural communication the purpose of foreign language teaching is the development of a linguistic personality as a subject of intercultural interaction who obtained during the foreign language education a certain set of competences, ensuring a certain set of values, personal qualities, creative thinking, universal methods of the production of private intercultural world seeing.

Implementation of Intercultural Approach at Bunin Yelets State University

As a result, a certain set of techniques is necessary for achieving the goal. The methodological analysis proves that the implementation of intercultural approach provides the multicultural self-organization of student's linguistic personality, because according to C. Kramsch, culture "is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them" [16. P. 11].

Nowadays, it is a widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary, and syntax. The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness. In other words, to learn a language well it usually requires knowing something about the culture of that language [17].

Furthermore, culture is a very broad concept, so to get to know a given culture means to gain extensive knowledge. According to Z. Chlopek, clearly, if learners of English as a foreign language are to become successful intercultural communicators, it is essential to provide them with a thorough and systematic intercultural training, and not only with the culture of main English speaking countries. Students learning English as a foreign language will benefit by gaining solid knowledge of different world cultures, and they must also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to evaluate critically and interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication, for both transactional and interactional purposes. Since "culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing" [16. P. 1], it is of paramount importance that cultures, not simply chosen cultural aspects, are dealt with during English as a foreign language lessons. Successful international communication is a sufficient cause for introducing the intercultural

approach into English as foreign language classrooms. However, there is another good reason. In many countries, there is still much intolerance towards and prejudice against other nations and cultures. Intensive intercultural education seems to be a good way to sow the seeds of tolerance, acceptance, understanding, and respect [18. P. 12–17].

It is important to mention, that both native (P.V. Sysoyev [19] etc.) and foreign (Z. Chlopek [18], C. Kramsch [16]) trainers and scientists are working out the toolkit for the implementation of intercultural approach. The practical training of students of the faculty of physics and engineering of Bunin Yelets State University has proved the efficiency of using some of the following activities [Ibid] for growing the dynamics of multicultural self-organization of student's linguistic personality. Three general groups are described below.

Group one (the aim is to help students look at their native culture at the conscious level and perceive it from the objective point of view):

Activity 1. The teacher writes the word CULTURE in the middle of the board and encourages students to brainstorm different associations they have with the term. All ideas are written down, followed by an in-class discussion of different cultural dimensions. Next, students work in groups and categorize different aspects of culture in the form of a mind map, ideally on big sheets of paper.

Activity 2. Students compare their observations and then try to step back and look at the collected data critically and reflectively from the objective point of view. This is followed by a whole-class discussion.

Activity 3. Students invent alternatives to existing manifestations of their own culture. They may come up with such ideas as: (1) instead of shaking hands with people, you might jump three times, and (2) nodding the head could mean "no" instead of "yes". Then, each group prepares a sketch showing new manifestations and the others must guess what they stand for.

Activity 4. Students are asked to discuss in groups the following question: "Which aspects of my own culture may seem weird to a foreigner?" Then, they read or listen to descriptions of their native culture given by representatives of other cultures, which can be printed out from the Internet or recorded from a TV program.

Group two (the aim is to widen learners' perspectives by getting them to know cultures of the English-speaking countries and to compare those cultures to their own):

Activity 1. The teacher prepares copies of excerpts from literature. Students read the excerpts in groups and decide what would be different if a given novel, short story, or poem was written by an author from their native culture.

Activity 2. The teacher hands out transcripts of real-life conversations copied from newspapers or magazines, printed out from the Internet, or rec-

orded from TV and transcribed. Next, the teacher explains how to analyze the text, both the content and the structure. Students work in groups and note down different cultural aspects and decide how much they resemble or differ from their own culture.

Activity 3. The teacher hands out copies of pictures showing people using various facial expressions and body language. Then the teacher provides them with a multiple-choice quiz, where for each picture only one description is correct.

Activity 4. In this activity students have a British Christmas party (or any other holiday party). Ideally, it should follow a lesson introducing Christmas customs observed in English-speaking countries. The teacher and students dress up and bring props for the party (e.g., Christmas ornaments, mistletoe, Christmas pudding, stockings, small gifts for others, a recording of the Queen's Christmas speech, and CDs with carols).

Group three (here students expand their cultural knowledge by learning about all cultures of the world):

Activity 1. The teacher prints out a few pieces of information about one culture. First, students brainstorm what they know about a given culture. Then, they divide into teams and each team member receives a different text. Next, learners regroup so that all students with the same text form a new group; they read their texts together, helping each other understand the content. Then they discuss what is new for them. Next the teacher tells students to return to their original teams and share what they have learned with the rest of their team so that at the end of the activity each team member has all the information.

Activity 2. The teacher hands out copies of the English version of a newspaper. In pairs or groups, students look at a story, ad, or other text and compare and contrast its structure and content with a similar text in their native newspapers.

Activity 3. Students watch a fragment of a film that vividly shows some aspect of a foreign culture, possibly leading to some kind of misunderstanding or conflict. Students work in groups and try to decide what the characters in the film or conversation should have known and done in order to avoid the conflict; all ideas are discussed in a class forum.

Activity 4. The teacher and students bring real-life objects connected with a particular culture into the classroom, such as figurines, foodstuffs, clothes, jewelry, masks, musical instruments, and tapes or CDs with traditional music. The class discusses the uses and symbolic importance of these cultural artifacts.

Conclusion

Multicultural self-organization is considered to be an important ability of the future specialist's linguistic personality. Just foreign language teach-

ing provides the synergetic process in the person's consciousness, acts as the means of the development of self-evaluation skills, self-presentation, and self-improvement. Student's linguistic personality is an active subject of the learning process, which independently creates and predicts the borders of his or her own future professional advancement.

The idea of synergetic formation of a linguistic personality is a brand new approach in the pedagogic experience and conceptual foresight of the results of specialists' professional development, also an important mechanism of the control of communicative competence. The pedagogic space of the institute amounts to the integral culturalogical environment, including different elements of communicational culture, behavior, culture of native and foreign languages etc., which act as subsystems of the pedagogical process of the specialist's development. The intercultural approach, which implements the principle of foreign language teaching "native culture – culture of learning foreign language – cultures of the world", provides and makes actual the internal person's abilities to increase the professionalism. So systematic intercultural training is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept, and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

References

1. ***Gural' S.K., Smokotin V.M.*** Jazyk vsemirnogo obshchenija i jazykovaja i kulturnaja globalizatsija // Jazyk i kultura. 2014. № 1 (25). P. 4–13.
2. ***Gramshi A.*** Izbrannyje proizvedenija. M., 1959. V. 3. 564 s.
3. ***Jazyk*** i lichnost' / pod red. D.N. Shmeleva. M., 1989. 216 s.
4. ***Chavchavadze N.D.*** Kultura i tsennosti. Tbilisi, 1984. 171 s.
5. ***Eoyang G.H.*** Conditions for self-organizing in human systems. 2001. 181 p.
6. ***Khaljapina P.L.*** Metodicheskaja sistema formirovanija polikulturnoj jazykovoj lichnosti posredstvom Internet-obshchenija v protsesse obuchenija inostrannym jazykam : dis. ... d.p.n. S.-Peterburg, 2006. 426 s.
7. ***Khaleeva I.I.*** Vtorichnaja jazykovaja lichnost' kak retsipient inofonnogo teksta // Jazyk – sistema. Jazyk – tekst. Jazyk – sposobnost'. M., 1995. P. 277–285.
8. ***Galskova N.D., Gez N.I.*** Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika. M., 2008. 336 s.
9. ***Furmanova V.P.*** Meshkulturnaja kommunikatsija i problema integratsii v jevropejskuju kulturu // Finno-ugorskij mir. 2013. № 1 (14). P. 76–82.
10. ***Safonova V.V.*** Kulturno-jazykovaja ekspansija I jeye projavlenija v jazykovoj politike i obrazovanii // Inostrannyje jazyki v shkole. 2002. № 3. P. 22–32.
11. ***Shojsoronova E.S.*** Jazykovaja lichnost': etnicheskij aspect: na material burjatskoj jazykovoj lichnosti : dis. … k.f.n. Ulan-Ude, 2006. 190 s.
12. ***Sentenberg I.V.*** Jazykovaja lichnost' v kommunikativno-dejatelnom aspekte // Jazykovaja lichnost': problem znachenija i smysla. Volgograd, 1994. P. 14–24.
13. ***Karasik V.I.*** Kulturnyje dominanty v jazyke // Jazykovaja lichnost': kulturnyje kontsepty. Volgogra, 1996. P. 3–16.

14. ***Shakhovskij V.I.*** Jazykovaja lichnost' v emotsionalnoj kommunikativnoj situatsii // Filologicheskije nauki. M., 1998. № 2. P. 59–65.
15. ***Kartashova V.N.*** Formirovanije lingvogumanitarnoj kultury v protsesse podgotovki uchitelja k rannemu inojazychnomu obrazovaniju : dis. … d.p.n. Jetets, 2002. 546 s.
16. ***Kramsch C.*** The cultural component of language teaching // Language, Culture and Curriculum. 1995. № 8 (12). P. 83–92.
17. ***Council*** of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001). URL: httpwww.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (accessed: 19 June 2014).
18. ***Chlopek Z.*** The intercultural approach to EFL teaching and learning // English Teaching Forum. 2008. № 4. P. 10–19.
19. ***Sysojev P.V.*** Blog-tekhnologija v obuchenii inostrannomu jazyku // Jazyk i kultura. 2012. № 4 (20). P. 115–127.

УДК 372.881.111.1

ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Р.П. Мильруд

Аннотация. Рассматривается проблема обучения устной речи учащихся на уроках иностранного языка, возникшая под воздействием «эффекта обратного влияния» (backwash effect) языковых тестов на содержание и форму уроков образовательного курса иностранного языка. Под влиянием языковых тестов на уроках широко распространилась практика выполнения языковых заданий в форме заполнения бланков различного типа, в то время как коммуникативная деятельность учащихся постепенно утратила статус своей значимости. Как следствие, на уроках заметно сократилось время говорения учащихся, в результате снизился уровень устных речевых умений, учителя стали все больше внимания и времени уделять языковому тренингу, подменяя речевую компетенцию тестовой. Технологии подготовки школьников к языковому тестированию превысили по своей важности способы обучения устной речи. Как методисты, так и учителя-практики стали все меньше использовать на уроках виды учебной работы с устной речевой направленностью. Возвращение устных интеллектуальных испытаний в программу ЕГЭ вновь повышает значимость формирования у учащихся речевой компетенции. Языковой экзамен становится стимулом обучения школьников иноязычному говорению. В статье анализируется методика эффективного формирования устных речевых умений у учащихся с использованием современных достижений педагогической науки и практики. Исследуются различия между методическими приемами и организационно-педагогическими технологиями; дается новый взгляд на понятие «речевая ситуация» – ключевой прием обучения устной речи; разрабатываются организационно-педагогические технологии типа «когнитивный диссонанс», «информационное неравенство» и «логический тупик».

Ключевые слова: обучение устной речи; устные речевые умения; методические приемы; организационно-педагогические технологии; речевая ситуация; когнитивный диссонанс; информационное неравенство; логический тупик.

Почему устная речь стала «Золушкой» на уроках английского языка

Распространенной практикой на уроках английского языка стала подмена обучения устной речи серией лексических и грамматических упражнений и тренировкой умения понимать устный и письменный текст. Дополнительной тенденцией последнего времени стало обучение умению создавать письменные тексты заданного формата, а также описывать изображения в строгом соответствии с формальными требованиями, когда оформление ответа важнее его содержания. Подобные задания, нередко выполняемые как «заполнение бланка», являются показателями не коммуникативной, а тестовой компетенции учащихся.

Причину подмены обучения устной речи формированием у учащихся тестовой компетенции найти несложно. Это явление называется ***обратным влиянием*** содержания языкового экзамена на содержание образовательного курса иностранного языка – backwash effect. Сегодня можно говорить о явном преобладании на уроках иностранного языка приемов бланкового тестирования лексики и грамматики, а также чтения и слушания над методическими приемами обучения естественной коммуникации. Оказалась забытой проблема ***аутентичности обучения речи*** – организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных жизненных обстоятельствах.

Умения множественного выбора, установления соответствий, дифференциации верного и неверного, выстраивания логической последовательности, безусловно, нужны для развития речевого мышления учащихся, но они нужны, прежде всего, для развития не коммуникативной, а тестовой компетенции школьников. ***Умения выполнять языковые тесты не могут заменить устные речевые умения общаться на иностранном языке.*** Более того, результаты ставших традиционными бланковых тестов не могут надежно показать действительный уровень коммуникативной компетенции учащихся. Каждый учитель на практике убеждается в том, что уровень развития тестовых и устных речевых умений у учащихся может заметно отличаться.

Отметим, что в ряде стран мира, где применяется методика языкового тестирования с помощью «бланков», содержащих задания типа «верно – неверно», «установите соответствия между элементами», «выберите правильный ответ», «восстановите логическую последовательность», «вставьте пропущенный элемент», ***обязательной частью экзамена являются также тестовые задания со свободно конструируемым устным или письменным ответом.*** Такие задания именуются открытыми (open tasks), в отличие от тестовых заданий на бланках, которые в педагогическом обиходе учителя и учащиеся иногда называют американским тестированием. При этом значение языковых тестов в оценке учебных достижений школьников не отрицается.

Нормативные документы об обучении устной речи

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Из этого следует логический вывод о том, что ***устная речевая компетенция является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции учащихся в целом и не должна подменяться тестовой компетенцией*** [1].

Более подробно требования к формированию устной речи учащихся излагаются в Примерной основной образовательной программе

(ПООП). В соответствии с ПООП для основной школы, в области диалогической речи учащимся необходимо уметь вести диалог в стандартных неофициальных ситуациях, владея нормами речевого этикета. Более способным учащимся дается возможность задавать вопросы и отвечать на них в обстоятельствах интервью.

В области монологической речи школьники должны уметь рассказывать о себе, своей семье, месте проживания и стране. Им необходимо уметь описывать события с опорой на наглядность, давать краткую характеристику других людей, передавать содержание прочитанного или услышанного текста, а также фильма. Более способные учащиеся могут научиться делать тематические сообщения, комментировать факты и выражать к ним свое отношение, кратко высказываться на заданные темы без подготовки и излагать результаты проектной деятельности.

Отметим, что в ПООП для старшей школы уровень требований к устным речевым умениям выпускников повышается, что особенно заметно на примере углубленного уровня обучения иностранным языкам. Учащимся необходимо функционально пользоваться неродным для них языком как средством общения и познавательной деятельности. Им нужны умения передавать информацию в связных аргументированных высказываниях, используя изучаемый язык как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире, что необходимо для успешной социализации и самореализации. Требуется достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый уровень и достаточного для результативного общения в рамках выбранного профиля.

Устная часть ЕГЭ как стимул и ограничение в формировании устных речевых умений учащихся

Возвращение устной части в программу Единого государственного экзамена (ЕГЭ) повышает значимость формирования устных речевых умений учащихся. Возрастают мотивация и смысл овладения устной речью на уроках иностранного языка, увеличивается время говорения учащихся на занятиях, возвращается интерес к методическим приемам обучения говорению с целью повышения учебных результатов школьников.

Вместе с тем ***ориентация обучения на экзамен всегда ограничивает как арсенал дидактических средств, применяемых учителем, так и умения, формируемые у учащихся узкими рамками экзаменационных требований.***

В случае с обучением говорению есть реальный риск того, что требования к обучению говорению (несмотря на ФГОС и содержание ПООП) будут сведены к умению задавать вопросы по изображению,

описывать фотографию, а также сравнивать два изображения в соответствии с требованиями демонстрационной версии экзамена.

В разрешении этого противоречия важно помнить, что ***реальное и заметное повышение результатов учащихся в устной части ЕГЭ зависит не только от овладения техникой выполнения экзаменационных заданий, но и от общего уровня развития учащихся, а также от уровня их коммуникативной компетенции.*** Именно коммуникативные умения, а не техника выполнения тестовых заданий школьников, являются главным резервом роста учебных и экзаменационных показателей учащихся. Отсюда следует, что обучение школьников устной речи неотделимо от их общего интеллектуального и речевого развития [2].

Влияние широкого содержания обучения устной речи на узкие результаты выполнения учащимися экзаменационных заданий объясняется «эффектом воронки» (рис. 1).

Рис. 1. «Эффект воронки»

Содержание обучения устной речи всегда шире узкого набора экзаменационных заданий, однако в них проявляется не только умение действовать в рамках заданного формата, но и весь устный речевой опыт, накопленный учащимися в течение всего периода освоения образовательного курса иностранного языка.

Поскольку формирование устных коммуникативных умений осуществляется с помощью применяемых на уроке обучающих приемов, возникает необходимость рассмотреть методические приемы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи, которые могут быть полезными учителю и учащимся.

Методические приемы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи

Методический прием обучения говорению – это ***комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий.***

Приведенное определение методического приема показывает, что это комплексное обучающее действие всегда соответствует одной из целей урока, позволяет решить поставленную дидактическую задачу, включает в себя определенный способ обучения и реализуется в виде наиболее целесообразной последовательности совместных действий учителя и учащихся – организационно-педагогических технологий.

Организационно-педагогические технологии – это описание «шаг за шагом» процесса реализации методического приема, обеспечивающее преодоление познавательных затруднений учащихся и наиболее эффективное достижение поставленной обучающей цели.

Например, методический прием «описание изображения» означает, что обучение устному высказыванию осуществляется с опорой на рисунок, фотографию или диаграмму. Однако для реализации этого приема недостаточно предложить учащимся изображение и дать задание описать его. Необходимо выполнить определенную последовательность обучающих действий, т.е. реализовать организационно-педагогические технологии.

Важно вначале познакомить класс с языковыми средствами для решения поставленной речевой задачи. Одновременно полезно расширить фоновые знания учащихся, необходимые для того, чтобы они могли рассказать, что «скрыто за кадром». Это позволит учащимся полнее описать изображение и дополнить внешне видимые детали интересными подробностями. Для того чтобы речь была более организованной, полезно научить школьников систематизировать детали, группировать их по общим признакам, переходить от одной группы деталей к другой, делая необходимые сравнения и обобщения. Кроме того, школьникам пригодится умение устанавливать причинно-следственные связи между действиями и явлениями. Это означает, что дети смогут не только описывать, но и комментировать изображение.

Организационно-педагогические технологии можно сравнить с «секретами йоркширского пудинга». Чтобы пудинг соответствовал английским стандартам, недостаточно соединить в нужной пропорции его традиционные ингредиенты, такие как яйца, молоко, соль, мука и растительное масло. Необходимо строго соблюдать рекомендации и поме-

стить хорошо взбитое тесто в холодильник ровно на 30 минут, чтобы не нарушить структуру смеси. Следует обязательно предварительно нагреть духовой шкаф до 220°С, иначе тесто не поднимется и пригорит. Важно добавить ложку растительного масла в каждую пустую формочку для пудинга и нагревать его в духовом шкафу, пока оно не начнет дымить. После того, как масло задымилось, положено заполнить каждую формочку тестом, но не более чем на три четверти, иначе оно поднимется через край. Не давая тесту остыть ни секунды, нужно немедленно вернуть его в духовой шкаф, чтобы пудинг сохранил форму. Выпекают йоркширский пудинг до 20 минут и ни в коем случае не открывают дверцу духового шкафа до остывания. Если нарушить хотя бы один из этих секретов, йоркширский пудинг не получится. Например, без дыма пудинг не будет похож на тот, что выпекали в старину над огнем под куском говядины, чтобы на пудинг капал пригорающий мясной сок.

В описании организационно-педагогических технологий «секреты йоркширского пудинга» – это всего лишь метафора. Она показывает, что значение организационно-педагогических технологий как способов управления результатами обучающей деятельности достаточно велико. Без них использование даже самых известных и надежных методических приемов с набором эффектных «ингредиентов» урока может быть обречено на неудачу.

Речевая ситуация как ключевой прием обучения устной речи

Существуют различные методические приемы формирования у учащихся устных речевых умений – ролевые и коммуникативные игры, дискуссии, дебаты и полемика, драматизация, описание изображения, комментирование и выражение собственного мнения и др. Все эти приемы можно отнести к единому ключевому приему обучения устной речи – речевой ситуации [3–8].

Речевая ситуация – это не сценарий и не обстоятельства общения. По своей сути, ***речевая ситуация – это субъективная психолингвистическая реальность, когда участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах***. В реальной жизни участники общения могут испытывать добрые или иные чувства, которые они хотят выразить друг другу устными речевыми средствами. Кто-то может руководить другими, раздавая указания и команды. Острое чувство несправедливости или обиды, наличие иного мнения, знание неизвестных другим участникам интересных подробностей побуждает нас прибегать к слову как важнейшему человеческому орудию проявления своего «Я». Иными словами, ***речевая ситуация – это субъективное ощущение необхо-***

димости активно вмешаться в обстоятельства и преобразовать их в желаемом направлении с помощью речевых средств [9].

Устные высказывания в речевой ситуации помогают нам изменить обстоятельства без всяких физических действий. Мы имеем возможность выразить словами переполняющие нас чувства и испытать облегчение. Мы можем управлять действиями, мыслями и чувствами других участников общения с помощью своих фраз. У нас есть шанс предупредить конфликт или решить спор в свою пользу. Устное речевое взаимодействие с партнерами помогает нам решить возникшую проблему, обменяться информацией и пополнить собственные знания. Устная речь дает человеку возможность реализовать себя как личность. Функциональные возможности слова безграничны – от разрушительного «убить словом» до возвышенного «исцелить словом».

Люди говорят, если ситуация лично значима для них. Понимание роли личностной значимости обстоятельств позволяет нам осмыслить, почему в реальном мире, в одной и той же ситуации, одни участники активно добиваются своей цели с помощью речевых действий, а другие равнодушно молчат. Говорят те, кого создавшиеся условия не оставили равнодушными, затронули лично и вовлекли в речевое взаимодействие. ***Личная причастность человека к обстоятельствам – это и есть речевая ситуация, когда возникает ощущение необходимости сказать свое слово.*** Умелое создание речевой ситуации для учащихся на уроке – важнейшее проявление профессиональной компетентности учителя иностранных языков [10].

Речевая ситуация как ключевой прием обучения устной речевой деятельности может реализовываться в учебном процессе с помощью одной из трех организационно-педагогических технологий: ***когнитивного диссонанса, информационного неравенства и логического тупика.***

Технология когнитивного диссонанса (cognitive dissonance) в обучении говорению

Технология когнитивного диссонанса – это один из возможных способов стимулирования речевой активности участников общения. ***Когнитивный диссонанс – это активная ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую перед нами картину мира, которая противоречит нашим представлениям и ожиданиям, вызывая удивление, разочарование, огорчение, замешательство или сомнение, негодование и протест, удивление или даже потрясение.*** Значение когнитивного диссонанса в обучении говорению велико в связи с тем, что неожиданная информация порождает

коммуникативную потребность, т.е. желание выразить чувства, разобраться с проблемой, попытаться изменить обстоятельства. Речевая активность в обстоятельствах когнитивного диссонанса помогает нам лучше адаптироваться к жизни, овладеть ситуацией и контролировать ее [11].

Когнитивный диссонанс может переживаться как культурный шок, протест против нарушения нравственно-этических и эстетических норм, желание восстановить справедливость или проявить милосердие и т.д.

Существуют разные способы создания когнитивного диссонанса для того, чтобы стимулировать устное высказывание учащихся на уроках иностранного языка. В любом случае, важно не оставить учащихся равнодушными.

Например, в учебнике «Английский язык. 11 класс. Сер. Звездный английский» [12] есть текст о гигантской черепахе по имени Одинокий Джордж (Lonesome George). Учащиеся читают о том, что эта черепаха живет в одиночестве на острове Пинта в Тихом океане, являясь не только редчайшим, но последним представителем своего вида на Земле. Напомним, что предметная линия учебников «Звездный английский» разработана для школьников, изучающих английский язык на углубленном уровне. Учащиеся читают текст, обсуждают его и сообща разрабатывают проект помощи этой гигантской черепахи.

Явление когнитивного диссонанса возникает, когда школьникам предлагается найти дополнительную информацию в Интернете по обсуждаемой проблеме, и они находят на нескольких сайтах печальное сообщение о гибели Одинокого Джорджа. Оказывается, время было безвозвратно упущено и никто никогда больше не сможет увидеть эту гигантскую черепаху. Учащиеся, как правило, не остаются равнодушными и не только выражают сожаление, но и хотят больше узнать о жизни Одинокого Джорджа на острове Пинта, а также о других редчайших животных на Земле, которых еще можно спасти.

Когнитивный диссонанс стимулирует коммуникативно-познава-тельную активность и проектную деятельность школьников. Для того чтобы в условиях когнитивного диссонанса более целенаправленно и эффективно обучать устному речевому общению, важно сделать так, чтобы учащиеся предварительно побольше узнали об обсуждаемой проблеме, накопили необходимые речевые средства для обмена информацией и выражения своего отношения к событиям, а также эмоционально откликнулись на предложенные им факты и обстоятельства.

Технология информационного неравенства (information gap) в обучении говорению

Для того чтобы участники речевого общения активно общались, необходимо создать условия, при которых речевые каналы общения были бы содержательно наполнены разной информацией, различались по фактам, сведениям и отношениям, а школьники, пользующиеся разными источниками, видели пробелы знаний друг у друга. Прием информационного неравенства оказался настолько эффективным, что стал применяться не только для активизации говорения но, прежде всего, мыслительных процессов [13].

Процесс учебного речевого общения будет более естественным, если его участники будут владеть разной информацией, по-разному относиться к обсуждаемым событиям, смотреть на одни и те же обстоятельства под углом зрения различных культур [14].

Информационное неравенство (information gap) – это разрыв между имеющейся у разных участников общения информацией, переживаемыми чувствами и отношениями, а также мнениями и позициями.

Информационное неравенство (information gap) как технология обучения устному речевому общению во многих случаях означает, что каждый из участников владеет недостаточной информацией для решения познавательной задачи, в то время как отсутствующие знания имеются у других участников. Смысл организационно-педагогической технологии «информационного неравенства» состоит в том, чтобы стимулировать речевое общение между школьниками, побуждая их собрать воедино всю информацию, необходимую для решения познавательной задачи и выполнения учебного задания, или разрешить внутреннее противоречие.

В вышеупомянутом учебнике есть текст «Standing on Solid Ground», в котором говорится о строении земного шара, твердая кора которого делится на мелкие «разломы», медленно скользящие по поверхности глубоко расположенной мантии, находящейся в жидком состоянии под влиянием раскаленного земного ядра. Движение разломов земной коры приводит к землетрясениям.

Для реализации технологии информационного неравенства учащиеся совместно с учителем разрабатывают небольшие текстовые фрагменты, содержащие как проверенные, так и, возможно, недостоверные утверждения по проблеме землетрясений, имеющиеся в Интернете. Поисковая работа организуется так, чтобы учащиеся владели разными сведениями. Между разными фрагментами информации возникает противоречие.

Приведем примеры фрагментов текстов (количество фрагментов зависит от числа учащихся):

Which earthquake has been the deadliest one? The deadliest earthquake in recorded history struck Shensi province in China in 1556, killing about 830,000 people. The 1976 magnitude 7.8 earthquake which struck Tangshan, China killed somewhere between 250,000 and 800,000 people. In 2003, the magnitude 6.5 earthquake in Bam, Iran killed more than 40,000 people. The earthquake in Chile on May 22, 1960, is the strongest to be recorded in the world with magnitude 9.5, and killed more than 4,000. For the record, the largest U.S. earthquake occurred on March 28, 1964, in Alaska. It was a magnitude 9.2 quake and took 131 lives	**Some say that the 1906 San Francisco earthquake was the deadliest ever.** Though well known, the magnitude 7.8 San Francisco earthquake and ensuing fire killed 3,000 and razed large sections of the city. It was the most deadly in U.S. history, but was it the worst the world has seen, by far? This needs to be studied and to answer this question we need to know details about earthquakes in such countries as China, Iran, Chile, Alaska. Only by comparing the facts and figures can we establish the truth and say that a certain earthquake was the deadliest ever on Earth. Only then can we call the assumption a fact
Can people cause earthquakes by their activity? Earthquakes induced by human activity have been documented in a few locations in the United States, Japan, and Canada. The cause was injection of fluids into deep wells for recovery of oil, and the filling of large reservoirs for water supplies. Most of these earthquakes were minor. Deep mining can cause small to moderate quakes and nuclear testing has caused small earthquakes in the immediate area surrounding the test site, but other human activities have not been shown to trigger earthquakes. Earthquakes are part of a global tectonic process that generally occurs well beyond the influence or control of humans. The origin of earthquakes lies very deep beneath the surface	**Even large nuclear explosions have little effect on earthquakes outside the area of the blast itself.** The largest underground nuclear tests conducted by the United States were detonated on the Aleutian Islands on November 6, 1971. The test did not trigger any earthquakes in the seismically active Aleutian Islands. On January 19, 1968, a nuclear test took place in central Nevada. Seismograph records showed that the seismic waves produced by the fault movement were much less energetic than those produced directly by the nuclear explosion. Locally, there were some minor earthquakes surrounding the blasts that released small amounts of energy. Scientists found nothing to connect the testing with earthquakes in the area
…дополнительные сведения	**…дополнительные сведения**

Для подготовки текстовых фрагментов можно использовать сайт http://www.earthquake.usgs.gov/learn/topics/megaqk_facts_fantasy.php.

На уроке несколько участников, пользуясь имеющейся у них информацией, излагают найденные сведения классу. После этого школьники получают задание сообща определить меру истинности сообщенных классу фактов и мнений. Для этого нужно в ходе группового общения сопоставить имеющиеся в классе факты, проливающие свет на обсуждаемую проблему. В поиске текста участникам разрешается задавать друг другу специальные вопросы типа “Who knows more about..?”, “What do you know about..?”, “How do you think..?”, “Why do you think..?”, “Who do you think..?” Участникам запрещается видеть тексты друг друга.

Найдя с помощью вопросов источники дополнительной информации, имеющиеся у других участников, партнеры начинают общение, делясь имеющимися у них сведениями, задавая уточняющие вопросы и

приходя к выводу о ложности или истинности того или иного тезиса. Обмен информацией и обсуждение итогового вывода осуществляются исключительно в устном взаимодействии и учащиеся «не подглядывают» в текст партнера по общению.

Технология логического тупика (logical impasse) в обучении говорению

Общение между участниками речевого взаимодействия активизируется, если неожиданно обнаруживаются сенсационные сведения, сталкиваются противоположные взгляды и высказываются категоричные возражения, а личностно значимые идеи вдруг встречают равнодушие или непонимание. В научной литературе, начиная с зарождения эпохи психоанализа, росло понимание того, что активное мышление и речь – это не просто эффект применяемых техник (приемов). Главное – пробуждение у индивида чувства любопытства и желания разобраться в проблеме, вызываемого препятствием на пути движения мысли и слова. Это препятствие в ряде случаев именуется логическим тупиком (logical impasse) [15]. Логический тупик становится стимулом работы мышления и речи.

Логический тупик – это столкновение развиваемой говорящим мысли с препятствием в форме неожиданных открытий, контраргументов и возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего.

Логический тупик нередко возникает по мере развертывания сюжета детективного рассказа. В учебнике [12] есть ряд детективных сюжетов, например тексты, объединенные общим названием «Watching the Detectives». Такой материал подсказывает идею использовать детективные сюжеты для реализации технологии логического тупика.

В целях организации речевого общения используются карточки, которые частично может разработать учитель, а содержание других карточек разрабатывают сами учащиеся в малых группах отдельно друг от друга.

Приводим пример содержания нескольких ролевых карточек для «детективного расследования»:

Accidents have been on the rise in this small town outside Manchester. Every single midnight has seen over ten car crashes, which has been a lot more than usual statistics. “It has to be someone crazy”, - this idea is on the mind of a modest tailor living in a small house after having heard the news on the local radio	Detective Andy Right has been very much worried about the car accidents in his native town. He himself nearly ran into the car that was rushing along the street at a breakneck speed. He missed the number on the car plate but he was sure that at the steering wheel was a blond woman of an indefinite age

Ms Hilary Stevens is a tall young woman with blond hair under a dark kerchief. She works for the police department and is perfectly aware of the string of car accidents that have made the citizens so worried. However she will not say a word about these cases and immediately leaves the conversation about the car accidents	Antony Johnson is a car racer. He enjoys speeding up on the road challenging other drivers to give way. However he is sensible enough not to risk being fined by the road police and performs his road tricks only when he feels absolutely safe. His favorite hobby is to make drivers change the lane in panic
Sofia Steward is a student. Recently she has been very strongly offended by her boyfriend. She feels mad and is eager to do something extraordinary just to vent her anger out. Every time she drives to the university in the center of Manchester she feels like boiling over. If she saw her boyfriend she would revenge!	Mr. Allan Brixton, a retired policeman, lives alone in a dark grey house away from the community. Everybody calls him an "outcast". His only companion was a big black cat. Once the neighbors heard Allan shouting threats at the cat. After that the cat disappeared not to be seen again
The police was surprised to hear evidence that some drivers were apparently hallucinating at the steering wheel. They recalled seeing a huge black cat with sparkling green eyes staring directly at them through the windscreen. After that a sudden blackout of conscience would come and they remembered nothing else	…Additional details

Работа по данной технологии может продолжаться несколько уроков. Школьники постепенно знакомятся с деталями детективного сюжета, каждый раз высказывая разные предположения. Эти ***предположения учащихся обязательно фиксируются учителем и классом так, чтобы использовать все накопленные гипотезы и аргументы для «сталкивания позиций» и оживления речевого взаимодействия школьников в поисках решения проблемы***.

Участники или творческие пары продумывают свою линию сюжета и добавляют в детективную историю дополнительные подробности, действующих лиц и подозреваемых персонажей. Развязка детективной драмы может быть неожиданной. В приведенном примере, по одной из разработанных учащимися версий, виновником аварий являлся большой черный кот, убежавший от хозяина и неожиданно появлявшийся на дороге перед движущимися автомобилями в темноте ночи.

Учащиеся могут сами разрабатывать сюжет детективных рассказов для последующего коллективного его разгадывания.

Другие тематические направления для применения технологии логического тупика в целях обучения учащихся устному речевому взаимодействию могут быть подсказаны вышеупомянутым учебником [12]. Например, в книге для учащихся имеется текст под названием «Will we all have to leave home?». Речь идет о выборе, стоящем перед человечеством в будущем: продолжать жить на Земле с различными

угрозами, грозящими далеким потомкам, или искать возможности переселения в иные космические миры.

Для вовлечения школьников в речевое взаимодействие разрабатывается раздаточный материал с содержательными фрагментами, противоречащими друг другу. Противоречивая информация создает для участников логические тупики, которые они сообща преодолевают в коллективном взаимодействии. ***Важным требованием к соблюдению технологии логического тупика является обязательное ведение наглядного дневника идей, выдвигаемых учащимися в ходе устного общения на уроках.*** Для ведения такого дневника используются не только записи учащихся, но и плакаты, интерактивная доска или мультимедийный проектор.

Приведем фрагмент предварительно подготовленного отдельными учащимися под руководством учителя раздаточного материала:

In the DISTANT future, 50 or more years from now, we will be threatened to destroy our home planet via waste, over-crowding, over-consuming, and backlash from manmade catastrophes. Solutions to the problems facing our environment now have been fought over for decades with no good result. Besides that, we have to wait for technology to catch up with the proposed solutions but the time does not wait	How are we going to colonize space when we can't even set foot in any atmosphere other than our own? Colonizing other planets in space is unrealistic. It will require a lot more money that we spend on the space program. Having wasted all this money we will not achieve much. The moon has only rocks on it and no air to breathe. Mars in uninhabitable with its poisonous atmosphere. Venus is no better for us
We just have to discover new things. It is interesting to deal with the reality that is continuously changing. We have no choice but to meet the challenges that are threatening us around. We have to try out human power. We have to look for a better alternative. If colonizing the other parts of the universe could be one of the solutions to work for, then we should go for it. We will not know anything better if we do not press for change	I do not think there will be a need to colonize space in the distant future. The only reasons the need would arise would be either to relieve over-population, or due to a scarcity of resources. Populations are on the decline, throughout Europe and Asia. Thus, I do not think over-population will pose a great problem. Concerning resources, we have not yet found a planet to which we can travel that can sustain life
…Additional details	Life in a space colony would present a huge challenge to humans. Space settlements would have to provide for the material needs of hundreds or thousands of humans, on the planet that can be hostile to human life. That would involve technologies, such as life support systems, that have yet to be developed. They would also have to deal with other issues of how humans would behave and survive in that alien environment long-term

Рекомендуется поощрять разработку фрагментов информации учащимися самостоятельно так, чтобы содержание не было известно другим участникам.

В ходе речевого взаимодействия учащиеся постепенно, от урока к уроку, приходят к новым знаниям, могут изменить свое первоначальное мнение и, в итоге, договориться об общем подходе к решению обсуждаемой проблемы.

В поиске материала для общения рекомендуется использовать сайты Интернета, предлагаемые в учебнике «Английский язык. 11-й класс. Сер. Звездный английский», для ученических проектов.

Управление групповым общением (managing group talk)

Групповое общение в естественных условиях – это самоорганизующийся процесс, имеющий признаки хаотичности и непредсказуемости. Учебная среда с ее системно-деятельностной организацией предполагает педагогическое управление устным речевым общением учащихся. ***Педагогическое управление речевым взаимодействием школьников необходимо для получения трех результатов урока в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом – усвоение школьниками требуемых программой коммуникативных умений (предметный результат), овладение важными для учащихся универсальными познавательными действиями в групповом общении (метапредметный результат) и формирование у участников социально ценных знаний, отношений и убеждений (личностный результат).***

Одним из способов педагогического управления групповым общением учащихся является «матрица управления дискуссией»:

Матрица управления дискуссией

ФИО	Согласие	Возражение	Вопрос	Добавление
1	V		V	
2		V	V	V
3	V			
4			V	
5		V		V
6	V	V		
7		V	V	V
8	V			
9		V	V	

Как показывает приведенный пример матрицы управления дискуссией, учитель заранее выбирает коммуникативные функции, подлежащие речевой тренировке (коммуникативные функции для управления дискуссией можно менять по усмотрению педагога). Эти функции

обозначены в матрице, которую учащиеся видят на плакате или интерактивной доске. По мере того, как школьники участвуют в групповом общении, учитель или выбранный наблюдатель отмечает в матрице выполненные конкретными участниками речевые функции. Это помогает организовать групповое общение как ***учебную тренировочную деятельность с целью овладения заданными коммуникативными функциями.***

В групповой дискуссии необходимо управлять формированием у учащихся умения взаимодействовать друг с другом. Для этого важно создать условия для формирования у учащихся ***социальной компетенции*** и управлять этим процессом на уроке.

Социальная компетенция – это комплексное умение взаимодействовать с другими участниками общения, определяемое внутриличностным, межличностным и эмоциональным интеллектом участников.

Внутриличностный интеллект важен для объективной оценки школьниками своих возможностей, понимания сильных и слабых сторон, умения контролировать себя и управлять собственным речевым и неречевым поведением.

Межличностный интеллект детей обеспечивает умение понять не только себя, но и других, выстраивая бесконфликтное, толерантное и эффективное взаимодействие с партнерами в сообща выполняемой деятельности.

Эмоциональный интеллект учащихся нужен для того, чтобы понять эмоции других участников общения и сопереживать им, контролировать собственные чувства, уметь адекватно описать свои и чужие переживания.

Наилучшим способом управления социальной компетенцией и развития этого комплексного умения у учащихся можно считать взаимную оценку учащимися друг друга по следующим критериям:

– популярность участника группового общения (оценивается количество обращений к конкретным учащимся за помощью и советом в случае затруднений в ходе дискуссии);

– вежливость участника группового общения (оценивается умение участников демонстрировать уважение к другим, предупреждать конфликтные ситуации, учитывать чужое мнение);

– контактность участника группового общения (оценивается количество установленных участником личных контактов с другими школьниками в ходе дискуссии);

– активность участника группового общения (оценивается умение сформулировать разнообразные идеи в групповом обсуждении проблемы);

– эффективность (оценивается четкость и польза сформулированных идей, помогающих поиску окончательного решения проблемы).

По каждому критерию участники выставляют друг другу оценку по 100-балльной системе после завершения группового общения. На основании взаимных индивидуальных оценок вычисляется средний балл. Для оценивания социальной компетенции участников можно использовать нижеприведенную шкалу:

Ф.И.О.	Популярность	Вежливость	Контакты	Активность	Эффект
1					
2					
3					
…					

Социальная компетенция учащихся представляет собой важное универсальное коммуникативно-познавательное умение, которое относится к метапредметным результатам образовательного курса и ***не оценивается учителем.***

Важнейший аспект педагогического управления устным речевым общением учащихся на уроке иностранного языка – управление познавательным интересом и учебной мотивацией школьников.

Познавательный интерес, т.е. устойчивая направленность внимания учащихся, всецело определяется их ***учебной мотивацией – внутренним побуждением к активному учению.*** Устойчивость учебной мотивации школьников определяется рядом педагогических условий, позволяющих управлять этим хрупким психологическим образованием:

– важно учитывать личностную значимость выполняемой деятельности, что зависит от индивидуальных потребностей, интересов, жизненных планов;

– хорошо, если учащиеся будут видеть свои достижения и иметь преобладающий успешный опыт ранее выполненных заданий;

– школьникам необходимо чувство оптимизма в случае затруднений, а также знание эффективных стратегий преодоления трудностей (можно с помощью педагога);

– помогают положительные переживания в связи с комфортными условиями деятельности, отношениями взаимной поддержки, общими ценностями и нормами в группе;

– на мотивацию учения влияет ощущение собственной личностной значимости в группе, адекватность самооценки и уровня своих притязаний, уверенность в психологической защищенности.

Положительная мотивация учения в целом влияет на мотивацию овладения устной речевой деятельностью. Однако активное участие в учебных заданиях, требующих речевого взаимодействия на иностранном языке, дополнительно зависит от некоторых специфических условий.

Мотивированное говорение на уроке иностранного языка возможно, если создается ***речевая ситуация***, выбирается ***актуальная для детей тема / проблема*** общения, выполняется ***посильная коммуникативно-познавательная задача***, проявляются ***взаимное уважение и понимание*** среди участников, демонстрируется ***активное внимание к содержанию реплик учащихся***, школьники владеют ***стратегиями продуктивного речевого взаимодействия***, учитель ***толерантно относится к лексико-грамматическим неточностям*** в учебной речи участников общения. Если хотя бы одно из этих условий не соблюдается, мотивация устного речевого взаимодействия на уроке заметно снижается.

Для контроля и управления мотивацией говорения учащихся на уроке можно использовать «весы интереса» к выполняемому заданию:

Интересно ← - - - - - - - - - - - → **Скучно**

Легко ← - - - - - - - - - - - → **Трудно**

Хочу повторения ← - - - - - - - - → **Мне достаточно**

Учащимся предлагается до и после выполнения задания отметить «крестиком» меру своего интереса к заданию, степень трудности поставленной задачи, а также желание повторно участвовать в аналогичных заданиях на последующих уроках. Результаты «взвешивания интереса» полезно обсудить в группе.

Отметим, что учебник «Английский язык. 11-й класс. Сер. Звездный английский» содержит обширный текстовый материал, мотивирующий устное речевое взаимодействие школьников.

Заключение

Формирование умений устной речи – это задача, которая неожиданно оказалась труднорешаемой в условиях подмены коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам подготовкой к языковым тестам бланкового типа. Помочь в преодолении возникшей трудности могут современные организационно-педагогические технологии. С их помощью активизируются процессы мышления и речи, формируются коммуникативные и социальные умения, расширяется кругозор, а также решается проблема аутентичного обучения говорению на иностранном языке в условиях выражения мысли, межличностного взаимодействия и утверждения себя как личности в общении.

Литература

1. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.

2. ***Мильруд Р.П.*** Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
3. ***Мильруд Р.П.*** Повышение эффективности речевой ситуации как методического приема обучения // Иностранные языки в школе. 1983. № 2. С. 27–32.
4. ***Мильруд Р.П.*** Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1986. № 4. С. 29–33.
5. ***Мильруд Р.П.*** Организация ролевой игры на уроке // Иностранные языки в школе. 1987. № 3. С. 30–34.
6. ***Мильруд Р.П.*** Ориентировочные задания на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 12–18.
7. ***Мильруд Р.П.*** Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991. № 6. С. 3–7.
8. ***Мильруд Р.П.*** Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 6.
9. ***Мильруд Р.П.*** Речевая ситуация как методический прием обучения // Иностранные языки в школе. 1982. № 1. С. 38–40.
10. ***Мильруд Р.П., Карамнов А.С.*** Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11–17.
11. ***Cooper J.*** Cognitive Dissonance. Fifty Years of a Classic Theory. L. : SAGE Publications Ltd., 2007. 203 p.
12. ***Баранова К.М., Дули В., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В.*** Английский язык. 11-й класс. Сер. Звездный английский. М. : Express Publishing – «Просвещение», 2011.
13. ***Ben-Haim Y.*** Info-Gap Decision Theory: Decision under Severe Control. Amsterdam : Academic Press – Eslevier, 2006. 370 p.
14. ***Мильруд Р.П., Максимова И.Р.*** Обучение культуре и культура обучения языку // Иностранные языки в школе. 2012. № 5. С. 13–19.
15. ***Barford D.*** The Ship of Thought. Essays on Psychoanalysis and Learning. L. : H. Karnac (Books) Ltd., 2002. 250 p.

TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES OF TEACHING ORAL COMMUNICATION

Millrood R.P. Department of International Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russian Federation).
E-mail: rad_millrood@mail.ru

Abstract. This paper considers the problem of teaching school students spoken language, arising from the backwash effect of language tests on the classroom teaching agenda. The return of oral tasks to the school leaving national language exams in Russia is expected to raise the importance of students' oral speech competence. Language exams may again become a stimulus for students learning foreign language speaking skills. The article analyzes the ways of effective formation of oral speech skills in students using the latest achievements of pedagogical science and practice. The publication studies the differences between the methodological techniques and the organizational and pedagogical technologies; provides a new perspective on the concept of “speech situation” - a key technique of teaching speaking; develops organizational and pedagogical technologies such as “cognitive dissonance”, “information gap” and “logical impasse”.

Keywords: teaching speaking; oral speech skills; instructional techniques; organizational and educational technology; speech situation; cognitive dissonance; information gap; logical impasse.

УДК 373.31

ОБУЧЕНИЕ ПО «СТАНЦИЯМ» КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.Н. Плотникова

Аннотация. Современная начальная школа работает в течение четырех лет в условиях нового Стандарта, в основе которого лежит системно-деятельностный подход. Перед педагогами стоит задача организовать образовательную деятельность, которая бы способствовала развитию личности ученика. В статье рассматривается вопрос о применении такой групповой формы организации образовательной деятельности, как обучение «по станциям» на уроках английского языка в начальной школе. Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования именно групповая работа является наиболее эффективной для достижения образовательных результатов, в частности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Предлагаемая форма организации деятельности делает возможным деятельностное, самостоятельное и дифференцированное обучение. Оно ускоряет процесс обучения и облегчает процесс запоминания материала. Для проведения урока с использованием «станций» педагогу необходимо подготовить задания для каждой «станции». Все «станции» получают названия. «Станций» должно быть не меньше, чем групп. На каждой «станции» предусмотрены задания разного уровня сложности, чтобы учащиеся могли их самостоятельно выбирать (по своим силам). Особое внимание уделяется особенностям организации совместной образовательной деятельности учащихся начальной школы в данной форме, в частности организации группового взаимодействия. В статье даются рекомендации педагогам для более продуктивного проведения занятий с использованием станционного обучения организации образовательной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: обучение «по станциям»; образовательная деятельность; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; самостоятельное обучение.

Современная начальная школа работает по новому Стандарту, в основе которого лежит системно-деятельностный подход [1. С. 7]. Перед педагогом стоит задача организовать образовательную деятельность, которая бы способствовала развитию универсальных учебных действий и была бы направлена на выработку подходов, форм самообучения, которые соответствовали бы индивидуальным личностным характеристикам младших школьников [2. С. 155].

Образовательная деятельность – это, в первую очередь, совместная деятельность, в результате которой происходит максимальная активизация коммуникативной деятельности учащихся. Одной из наиболее эффективных форм совместной деятельности является работа в груп-

пах. Согласно новому Стандарту именно групповая работа является наиболее эффективной для достижения образовательных результатов, в частности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. К сожалению, групповые формы работы не нашли широкого применения в педагогической практике в общеобразовательных школах. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования педагогов начальной школы и педагогов, преподающих английский язык в начальной школе, которое было проведено нами в октябре 2013 г. В анкетировании приняли участие 70 учителей начальной школы и 33 педагога, преподающие иностранный язык в начальной школе образовательных организаций города Томска и Томской области. Преподаватели выделяют ряд трудностей организационного характера, связанных как с деятельностью педагога, так и с деятельностью учащихся.

Во-первых, трудности дисциплинарного характера («плохая дисциплина», «дети много разговаривают не по теме урока»). Во-вторых, большие временные затраты («занимает весь урок», «не успеваю проконтролировать все группы», «трудно оценить индивидуальный вклад каждого в общую работу»). В-третьих, разная языковая подготовка учащихся («сильные учащиеся выполняют задания раньше и мешают остальным детям», «все делают сильные учащиеся, остальные не работают»). Из этого следует, что педагоги не видят преимуществ групповых форм работы, так как ориентированы только на предметные результаты, а не на организацию коммуникации. Групповая работа «смущает» педагогов потерей их руководящей позиции и, прежде всего, контрольно-оценочной функции; они не понимают, как использовать ресурс сильных детей, например для взаимообучения в группе.

На помощь педагогам могут прийти современные образовательные технологии, которые богаты приемами и формами, позволяющими организовать эффективную образовательную деятельность на уроках. Одна из таких технологий – технология автономного обучения, основой которой является сосредоточение процесса обучения на личности обучаемого, предоставление ему большей свободы выбора и максимальной самостоятельности. Исходное определение автономного обучения в области иностранного языка было предложено в 1979 г. Х. Холеком [3]. Основные его положения сводятся к следующему: автономия учащегося понимается как умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученного результата.

Более позднее и полное определение автономии / самостоятельности учащегося в учебной деятельности было предложено в 1991 г. Д. Литтлом. Он считал, что автономия учащегося – это способность к

независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Способность к автономии проявляется как в способе учения, так и в способе переноса учащимися результатов учения на более широкий контекст. Таким образом, автономное обучение – это организация образовательной деятельности с акцентом на активную практическую деятельность самих обучающихся, самостоятельность, ответственность и сотрудничество в группе, предоставление свободы выбора заданий, уровня их сложности и способов их выполнения.

В силу возрастных и психологических особенностей младший школьник не готов самостоятельно организовать процесс обучения. Необходимо начинать с отдельных элементов автономии. На этапе тренировки нового и повторении пройденного лексического либо грамматического материала наиболее интересной и достаточно эффективной формой работы в рамках данной технологии является ***обучение «по станциям»***.

Первоначально уроки с использованием станционной формы обучения проводились за рубежом по физической культуре – совместные тренировки, разработка и развитие которых приписываются англичанам Моргану и Адамсону. Основная идея таких тренировок состояла в том, что ученики, поделенные на малые группы, за определенное время должны были выполнять физические упражнения на «станциях».

Позднее данная форма стала активно использоваться на других общеобразовательных предметах в школе, в том числе и на уроках иностранного языка. Ее особенно пропагандировали немецкие методисты К. Рауер и М. Зальцберг как эффективную форму работы при изучении иностранных языков [4]. Также о формировании и развитии автономии учащихся (обучение «по станциям» одна из форм автономного обучения) как условия выработки индивидуальных стратегий обучения иностранным языкам, формирования у обучающихся навыков самоконтроля, становления более активной их роли в процессе языкового образования говорится в работе A. Friebel [5]. Обучение «по станциям» делает возможным дифференцированное, деятельностное и, самое главное, самостоятельное обучение. При обучении иностранным языкам данная форма организации образовательной деятельности на уроке позволяет закреплять новый и повторять пройденный материал.

Станционное обучение при организации совместной образовательной деятельности обучающихся имеет ряд преимуществ. Во-первых, каждая группа работает в своем режиме (кто-то быстрее, кто-то медленнее) и определяет маршрут выполнения заданий самостоятельно – с какого задания начать и каким закончить. Во-вторых, все ученики имеют возможность воспользоваться разными источниками информации и устранить «пробелы» самостоятельно либо с помощью одно-

классников. В-третьих, младшие школьники учатся самостоятельно оценивать свою работу и нести ответственность за полученные знания.

Если говорить о принципиальных отличиях данной формы организации самостоятельной образовательной деятельности, то хочется отметить, что в данной форме есть так называемая сервисная станция, на которой собраны разные источники информации, в том числе и ресурсы сети Интернет, а также находятся ответы на все задания для самопроверки. Конечно, для проведения урока с использованием «станций» учителю необходимо тщательно подготовиться: продумать тему, позволяющую построить урок на интегративной и деятельностной основе, подготовить разнообразный материал, разноуровневые задания, ключи для самопроверки, инструкции по выполнению заданий. Все станции получают названия, «станций» должно быть не меньше, чем групп.

Например, при изучении темы «Почта» (УМК «Английский с удовольствием», 3-й класс, авторы М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева) на уроке закрепления и отработки лексического и грамматического материала названия «станций» могут быть следующими: «Word station» (на данной «станции» младшие школьники повторяют слова, изученные по теме, употребляют их во фразах, предложениях, связанных текстах; проверяются не только знание и понимание лексики, но и умения учащихся написать слова на английском языке), «Book worm» (предполагается работа с текстом по теме «Почта» и выполнение заданий на понимание информации, изложенной в тексте), «Grammar in use» (упражнения на отработку грамматического материала), «All you know station» (на данной «станции» находятся задания по лексике, грамматике, чтению, письму, связанные с темой урока).

На каждой станции предусмотрены задания разного уровня сложности, чтобы учащиеся могли сами выбирать задания по своим силам. Уровни сложности можно выделить цветом: например, зеленый – элементарный уровень, желтый – средний, красный – повышенный уровень. Практика показывает, что сначала все ученики берутся за задания повышенной сложности, но систематическая работа в данной форме учит детей реально оценивать свои силы. Необходима «станция», на которой младшие школьники могут применить знания в устной речи (диалогической либо монологической). В этом случае учитель находится на этой «станции» в качестве слушателя либо сам является партнером-собеседником.

Например, тема «Поговорим о друге», УМК «Английский с удовольствием», 3-й класс, авторы М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева. «Speaking tation» предполагает задание на развитие навыков монологической речи. Ученикам необходимо составить рассказ о лучшем друге Пятачка. В группах составляется рассказ на английском языке. Затем делегируется один ученик, который представля-

ет рассказ учителю. Далее педагог дает комментарии для всей группы по услышанному рассказу.

Перед началом работы каждой группе выдается маршрутный лист (табл. 1), в котором прописаны названия «станций» и путь следования (для младших школьников на начальном этапе работы), при систематическом использовании такой формы младшие школьники определяют маршрут следования самостоятельно. Также в листе указывается максимальное количество баллов для каждого задания. После выполнения заданий ученики проверяют правильность выполнения на «сервисной станции» и ставят количество полученных баллов в маршрутный лист.

Таблица 1

Маршрутные листы для организации обучения «по станциям»

Название станции	Количество набранных баллов	Максимальное количество баллов
Word station		5 points
Speaking station		5 points
Bookworm		5 points
Grammar in use		5 points
All you know station		5 points

Данный маршрутный лист предполагает, что маршрут, по которому будет двигаться группа, она выбирает сама, указывает в нем последовательность посещения «станций».

Для организации работы в предложенной форме нужна «перевалочная станция», на которой задание будет легким. Выполнение данного задания даст возможность почувствовать успех каждому учащемуся независимо от уровня его языковой подготовки. На этой «станции» можно поместить задание типа отгадывание кроссвордов, ребусов, загадок, чтение шуточных историй. Данное задание не оценивается, ученик получает дополнительный приз.

Для того чтобы работа проходила продуктивно и эффективно, определяются правила, которые формулируются самими учащимися. Более того, данные правила должны находиться на видном месте (например, на доске), и должны быть понятны всем участникам обучения «по станциям». Во время работы учителю необходимо добиваться сознательного выполнения данных правил всеми учащимися.

После окончания работы обязательно проводится оценивание. Во-первых, количество полученных баллов каждая команда переводит в отметку. Например, за каждое правильно выполненное задание элементарного уровня группа получает 3 балла, за задание среднего уровня – 4, за задание повышенного уровня сложности – 5 баллов. Таким образом, если группа набирает 1–14 баллов, получает отметку «2», 13–18 баллов – «3», 20–22 балла – «4», 23–25 баллов – «5». Далее можно

предложить учащимся ряд приемов по самооцениванию и взаимооцениванию уровня усвоения отработанного в группах материала. Для этого можно использовать следующие приемы:

• Прием *«Question and Answer Mix-up».* Учащиеся пишут вопрос и ответ на него по теме занятия на разных карточках, учитель проверяет грамотность, карточки с ответами распределяются среди учеников. Ученик задает свой вопрос, тот, у кого карточка с ответом на этот вопрос, поднимает ее и зачитывает ответ. Таким образом проверяется усвоение отработанного самостоятельно в группах материала. Педагог видит уровень усвоения младшими школьниками лексического либо грамматического материала.

• Прием *«Starsand Wishes».* Оценивая работу одноклассника в группе, положительные отмечают на специально приготовленных карточках две удачные стороны своего соседа справа и оставляют одно пожелание для него. Учащимся начальной школы сложно писать и пожелания, и отмечать положительные стороны на английском языке, поэтому они могут это делать на русском языке. Однако ребята с высоким уровнем языковой подготовки могут выполнять данное задание на иностранном языке.

Далее педагогу необходимо организовать рефлексию (обратную связь). Для этого можно использовать различные приемы, например «Magic ball». Обучающиеся садятся в круг, с помощью волшебного мяча (a magic ball) каждый ребенок отвечает на два вопроса: «Какие задания понравились и почему?» и «Какие задания были трудными и почему?». На первую часть вопросов младшие школьники отвечают на английском языке, а на вторую часть возможны ответы и на английском (для учащихся с высоким уровнем языковой подготовки), и на русском языке. На ответ каждого ученика отводится 30 секунд. Ответив, ученик передает мяч другому по своему желанию.

• Прием *«Билет на выход».* При выходе из класса по окончанию урока ребенок отвечает на вопросы, которые прописаны в билете: «Что я понял?», «Что я не понял?», «Какой вопрос мне хотелось бы задать?». Делать это можно на русском языке, так как словарный запас и грамматические знания учащихся начальной школы не позволяют выполнить предложенное задание на английском языке.

Обучение «по станциям» дает возможность дифференцированного обучения, под которым понимается учет интересов детей, их участия в деятельности, происходящей на уроке, их умение выбрать режим работы. Важным моментом при этом является то, что ученики не только тренируются или повторяют пройденный материал, но обучаются стратегиям самостоятельного обучения. Соответственно при организации урока данного типа существенно меняется роль учителя. Он играет роль организатора, т.е. он строит взаимодействие учащихся с учебным

окружением и друг другом, координирует выполнение заданий и при необходимости консультирует [6]. Для того чтобы урок прошел успешно и продуктивно, педагогу необходимо соблюдать ряд правил:

– на начальном этапе урока необходимо создать мотивацию для работы, совместно поставить задачи (для чего это нужно) и определить правила поведения на уроке;

– необходимо показать учащимся разнообразие заданий, возможности выбора заданий;

– определить время работы и четко соблюдать временной интервал;

– подготовить четкие инструкции по выполнению заданий, в которых указываются режим работы, последовательность выполнения действий;

– познакомить с источниками информации, которыми могут воспользоваться школьники.

Хочется отметить, что педагогу необходимо уделять большое внимание подготовке материала, который должен быть интересным и посильным для выполнения за отведенное время.

На начальном этапе обучения при использовании данной формы педагоги выражали опасение, что младшие школьники будут выполнять задания лишь формально. Однако систематическое применение такой формы организации образовательной деятельности на уроках иностранного языка показало, что учащиеся быстро приняли принципы работы на «станциях» и при выполнении заданий ориентировались не на скорость выполнения и количество выполненных заданий, а на правильность выполнения. Более того, педагоги заметили, что слабые ребята не боятся пробовать выполнять задания средней сложности, а более сильные учащиеся стали качественнее выполнять задания повышенной сложности.

Учителя английского языка МБОУ «Зональненская СОШ» Томского района используют данную форму организации образовательной деятельности на уроках иностранного языка в течение двух лет. Педагоги определили для себя группы обучающихся в 3–4-х классах для измерения эффективности формы обучения «по станциям» при работе над лексическим и грамматическим материалом. В качестве результата использования данной формы можно обозначить формирование умений самоорганизовываться и добывать знания самостоятельно (регулятивные УУД). Для этого использовалась методика Л.П. Калининского «Организованный ли Вы человек?», адаптированная для младших школьников, учитывались наблюдения учителя.

Проанализировав данные табл. 2, можно отметить позитивную динамику обучающихся со средним и высоким уровнем умений самоорганизации.

В вышеназванных классах также были проведены контрольные срезы, фиксирующие усвоение лексического и грамматического материала (табл. 3, 4).

Таблица 2

Результаты диагностики по методике Л.П. Калининского «Организованный ли Вы человек?» (сформированность умений самоорганизации)

Класс	2012/13 учебный год	2013/14 учебный год
3 А (22 чел.)	Слабо выражено – 28% Средне – 46% Хорошо – 26%	Слабо выражено – 18% Средне – 56% Хорошо – 26 %
3 Б (26 чел.)	Слабо выражено – 32% Средне – 42% Хорошо – 26 %	Слабо выражено – 18% Средне – 46% Хорошо – 36%

Таблица 3

Результаты контрольных срезов по лексике

3 А класс (22 человека)

Успеваемость, %	2012/13 учебный год		2013/14 учебный год	
	1-е полугодие	2-е полугодие	1-е полугодие	2-е полугодие
Абсолютная	94	96	96	100
Качественная	58	63	65	83

3 Б класс (26 человек)

Успеваемость, %	2012/13 учебный год		2013/14 учебный год	
	1-е полугодие	2-е полугодие	1-е полугодие	2-е полугодие
Абсолютная	92	94	96	100
Качественная	52	56	61	78

Таблица 4

Результаты контрольных срезов по грамматике

3 А класс (22 человека)

Успеваемость, %	2012/13 учебный год		2013/14 учебный год	
	1-е полугодие	2-е полугодие	1-е полугодие	2-е полугодие
Абсолютная	92	94	96	100
Качественная	52	56	61	72

3 Б класс (26 человек)

Успеваемость, %	2012/13 учебный год		2013/14 учебный год	
	1-е полугодие	2-е полугодие	1-е полугодие	2-е полугодие
Абсолютная	87	92	93	98
Качественная	49	52	59	6%

По данным табл. 3, 4 можно отметить позитивную динамику усвоения лексического и грамматического материала и в том, и в другом классах.

Таким образом, обучение по «станциям» – одна из эффективных форм организации образовательной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе, развивающая регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия и обеспечивающая осознанное и прочное усвоение младшими школьниками знаний и умений по английскому языку.

Литература

1. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2010. 32 с.
2. ***Компарелли Р., Солоненко А.В.*** Деятельность преподавателя по формированию навыков самообучения иностранному языку у студентов неязыковых факультетов (на материале второго иностранного языка) // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 151–162.
3. ***Holec H.*** Autonomy and Foreign Languages Learning. Pergamon Press, 1979.
4. ***Rauer C., Salzenberg M.*** Lernen an Stationen im Zweit und Fremdsprachunterricht. Bremen, 2000. 37 s.
5. ***Friebel A.*** Autonomyandlearner-centered curriculum. National institute for curriculumdevelopment. Hague : ACT, 1988. 70 p.
6. ***Сазонова М.А.*** Обучение по станциям: знакомство с немецкими праздниками // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 57–62.

TRAINING ON STATIONS IS ONE OF THE MOST EFFECTIVE ORGANIZING FORMS OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR TEACHING OF ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

Plotnikova N.N. The teacher of English language Municipal budget educational institution “Zonalnenskaya secondary school” Tomsk region (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: natali_1973@sibmail.com

Abstract. According to New Federal State Educational Standardstudents in primary schools should get knowledge by themselves doing different activities. Teachers are managers of educational activities. It is necessary for teachers to organize productive and effective activities using different organizing forms.Working in groups is the most effective organizing forms of educational activity for teaching of English in primary school. Method “Training on stations” helps students to get knowledge by themselves, to choose different tasks they can do together in groups. This form makes the studding proses easier for young learners. The teacher should prepare different tasks of different levels for each stations. The stations have their own names. It is necessary to have a “service station” with dictionaries, tables, grammar resources and a list of keys for student to check their exercises. The role of teacher is changed in this organizing form of educational activity. The teacher helps to organize the proses, gives some recommendations for young learners. There are some useful pieces of advice for teachers working in primary school how to organize the proses of teaching on stations.

Keywords: Federal state educational standard; educational activity; method “Training on stations”; self-learning.

УДК 372.881.161.1

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Ю.И. Савостьянова, Ю.Н. Сичинава

Аннотация. Подробно рассматриваются роль, возможности и особенности интеграции социального сервиса подкастов как новой информационной и коммуникационной технологии и одного из основных средств обучения аудированию в учебный процесс преподавания русского языка как иностранного учащимся военного вуза. Авторами доказывается актуальность и целесообразность применения языковых подкастов в группах иностранных военнослужащих; даются рекомендации по наполнению, структурированию, группировке учебных материалов и организации работы с подкастами. Разграничиваются языковые подкасты в зависимости от цели их использования. Описываются единицы обучения аудированию иноязычного текста как составной части подкаста (аудемы), приводятся примеры как цельного валидного аутентичного текста для языкового подкаста, так и возможных коммуникативных фрагментов для отработки отдельных аудем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; информационно-коммуникационные технологии; система языковых подкастов; аудирование; коммуникативная компетенция; лингвистические исследования; учащиеся военного вуза.

Переход на новый уровень развития сетевых информационных технологий и электронных средств массовой коммуникации оказывает сильное влияние на развитие общества в целом и образовательную систему в частности. В жизни современного человека важную роль играет информационная среда, так называемая ноосфера, и сеть Интернет является неотъемлемой ее частью. Именно благодаря компьютеру и всемирной сети информация стала доступной практически в неограниченном объеме. Не случайно психология компьютеризации выделяется в самостоятельный раздел общей психологии, а словосочетание «психология интернета» приобрело статус термина [1. С. 656]. Также активно развиваются психология общения и психолингвистика [2. С. 67–71], изучающие синхронное и асинхронное общение, общение в форме полилога, речевые особенности мобильной связи и т.п.

На современном этапе развития общества и образовательной системы сложилась благоприятная ситуация для внедрения новых интернет-сервисов, интернет-материалов, информационных и коммуникационных технологий в системе языковой подготовки учащихся, другими словами, для информатизации языкового образования, которая должна проводиться по определенным правилам и траекториям. Так, профессор П.В. Сысоев выделяет следующие основные направления, идеально

соответствующие обучению русскому языку как иностранному (РКИ) [3. С. 90–97]:

– определение методологической базы отбора содержания обучения, методов и форм обучения РКИ;

– отбор содержания обучения РКИ;

– выбор методов и форм обучения РКИ;

– разработка инновационных методик использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

– разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процессе обучения и овладения РКИ;

– разработка компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи;

– организация системы подготовки и переподготовки педагогических кадров;

– разработка мер по информационной безопасности обучающихся.

При условии организации равномерной и последовательной работы по вышеперечисленным направлениям и достаточной компетентности преподавателей в этой области использование ИКТ имеет неограниченные возможности. Особенно, если речь идет о создании преподавателями авторских интернет-ресурсов по русскому языку как иностранному. Остановимся на таком актуальном в настоящее время социальном интернет-явлении, как подкастинг.

Подка́стинг – это англицизм, восходящий к существительному «podcasting» (iPod – название современной торговой марки серии портативных медиапроигрывателей, предназначенных для прослушивания аудиофайлов, + broadcasting – повсеместное вещание) [4. С. 95], обозначающему определенный способ публикации звуковых потоков (реже видеофайлов) в специальном формате, который позволяет воспроизводить файлы на сайте, загружать их на собственные медиаустройства и сохранять их для последующего использования.

Подка́стом называется отдельный звуковой файл (реже видеофайл) или регулярно пополняемая серия таких файлов, публикуемых на специально созданном ресурсе Интернета, с возможностью воспроизведения, загрузки, сохранения и использования в удобное для учащегося время. В этом и заключается основное отличие подкаста от радиовещания.

Подка́стер – автор одного самостоятельного файла-подкаста или серии материалов, образующих отдельный подкаст.

Изначально сервисы подкастов появились как альтернативная форма подачи информации, ориентированная на людей, бóльшая часть деятельности которых не требует высокой концентрации внимания и которые больше предпочитают слушать, чем читать. Такие подкасты создаются как на любительской, так и на профессиональной основе. Позже подкасты последнего типа начали использоваться с образова-

тельной целью. Хорошо зарекомендовали они себя в изучении иностранных языков [3. С. 90–97; 5. С. 189–201].

Тем не менее роль и возможности использования подкастов в обучении русскому языку как иностранному описаны недостаточно. Следует отметить, что применение преподавателями-русистами системы подкастов как дополнения к основной программе обучения в гражданских вузах может быть менее востребовано, чем в военных учебных заведениях. Это объясняется проживанием военнослужащих на территории института, отсутствием у них свободного выхода в город, а следовательно, ограниченным кругом общения в русскоязычной среде – в среде изучаемого языка. В вузах такого типа, особенно на подготовительном курсе, курсанты стараются общаться внутри национальной группы на родном языке. На изучаемом русском языке они имеют необходимость говорить исключительно во время аудиторных занятий. Восприятие русской речи на слух иностранными военнослужащими имеет место также в основном на уроках, что является крайне недостаточным и влечет за собой проблемы в развитии аудитивных умений и навыков.

Учитывая вышесказанное, можем утверждать, что использование социального интернет-сервиса подкастов для обучения русскому языку иностранных военнослужащих является рациональным и оправданным.

Существует мнение, что с помощью системы подкастов и подключенной функцией создания пользователями собственных аудиозаписей можно развивать умения монологической речи при изучении иностранного языка [4. С. 96]. Однако в условиях военного вуза и изучения русского языка учащимися разных национальных групп со специфическими фонетическими особенностями данная функция не будет востребованной и эффективной.

Обратимся к проблеме наполнения подкастов. При их создании в первую очередь важно контролировать соответствие системы подкастов современному образовательному стандарту, учебной программе по РКИ и тематическому плану, утвержденному соответствующим вузом. Подкасты могут и, по нашему мнению, должны содержать как аутентичные аудиотексты, так и неаутентичные. Подобное сочетание материалов двух планов должно быть сбалансированным и удовлетворять языковые потребности каждой конкретной группы курсантов. Кроме того, имеет смысл предлагать к прослушиванию материалы, созданные для учебных целей хорошо подготовленными неносителями русского языка разных национальностей.

Подкасты целесообразно группировать по степени владения курсантами русским языком, курсу обучения в военном вузе, специальности учащихся (если программы курса «Русский язык» отличаются) и по уровням изучения РКИ. Также удобным представляется разделение по

модулям: общее владение РКИ и профессиональный модуль. Вынесение таким образом части профессионально ориентированных текстов на самостоятельное изучение посредством подкастов будет способствовать адаптации иностранных военнослужащих в профессиональной среде.

Учащиеся обычно изучают подкасты самостоятельно, поэтому аудиоматериалы должны быть небольшими и доступными для восприятия. Так, например, подкаст со сложным профессионально ориентированным текстом может оттолкнуть от себя курсанта и не будет дослушан. Если подкаст чрезмерно длинный, то обучаемый может потерять нить основной идеи и не понять обсуждаемую тему.

Каждый преподаватель, хорошо зная и чувствуя уровень своей группы, объем изученного материала и степень его усвоения, владея другой внеязыковой информацией о каждом учащемся, может на общем вузовском (при наличии такового) или на узко специализированном (в нашем случае языковом) подкаст-ресурсе создать собственный профиль или виртуальный кабинет и разместить в нем необходимые для данной группы аудиофайлы. Каждая аудиозапись становится подкастом именно при условии постоянного обновления и пополнения всей базы размещаемых аудиоматериалов. Максимальная польза подкастов по РКИ, думаем, может быть извлечена при параллельном зрительном восприятии прослушиваемого текста, который также публикуется на странице подкаста и называется скриптом.

Система подкастов помогает реализовать личностно-ориентированный подход к обучению иностранных военнослужащих. Преподаватель имеет возможность выстраивать и корректировать образовательные модели, направленные на каждого учащегося с его способностями, особенностями восприятия и овладения информацией, потребностями и интересами. Подобные модели в современной науке получили название индивидуальной образовательной траектории.

Нельзя не сказать о таком достоинстве подкастов, как возможность частичного контроля самостоятельного изучения материала. Мы имеем в виду фонетически и интонационно правильную аудиоверсию текста, без которой самостоятельное изучение изолированного печатного текста было бы затруднено и требовало бы дополнительной работы в аудитории. Так, предлагая слушать, мы предупреждаем и иногда корректируем ошибки произношения и интонирования.

Сформулируем некоторые рекомендации по работе с подкастом. Важно понимать, какие цели преследует преподаватель, и четко представлять, как, когда и для чего каждый учащийся будет использовать предложенный материал. Оптимальная и самая распространенная схема работы с языковым подкастом выглядит так:

– первичное прослушивание подкаста или его части (если он большой);

– прослушивание подкаста с параллельным слежением по тексту на экране;

– чтение печатного текста (скрипта) с экрана или с сохраненной на свой информационный носитель копии;

– работа с новыми словами;

– осознанное и вдумчивое прослушивание подкаста с параллельным слежением по тексту на экране (возможно с проговариванием материала);

– окончательное прослушивание подкаста без текста.

На любом этапе работы с подкастом материал может быть сохранен на портативное воспроизводящее устройство. Таким образом, в зависимости от потребности учащегося, каждый выделенный выше этап может быть повторен необходимое количество раз.

Однако такая схема прохождения подкаста будет избыточной при условии подготовки учащихся к итоговому экзаменационному тестированию по модели ТРКИ-1, где в части субтеста по аудированию прослушивание текста или диалога подразумевает однократное воспроизведение материала. Печатный скрипт в данной ситуации также будет лишним.

Приступая к объяснению учащимся цели и содержания предстоящего им самостоятельного изучения подкаста, преподаватель обязан дать подробную инструкцию по работе с конкретным аудиоматериалом. Опыт показывает, что коллективное тренировочное прохождение демонстрационной версии подкаста на уроке сводит к минимуму возможные трудности у курсантов и способствует оптимальному усвоению информации.

Напомним, что усвоение включает в себя все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала [6. С. 233–234]. Успешность усвоения напрямую зависит от правильности выбора единицы обучения и способа ее подачи. Учеными часто поднимаются вопросы определения единицы обучения языку [7. С. 51–52]. При обучении русскому языку как иностранному единицами обучения выступают коммуниктивные фрагменты. В рамках нашей статьи наиболее важным является определение единицы обучения аудированию иноязычного текста как составной части подкаста. Вслед за И.А. Гончар с этой целью будем использовать термин *аудема*, который автор дефинирует как «содержательно законченный отрезок аутентично звучащей речи, выделенный из обучающего текста, равный коммуникативному фрагменту или включающий его как часть в законченное высказывание и “присваиваемый” учащимися в процессе специально организованной учебной деятельности» [6. С. 52]. Задача преподавателя-подкастера заключается в таком построении учебной деятельности с использование подкастов, в ре-

зультате которой иностранный учащийся (инофон) может усвоить максимальное число аудем. Решению этой задачи помогает включение в обучение аудированию упражнений, заключающихся в наращивании повторяемых за преподавателем отрезков речи по типу «цепочки», вычлененных из цельного подкаста и оформленных в отдельный подкаст. Так, полнотекстовый подкаст целесообразно подкреплять последующими микроподкастами, нацеленными на отработку и усвоение необходимых аудем.

Приведем пример аутентичного текста для языкового подкаста, соответствующего уровню ТРКИ-1, и коммуникативных фрагментов для отработки аудем.

Хочешь, расскажу тебе, что со мной случилось вчера? Как всегда, как только приезжаю в новый город, так что-то необычное происходит.

Мы с Вовкой решили пообедать в кафе. Я заказал немного, а Вовка получил стипендию и хотел отметить это. Он заказал, наверное, все, что было в меню. Конечно, мы наелись до отвала. Скоро пришло время платить. Нам принесли счет. Я был в ужасе! Нам насчитали 8 тысяч рублей! Мы оставили там все деньги! Я больше никогда туда не пойду.

Но в целом мне нравится этот город. Я хочу остаться здесь после учебы.

«Цепочки» выстраивания аудем:

Случиться → случилось → Что случилось? → Что случилось вчера? → Что со мной случилось вчера? → Расскажу, что со мной случилось вчера. → Хочешь, расскажу, что со мной случилось вчера? → → Хочешь, расскажу тебе, что со мной случилось вчера?

Заказать → заказал → Он заказал. → Он заказал все. → Он заказал, наверное, все. → Он заказал, наверное, все, что было. → Он заказал, наверное, все, что было в меню.

Есть → наесться → наелся → наелись → Мы наелись. → Мы наелись до отвала. → Конечно, мы наелись до отвала.

Время → Пришло время. → Пришло время платить. → Скоро пришло время платить.

Счет → Принесли счет. → Нам принесли счет.

Пойти → пойду → Я не пойду. → Я никогда не пойду. → Я никогда туда не пойду. → Я больше никогда туда не пойду.

Нравиться → Мне нравится. → Мне нравится город. → Мне нравится этот город. → В целом мне нравится этот город. → Но в целом мне нравится этот город.

Остаться → Я хочу остаться. → Я хочу остаться здесь. → Я хочу остаться здесь после учебы.

Не обязательно включать все приведенные выше аудемы в подкасты. Преподаватель вправе варьировать этот набор (сокращать или увеличивать) в зависимости от уровня подготовки учащихся и целей подкаста. Также в инициальную позицию можно помещать другие лексические единицы из рассматриваемого коммуникативного фрагмента. Необходимо отметить, что работа над аудемами так же, как и подготовка к прохождению тестирования, не укладывается в описанную нами выше схему работы с языковым подкастом. В описываемой ситуации аудиоматериал должен прослушиваться и повторяться вслед за записанным голосом преподавателя.

Интересен, на наш взгляд, вариант организации подкаста с возможностью комментировать материал, задавать вопросы или обсуждать. Однако в условиях очного обучения военнослужащих эта функция не будет использована в полной мере ввиду определенных временны́х ограничений у обучаемых, обусловленных спецификой вуза. Кроме того, возможность реального общения в аудитории полностью замещает необходимость онлайн переписки. Но мы допускаем активацию функции комментирования в разделах подкастов, предназначенных для самостоятельного изучения или повторения в течение отпуска иностранных военнослужащих, особенно временно погруженных в родную, нерусскоязычную среду. В пользу описываемой функции говорит и тот доказанный психологами факт, что в «обезличенной» среде онлайн пространства многим людям обычно более комфортно инициировать общение.

Вопросы слушателей, комментарии и обсуждения, в реальной или в виртуальной форме, помогают преподавателю-подкастеру выявлять недостаточно усвоенные курсантами темы, обращать внимание на интересующие их вопросы и проблемы, а также учитывать интересы учащихся в процессе разработки новых подкастов.

Для полноценного функционирования подкастов и плодотворного взаимодействия преподавателя и обучаемых также полезны различные анкеты и вопросники, размещенные на отдельных страницах сайта или после конкретного подкаста, позволяющие собрать информацию, например, о степени понимания материала, о наличии или отсутствии интереса к данной теме и т.п. Подобный вопросник можно нацелить на проверку усвоения подкаста или задания, организовав его в виде минитеста.

Изучение интеграции сервиса языковых подкастов как новой информационно-коммуникационной технологии в учебный процесс военного вуза является актуальным и перспективным направлением лингвистических исследований и в дальнейшем будет комплексно нами освещаться. Однако уже сегодня можно сделать вывод, что система подкастов по изучению РКИ стимулирует интерес иностранных военнослужащих к изучаемому языку, вносит разнообразие в процесс обу-

чения, частично компенсирует недостаток общения на изучаемом языке, обусловленный закрытым типом учебного заведения, и способствует межкультурному общению, формированию коммуникативной, социо- и межкультурной компетенций.

Литература

1. ***Войскунский А.Е.*** Актуальные проблемы психологии Интернета // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. С. 644–658.
2. ***Савостьянова Ю.И.*** Основные проблемы лексикографического описания системы наименований психогностических наук // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3. С. 67–71.
3. ***Сысоев П.В.*** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
4. ***Протазанова Н.Г.*** Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 95–97.
5. ***Сысоев П.В.*** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
6. ***Зимняя И.А.*** Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2003. 384 с.
7. ***Гончар И.А.*** Аудема как единицы обучения аудированию иноязычного текста // Филологический класс. 2013. № 3 (33). С. 51–55.

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MILITARY HIGH SCHOOL

Savostyanova Ju.I. PhD., Associate Professor of Russian language, Federal state military educational institution of higher professional education Military Training and Research Center of the Air Force, “Professor NE Zhukovsky and YA Gagarin Air Force Academy” (branch, Krasnodar) (Krasnodar, Russian Federation).
E-mail: zvukka@inbox.ru
Sichinava Ju.N. PhD., Associate Professor of Russian language, Federal state military educational institution of higher professional education Military Training and Research Center of the Air Force, “Professor NE Zhukovsky and YA Gagarin Air Force Academy” (branch, Krasnodar) (Krasnodar, Russian Federation).
E-mail: juliafs@mail.ru

Abstract. The article details the role, capabilities and features integrated social service podcasts as new information and communication technology and one of the principal means of training to audition in the educational process of teaching Russian as a foreign language to students of military high school. The author proves the relevance and appropriateness of language podcasts in groups of foreign troops; provides guidance on content, structuring, group training materials and organization of work with podcasts. Delimited language podcasts depending on the purpose of their use. Describes the units of training to audition foreign text as part of the podcast (audems), are examples of how solid a valid authentic text for language podcast and possible communication pieces for testing individual audem.
Keywords: Russian as a foreign language; information and communication technologies; system language podcasts; listening; communicative competence; linguistic studies; students of military high school.

УДК 378.147:811.111

ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Т.С. Серова, Г.Р. Чайникова

Аннотация. Дается определение иноязычной речевой лексической компетенции. Описывается учебный терминологический словарь тезаурусного типа как пятикомпонентное образование. Рассматриваются функции каждого компонента словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции и внешней информационной основы иноязычной речевой деятельности.
Ключевые слова: учебный терминологический словарь; словарь тезаурусного типа; функции словаря; иноязычная лексическая компетенция.

Овладение иностранным языком, и в том числе языком специальности, невозможно без учебных словарей. В наше время, время бурного развития науки и техники, все бóльшее значение приобретают терминологические словари. В терминографии терминологический словарь рассматривается как справочник, содержащий описание определенного пласта специальной лексики одного или нескольких языков [1. С. 6], основными функциями которого, наряду со *справочной* (источник информации, средство доступа к накопленным знаниям в определенной предметной области), являются *инвентаризационная* (сбор и описание терминов определенной области знания) и *нормативная* (установление норм терминоупотребления) [1. С. 29]. Кроме того, терминологическим словарям присуща также *коммуникативная* функция (обеспечивают общение специалистов) [2. С. 181]. В профессионально ориентированном обучении иностранным языкам на первый план выходит *учебная* функция терминологического словаря, когда целью является «педагогически ориентированное описание лексических единиц» [3], которое должно способствовать усвоению иноязычной терминологии и семантических отношений между различными словами и терминами благодаря структурированной подаче информации как в лингвистическом, так и понятийном плане [4. С. 12; 5. С. 11].

Учебный терминологический словарь является важным средством формирования ***иноязычной речевой лексической компетенции будущего специалиста***, которая понимается нами как основанная на лексических знаниях, речевых лексических навыках и речевых умениях видов речевой деятельности (информативное чтение и говорение), позволяющих формировать речевой опыт, способность к восприятию, усвоению и употреблению иноязычного лексикона, выражающего понятийно-категориальный аппарат определенной предметной области, с

целью и в ситуациях иноязычного профессионального общения [6]. Такой словарь рассматривается как внешняя информационная основа иноязычной речевой деятельности, как синтез информации, характеризующей предметные объективные (задаваемые извне) и субъективные (актуализируемые из памяти) условия деятельности, которая позволяет организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат» [7. С. 65–66; 8. С. 317–318].

В исследованиях, посвященных профессионально ориентированному обучению иностранному языку и формированию иноязычного лексикона [8–11 и др.], отмечается, что оптимальным способом организации совокупности понятий той или иной области знаний со всей относящейся к ним лексикой в учебных целях является тезаурус, который позволяет тематически представить и классифицировать терминологию конкретной области знания и отразить взаимоотношения и взаимозависимости между терминами и, таким образом, создать цельную картину предметной области. Несомненным достоинством тезаурусного способа организации лексического материала в учебном терминологическом словаре тезаурусного типа является организация специальной и общей лексики вокруг ведущих понятий-терминов в соответствии с их возможной функцией в речи. При этом данные лексические единицы образуют вокруг каждого ведущего слова-термина «особую группу, или множество (семантическое поле, дескрипторную статью), которое содержательно характеризует, задает это понятие, представляя собой его “неявное определение”» [12. С. 220].

Словари, построенные по такому принципу, позволяют выявлять единую, сложную систему, которую образуют слова некоторой предметной области. Образовавшиеся ассоциативные связи между лексемами «способствуют скорейшему запоминанию лексической единицы и выработке умения интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с коммуникативной ситуацией» [13. С. 121].

Опираясь на данные положения, нами был разработан учебный терминологический словарь тезаурусного типа по программному обеспечению для студентов технического университета, обучающихся по направлению «Информатика и вычислительная техника» в соответствии с профилем «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем» [14], который включает пять блоков информации: 1) классификационную часть с логико-семантическими структурами тем (ЛССТ) и подтем (*Понятийные поля / Conceptual fields*); 2) контекстуальную часть, представленную дефинициями ведущих слов-понятий тем (*Глоссарий / Glossary*); 3) идеографическую часть, в которой даются словарные понятийные статьи ведущих слов-понятий темы (*Тезаурус / Thesaurus*); 4) энциклопедическую часть, представленную текстами и фрагментами

текстов по основным разделам словаря (*Энциклопедия по программному обеспечению / Software encyclopedia*); 5) англо-русский и русско-английский переводные словари (*English-Russian dictionary / Русско-английский словарь*).

Первая, классификационная, часть учебного словаря с ЛССТ и подтем дает возможность представить ключевую лексику, ведущие референты темы и способствует формированию у студентов общего представления о теме и иерархии смысловых отношений внутри нее. Данная система знаний и сформированный на основе ЛССТ понятийно-категориальный аппарат в дальнейшем актуализируются в процессе профессионально ориентированного чтения, позволяя воспринимать, осмысливать, понимать и извлекать информацию, соотносимую с ЛССТ и ее блоками, а также использовать эту информацию в собственном высказывании при решении коммуникативно-познавательных задач. С методической точки зрения ЛССТ является основанием для отбора текстов по изучаемой тематике (рис. 1).

Второй частью учебного терминологического словаря тезаурусного типа является глоссарий – контекстная часть с дефинициями ключевых терминов. Функцией глоссария в терминологическом словаре является раскрытие значения термина, что способствует формированию терминологической компетенции будущего специалиста. Одновременно дефиниция как микроконтекст позволяет показать наиболее существенные ассоциативные связи термина.

Центральной, третьей, частью тезауруса является его идеографическая часть со словарными понятийными статьями (СПС). Главный принцип построения СПС (рис. 2) – отражение наиболее существенных парадигматических (синонимия, антонимия, род – вид, часть – целое) и синтагматических связей (действие – субъект действия; действие – объект действия; действие – инструмент; действие – образ действия; действие – функция / назначение; действие – результат; предмет – свойство, качество, количественная характеристика; предмет – расположение и др.).

Таким образом, словарная понятийная статья является важным видом смешанной информационной основы иноязычной речевой деятельности [10] и одним из способов систематизации лексики, позволяющей отразить в полной мере лексические средства, логические связи и отношения, существующие в реальной действительности. С дидактической точки зрения СПС позволяет формировать ряд качеств вероятностного прогнозирования как способности «сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о прошлом опыте и на основании всех этих данных строить гипотезы о предстоящих событиях, приписывая им ту или иную вероятность» [15. С. 141].

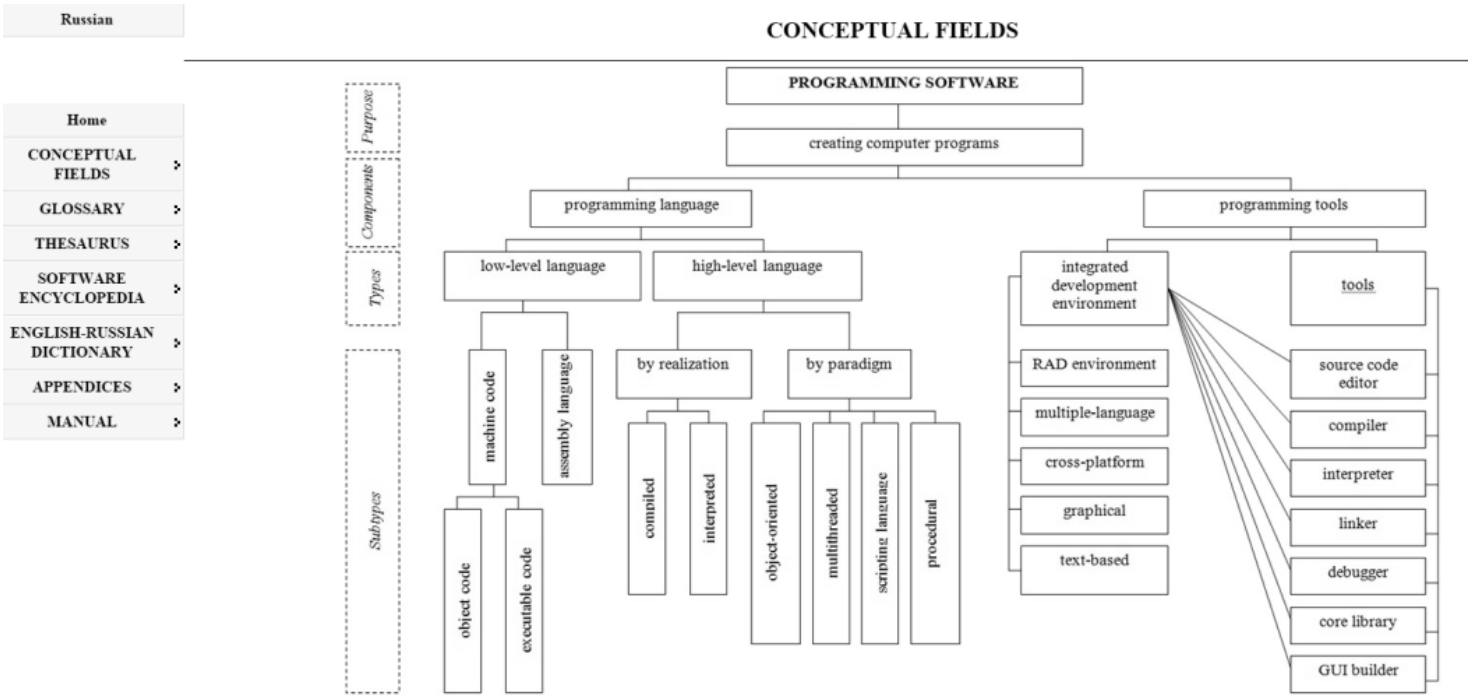

Рис. 1. Пример ЛССТ «Programming software» в словаре

PROGRAMMING LANGUAGE

Agents • programmer ○ software developer	**Gender** • artificial language ○ symbolic language	**Area** • programming ○ software development
Actions (→programming language) • to create; to develop/ to design ○ to use • to translate; to compile; to interpret ○ to convert	**Antonym** • natural language ○ markup language **Types** • low-level language ✓ assembly language ✓ machine code • high-level language ▪ compiled ▪ interpreted – object-oriented language – multi-threaded – scripting language – procedural language	**Actions** (programming language →) • to consist (of) ○ to incorporate; to integrate • to run on; to support ○ to stand for
Programming tools ▪ tools ✓ assembler ✓ compiler ✓ interpreter • integrated development environment (IDE) ○ rapid application development environment		**Quality** • close (to); ○ similar (to) • complex ○ simplified • easy/ difficult to write ○ restricted (to) • user-friendly ○ portable
Objects • program ✓ applet ○ instruction • control ○ object ✓ graphical object ✓ chart	**Elements** • syntax; semantics ○ statement • string / line ○ extension	**Application** ▪ for_____applications ✓ scientific ✓ engineering ✓ business • to build ○ to teach
Function • writing a code/ source code /a program ○ creating / maintaining the source code	**Feature** • level of abstraction ○ portability	**Way of action** • independently ○ in one go • line by line

Рис. 2. СПС «Programming language»

Освоение потенциального окружения ключевого термина дает возможность полнее раскрыть содержание читаемого текста и более точно выразить мысль в процессе формулирования собственного высказывания. Чем большее число отношений выявлено, тем полнее раскрытие содержания ключевого термина, обозначающего понятие, и тем успешнее усвоение лексики.

Усвоение значения термина может произойти только в результате его многократного восприятия и употребления в разных контекстах. Данный контекст может представлять собой как микроконтекст, минимальное окружение единицы, в котором она, включаясь в общий смысл фрагмента, реализует свое значение, так и макроконтекст, т.е. окружение, которое позволяет установить реализованные функции лексической единицы в тексте как целом и связном образовании.

Учитывая вышеизложенное, мы предлагаем включать в учебный терминологический словарь тезаурусного типа энциклопедическую часть (четвертую), представленную текстами и фрагментами текстов по основным разделам словаря. Данный макротекст, а в электронном словаре – макрогипертекст, позволяет создать уникальную образовательную среду, которая обеспечивает возможность общения со многими и разными авторами, создает условия для самостоятельной работы обучаемого с многочисленными источниками. Обращаясь к данной части словаря, обучаемый видит реализованные функции лексических средств в речи. При этом реализуется функция словаря быть информационной основой взаимосвязанного обучения иноязычному информативному чтению и

монологическому говорению. Данная функция связана прежде всего с конкретной предметной информацией, выраженной лексическими средствами, которая представлена в энциклопедической (контекстной) части словаря и которую необходимо осмыслить, понять в процессе чтения, зафиксировать в процессе письма-фиксации и использовать далее в процессе осуществления речевой деятельности монологического говорения в иноязычном речевом общении. В результате этого происходят многократное восприятие, осмысление и понимание лексических средств, реализуемых ими функций в речи и последующее употребление их в своем речевом произведении. В конечном итоге это приводит к приобретению собственного речевого опыта. Кроме того, за счет представления разной информации обеспечивается разнообразная информационная основа для коммуникативно-речевой деятельности участников профессионально ориентированного общения, что является средством управления процессом усвоения учебных материалов, позволяя выстроить процесс обучения целесообразным, эффективным образом и адекватным ситуации общения.

Заключительной, пятой, частью словаря-тезауруса является алфавитный указатель. Применительно к учебному словарю тезаурусного типа – это англо-русский и русско-английский переводные словари, в которые включены все лексические средства ЛССТ и СПС. Алфавитный указатель позволяет дать исчерпывающую информацию (фонетическую, грамматическую, словообразовательную, сочетаемостную) о лексических средствах, представленных в словаре.

Таким образом, учебный двуязычный терминологический словарь тезаурусного типа рассматривается нами как внешняя информационная основа иноязычной речевой деятельности и как средство формирования иноязычной речевой лексической компетенции. Данный словарь должен выполнять следующие функции: 1) формирование в сознании обучаемого знаний об изучаемой предметной области; 2) формирование терминологической компетенции; 3) презентация потенциальных (парадигматических и синтагматических) связей ведущих терминов; 4) представление реализованных функций лексических средств в речи; 5) реализация принципа взаимосвязанного обучения видам иноязычной речевой деятельности; 6) обеспечение внешней информационной основы как разности информированности для всех обучаемых в процессе учебного профессионально ориентированного общения.

Литература

1. ***Гринев-Гриневич С.В.*** Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь : учеб. пособие. 3-е изд., доп. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 224 с.
2. ***Вендина Т.И.*** Введение в языкознание : учеб. пособие для педагогических вузов. М. : Высш. шк., 2001. 288 с.

3. ***Морковкин В.В.*** Основы теории учебной лексикографии : дис. … д-ра филол. наук в форме науч. докл. М. : Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1990. 72 с.
4. ***Лаздинь Т.А.*** Методы оптимизации отбора терминологических единиц и их представление в учебном французско-русском словаре: на материале предметной области «Права человека» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 18 с.
5. ***Позднякова С.Ю.*** Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов: немецкий язык, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 217 с.
6. ***Чайникова Г.Р.*** Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2014. 236 с.
7. ***Шадриков В.Д.*** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. М. : Наука, 1982. 185 с.
8. ***Серова Т.С.*** Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению (нем. яз., в неяз. вузе) : дис. … д-ра пед. наук. Пермь, 1989. 447 с.
9. ***Архипова Е.И.*** Дидактическая организация англо-русского лексикона-тезауруса как условия успешного развития иноязычной лексической компетенции будущих специалистов // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2014. № 4 (64). С. 188–190.
10. ***Коваленко М.П.*** Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания : дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 162 с.
11. ***Михалева Е.В., Малетина Л.В.*** Тезаурусный подход к разработке учебного словаря // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 248.
12. ***Караулов Ю.Н.*** Лингвистическое конструирование и тезаурус. М. : Наука, 1981. 366 с.
13. ***Денисов П.Н.*** Лексика русского языка и принципы ее описания. М. : Рус. яз., 1993. 248 с.
14. ***Чайникова Г.Р.*** Digital Learner's English-Russian and Russian-English Software Thesaurus and Dictionary: учебный электронный англо-русский и русско-английский словарь тезаурусного типа по программному обеспечению. URL: http://www.bf.pstu.ru/files/English/SoftwareThesaurusandDictionary(Tablet).rar
15. ***Серова Т.С.*** Психологические и лигводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 231 с.

FUNCTIONS OF A TERMINOLOGICAL DICTIONARY AS A MEANS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH AND LEXICAL COMPETENCE

Serova T.S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistic and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation).
E-mail: tamaraserowa@yandex.ru
Chainikova G.R. Senior Lecturer of the Department of General Education, Berezniki Branch of Perm National Research Polytechnic University (Berezniki, Russian Federation).
E-mail: chainikovagr@yandex.ru

Abstract. Definition of foreign language speech and lexical competence is given. Learner's terminological dictionary of a thesaurus type is described as a five-component structure. Functions of each component as a means of formation of foreign language speech and lexical competence and as external speech activity information framework are examined.
Keywords: learner's terminological dictionary; dictionary of a thesaurus type; functions of a dictionary; foreign language speech and lexical competence.

УДК 37.04:811

КОГНИТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А.В. Соболева, О.А. Обдалова

Аннотация. Анализируется реализация межкультурной направленности обучения студентов высшей профессиональной школы. Обосновывается необходимость развития когнитивной сферы личности студентов при формировании межкультурной компетенции. Предлагается структура межкультурной компетенции, включающая три уровня параметров: уровень базовых параметров, уровень ключевых параметров, уровень когнитивных параметров, необходимые для эффективности межкультурного взаимодействия. Вводится понятие «когнитивная готовность к межкультурному общению», имеющее, по мнению авторов, решающее значение для продуктивности межкультурного общения и состоящее в осознанном отношении к межкультурному общению как способу познания мира, его целям и задачам, процессу и результату. Описываются этапы организации учебного процесса, направленного на интегрированное развитие коммуникативных умений межкультурного общения и когнитивной готовности к межкультурному общению, позволяющие обеспечить комплексное развитие когнитивных стратегий в рамках коммуникативного обучения иностранному языку. Приводятся примеры упражнений, реализующих когнитивную направленность обучения в процессе развития коммуникативных умений студентов в процессе изучения одной лексико-грамматической темы. Делается вывод о педагогических условиях, которые необходимо создать в учебном процессе: 1) обеспечение полимодальности перцептивного опыта студентов; 2) многоаспектность коммуникативных упражнений, позволяющая комбинировать различные когнитивные стратегии; 3) определенная последовательность упражнений; 4) преобладание групповых форм работ, предоставляющих студентам возможность решать коммуникативные задачи в сотрудничестве, интегрируя различные стратегии восприятия, переработки и интерпретации иноязычной информации.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; когнитивная готовность к межкультурному общению; стратегии переработки информации; когнитивные параметры.

Межкультурная направленность языкового образования – требование современности, обусловленное глобализацией и мультикультурализмом. Межкультурная парадигма, «ставшая онтологией современного образования» [1. С. 52], в русле иноязычного образования получила развитие в рамках межкультурного подхода (Н.И. Алмазова, С.Г. Тер-Минасова, П.В. Сысоев, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.), который «основывается на изучении того, как вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие

индивидов как носителей этих культур» [2. С. 211]. Как считает П.В. Сысоева, «языковое образование на современном этапе представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира, стран изучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур» [3. С. 7]. Принцип диалога культур как атрибут языкового образования представляет собой общий подход к разработке учебно-методических материалов и организации обучения языкам и культурам, при котором наибольшее значение приобретает не то, что выучат обучающиеся, а то, какие умения эффективного культурного взаимодействия у них сформируются в процессе соизучения языков и культур. По мнению П.В. Сысоева, «обучение в контексте диалога культур будет считаться эффективным, если в результате сравнения и сопоставления учащиеся научатся: видеть не только различия, но и сходства в соизучаемых культурах; воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном мире; формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, дискриминации и вандализма» [Там же. С. 37].

Именно в диалоге культур формируются навыки познания собственной культуры и культуры других народов. Диалог культур становится возможным только в условиях культурного релятивизма, на основании которого и осуществляется эффективное взаимодействие. Фундаментом выступает положение о том, что поведение каждого человека в межкультурном пространстве не поддается стандартизации, его необходимо интерпретировать только с учетом конкретной ситуации. В данном случае культурные различия констатируются, однако не подлежат оценке, поскольку разные типы культурного поведения людей оцениваются и понимаются на основе конкретной социокультурной ситуации. Релятивизм признает «необходимость жизни людей в разных культурах, но при этом он требует уважать не только себя, но и других» [4. С. 18]. Осознание чуждости, как считает М. Беннет, начинается «с признания культурных различий как необходимого состояния» [5. С. 249]. Первоначально осознаются языковые различия людей, фиксируются различия в поведении на невербальном уровне, а завершается этот процесс констатацией различий в межкультурных ценностях. В свою очередь, это способствует адаптации к иной культуре, которая «начинается с эмпатии (сочувствия и сопереживания) и заканчивается формированием плюрализма, суть которого заключается не столько в признании различий культур, сколько в более адекватном понимании конкретных ситуаций межкультурной коммуникации» [4. С. 19].

Таким образом, обучение иностранным языкам в контексте диалога культур призвано обеспечить адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур в условиях межкультурной коммуникации, которая определяется степенью совпадения образов их сознаний» [1. С. 71]. Следовательно, одним из условий эффективности межкультурного взаимодействия становится способность коммуникантов осознавать и анализировать межкультурные отличия, что требует определенных качеств личности, таких как толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям, эмпатия, уважение к культурным традициям и правилам поведения, умения корректного общения на иностранном языке и пр. Владея образами сознания своей и чужой культур, участник межкультурного общения должен уметь рефлексировать над различием этих образов, а затем учитывать их в процессе общения.

Таким образом, перед языковым образованием и методикой обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе ставится цель развить у обучающихся способности и качества личности, необходимые для достижения взаимопонимания и эффективного общения с представителями изучаемой иноязычной культуры. Новой концептуально-значимой моделью языкового образования выступает дискурсивно-синергетическая модель, учитывающая, что процесс обучения иностранному языку – это «процесс, слагающийся из усвоения суммы знаний, выявления смысла, межличностного общения, усвоения лексических и синтаксических правил, овладения социокультурными навыками языковой коммуникации» [6. С. 94]. Межкультурная направленность процесса общения в обучении иностранному языку будет состоять в приобщении студентов к концептуальной системе, картине мировидения, ценностным ориентирам носителей языка, сокращению межкультурной дистанции, воспитанию готовности адаптироваться к культуре другого народа, иному социокультурному контексту взаимодействия и воздействия с целью выработки оптимальной стратегии сотрудничества и общения на иностранном языке [7. С. 184]. Введение межкультурного аспекта профессиональной деятельности в обучение иностранному языку современного специалиста позволяет строить учебный процесс с учетом специфики взаимодействия представителей разных культур, развивать готовность решать коммуникативные и профессиональные задачи, адекватно заданным характеристикам межкультурной коммуникации. Это – принципиально новое содержательное наполнение учебного процесса, влекущее за собой изменение как предметных знаний, так и арсенала дидактических средств обучения.

В связи с этим актуальной задачей современного иноязычного образования в вузе становится формирование определенного уровня межкультурной компетенции, позволяющего личности «выйти за рам-

ки» своих ценностей и представлений и стать активным участником межкультурного общения (МКО). Исходя из этого, мы считаем целесообразным понимать под межкультурной компетенцией в рамках настоящей статьи интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью коммуникативных и когнитивных ресурсов и выраженное в определенных знания, умениях и способностях, позволяющих ей быть эффективным участником межкультурного общения, которое формируется в особых психолого-педагогических условиях, создаваемых преподавателем в процессе обучения. Развитие умений МКО должно быть направлено не только на овладение навыками, которые обеспечивают адекватное восприятие, интерпретацию, порождение иноязычных текстов, обусловливают успешность взаимодействия на базе понимания коммуникативного поведения и способствуют адекватному психологическому восприятию партнера по общению, но и на развитие параметров когнитивных ресурсов, накопленных личностью в процессе приобретения личностного опыта при решении коммуникативных задач в условиях межкультурного взаимодействия, которые помогают обучающемуся снизить уровень неопределенности, адаптироваться к новым реалиям и дают возможность взаимного познания. Эти параметры относятся к способностям личности, которые могут быть сформированы при правильно организованном процессе обучения.

Необходимость развития личности студента по вышеупомянутым параметрам требует формирования особого качества личности, которое характеризует ценностное, осознанное отношение к межкультурному общению как способу познания мира, его целям и задачам, процессу и результату. В этом аспекте мы считаем необходимым ввести понятие когнитивной готовности к межкультурному общению, которое отражает познавательные параметры способности личности взаимодействовать в условиях межкультурного диалога. Нам представляется, что именно такое качество личности является необходимым условием успешности процесса формирования межкультурной компетенции. Когнитивная готовность к межкультурному общению проявляется в различных сферах межкультурного взаимодействия и выступает предпосылкой и показателем личностного развития.

Включение понятия когнитивной готовности к межкультурному общению приводит нас к необходимости конкретизировать составляющие межкультурной компетенции как совокупности умений, необходимых личности для выстраивания эффективного МКО и служащих предметной и процессуальной основой содержания обучения. В соответствии с требованиями к качеству владения иностранным языком, определенными Федеральным государственным образовательным стандартом и нормативными документами [8], мы выделяем три уровня параметров, ранжированные по степени очередности формирования и развития в процессе обучения ИЯ с межкультурной парадигмой (таблица):

Первый уровень – уровень базовых параметров, который обеспечивает продуктивное коммуникативное поведение в условиях иноязычного общения в рамках социокультурного контекста.

Второй уровень – уровень ключевых параметров, включающий в себя, помимо параметров владения речевыми умениями, языковым материалом и необходимым объемом социокультурных знаний о стране изучаемого языка, определенную психологическую готовность обучающегося к межкультурному общению. Параметры второго уровня являются межкультурно-направленными, поскольку содержат межкультурный компонент, изменяющий содержание параметров первого уровня и переводящий их в плоскость межкультурного контекста иноязычной речевой деятельности.

Третий уровень – уровень развития когнитивных параметров, составляющих понятие когнитивной готовности к МКО, которая образует когнитивно-психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия и является надежной отправной точкой для поиска способов оптимизации активного познания обучающихся, в том числе и метапознания.

Умения МКО

Уровень базовых параметров:
умение порождения и интерпретации текстов в различных ситуациях общения;
умение построить свое коммуникативное поведение в соответствии с нормами изучаемого языка;
умение эффективного осуществлять коммуникативное взаимодействие в интересах достижения взаимопонимания с партнером по коммуникации
Уровень ключевых параметров:
умения распознавать, воспринимать, интерпретировать, анализировать и сравнивать социокультурные феномены «своей» и «чужой» культур;
умение строить свое коммуникативное поведение с учетом культурных детерминант своей и иной культур;
умение принимать и относиться уважительно к культуре другого народа, исключая предрассудки, стереотипы и дискриминацию
Уровень когнитивных параметров:
развитость познавательных процессов, необходимых для успешного функционирования в непривычных условиях (особенности внимания, восприятия, памяти, мышления);
умение контролировать и анализировать свою коммуникативную деятельность в процессе МКО;
способность осознанного коммуникативного поведения в условиях МКО и выбора стратегий работы с информацией с учетом параметров ситуации;
открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и межкультурных различий

Развитие когнитивной готовности обучающегося к межкультурному общению предполагает такую организацию учебного процесса,

которая будет направлена как на развитие коммуникативных умений студентов, так и на овладение студентами различными группами стратегий работы с информацией: способами восприятия и организации иноязычной информации; стратегиями анализа и переработки иноязычной информации; приемами объективной интерпретации и критической оценки с позиции межкультурного диалога.

Взяв за основу этапы освоения языкового, речевого и социокультурного материала, принятые в современной методике [9. С. 119], направленные на развитие умений иноязычной коммуникативной компетенции в рамках одного коммуникативно-ситуативного модуля, мы считаем необходимым обеспечить поэтапную активизацию и развитие различных стратегий переработки информации на ориентационном, операциональном и творческом этапах.

Ориентационный этап соотносится с этапом ознакомления и ситуативного усвоения языковых единиц, речевых средств и социокультурных аспектов коммуникации, принятым в современной методике. С позиции когнитивных процессов на данном этапе доминирующим аспектом развития когнитивной готовности выступают стратегии концептуализации, отвечающие за восприятие и систематизацию языковых единиц в когнитивной сфере обучающихся и способствующие расширению их концептуальной базы. Поскольку для обучающихся стратегии актуализируются в тех способах и приемах работы с информацией, которые они применяют для решения коммуникативных задач, на этапе введения нового материала задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить вариативность упражнений, требующих категоризации, классификации, обобщения, систематизации, применения языковой догадки, установки корреляций, а также задействования стратегий, обусловливающих такие процессы восприятия, как выделение определенных признаков и идентификация.

Соответственно, на первый план выходят упражнения на составление интеллектуальных карт (mind-mapping), группировку по каким-либо признакам, формулировку определений, использование и создание таблиц, схем, сопоставление и др. Концептуализация нового материала на иностранном языке также весьма успешно реализуется с помощью приема ассоциаций, позволяющего актуализировать имеющийся лингвистический и личностный опыт обучающихся и создать прочные ассоциативные связи. Одной из наименее задействованных в учебном процессе является стратегия визуализации, которой, как правило, владеют только студенты с доминирующим визуальным стилем кодирования информации, тогда как наличие этой стратегии в арсенале обучающегося позволяет повысить эффективность усвоения правильного написания иностранных слов.

Операциональный этап соотносится с этапом автоматизации учебно-речевых действий путем организации различных упражнений и

серии близких ситуаций. На операциональном этапе новый материал отрабатывается коммуникативно с помощью ситуаций МКО, в которых новая информация используется в разных контекстах с различными коммуникативными установками. На данном этапе основное внимание уделяется процессам переработки и анализа иноязычной информации на уровне контекста. Иными словами, назначение данного этапа состоит в накоплении опыта общения в различных коммуникативных ситуациях с опорой на разные стратегии переработки информации. Следовательно, работа преподавателя по развитию когнитивной готовности к МКО направлена на развитие стратегий контекстуальной речевой догадки, синтеза, анализа и инференции на основе комплекса упражнений на установление логических связей, сравнение, сопоставление, выделение из контекста релевантной информации, формулирование выводов и умозаключений путем логической индукции и дедукции.

Творческий этап, соответствующий выходу усвоенного материала в речь, направлен на развитие стратегий критической оценки и объективной интерпретации новой иноязычной информации с позиции межкультурного диалога. На данном этапе преобладают проблемные ситуации, стимулирующие студентов к критической оценке межкультурных различий, основанной на объективности и понимании того, что «иной» не значит лучше или хуже, а также гипотетические ситуации. Проблемный характер заданий позволяет развивать такой стиль, как толерантность к нереалистическому опыту, базирующийся на принятии той информации, которая противоречит имеющимся у студента знаниям и установкам. Гипотетические или воображаемые ситуации, в которых студент может дать волю своей фантазии и чувствам, актуализируют эмоциональное мышление и сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации, направлены на развитие умений выражать эмоции так, чтобы не оскорбить вольно или невольно чувства других людей.

В завершении работы над темой важно создать условия для комплексного задействования различных когнитивных стратегий в рамках решения одной коммуникативной задачи и самостоятельному выбору стратегии решения проблемных коммуникативных ситуаций в новых условиях иноязычного общения с учетом межкультурного контекста, развития регулятивных механизмов общения и работы с информацией. Для достижения этих целей одним из наиболее эффективных методических приемов является групповой проект, который позволяет объединить усилия нескольких студентов в группе, обладающих разными когнитивными стилями, обеспечить их взаимодействие, создать ситуацию выбора для каждого студента при распределении обязанностей.

Таким образом, задача преподавателя состоит в обеспечении поэтапной актуализации в процессе общения выделенных нами стратегий, необходимых для успешной реализации МКО. В ходе прохождения

этих этапов студент не только овладевает речевыми и коммуникативными умениями, но и приобретает способность управлять своей речемыслительной деятельностью в условиях решения коммуникативных задач межкультурного общения. Сформированность когнитивной готовности к МКО предполагает наличие у обучаемых определенных умений, которые обладают целенаправленностью, продуктивностью, интегрированностью. Когнитивная готовность обеспечивает как операционный уровень интеллектуально-познавательной сферы личности студента, так и эмоционально-волевую, направленную на психологическую готовность взаимодействовать с людьми иного лингвосоциума, расширять свою картину мира за счет познания и принятия иных норм, культурных ценностей, традиций, преодолевать стереотипы и пр.

Целенаправленная последовательность прохождения обучающегося через эти этапы обеспечивается предоставлением студентам вариативных по форме и содержанию заданий, направленных на отработку одного и того же лексического, грамматического и социокультурного материала, что позволяет реализовать принципы индивидуализации и дифференциации обучения в рамках одного учебного процесса. Варьирование задействованных стилей достигается за счет изменения внешних условий при отсутствии варьирования предмета речи и путем изменения степени конкретизации задания. В качестве предмета варьирования выступают коммуникативные задачи, в которых имплицитно заложены инструкции к применению определенных стратегий, необходимых для выполнения заданий. Обучающимся предоставляется возможность усвоения языковых и речевых структур через коммуникативные задания на чтение, аудирование, подготовку монологического высказывания, обсуждение или проведение дискуссии, требующие конкретных приемов обработки информации.

Таким образом, развитие когнитивной готовности к межкультурному общению реализуется за счет такой организации учебного процесса, при которой:

1. Один и тот же новый материал предъявляется различными способами и с опорой на разные модальности перцептивного опыта. Например, если коммуникативная ситуация предваряется ознакомлением с текстом, дающим обучающимся представление об особенностях того или иного аспекта культуры изучаемого языка и демонстрирующего контекстуальное употребление инокультурных и иноязычных концептов, восприятие усиливается преподавателем с помощью визуальных или коммуникативно-композиционных средств. Новый социокультурный материал может быть введен с помощью видеофильма, наглядного материала в виде иллюстраций и, если это возможно, в виде объектов, ассоциативно связанных с культурными реалиями страны изучаемого языка, использование которых помогает активизировать кине-

стетическую память студентов, а также предметно-практический и сенсорно-эмоциональный стили кодирования информации.

2. Обеспечивается многоаспектность коммуникативных упражнений, позволяющая комбинировать различные когнитивные стратегии.

3. Обеспечивается последовательность упражнений, которая определена задачей подключения различных стратегий, отвечающих за эффективность межкультурного общения. Последовательность осуществляется посредством: 1) релевантной формулировки коммуникативной задачи / задания-инструкции; 2) контекстуально-ситуативного ввода в ситуацию общения; 3) определения характера учебных опор.

4. Преобладают групповые формы работы, предоставляющие студентам возможность решать коммуникативные задачи в сотрудничестве, интегрируя различные стратегии восприятия, переработки и интерпретации иноязычной информации.

Таким образом, поскольку эффективность процесса общения между представителями разных культур во многом определяется национальным сознанием коммуникантов, основанном на их когнитивной и концептуальной системах, межкультурная направленность процесса обучения тесно связана с проблемой развития когнитивной сферы личности студентов в процессе обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе и состоит в формировании образа мира обучающегося средствами иностранного языка. Включение когнитивного компонента в процесс обучения иностранному языку дает представление обучающимся о культуре межличностного и межнационального общения как сложной системе, осознание особенностей культуры и языка своего народа, способствует расширению их картины мира. Это обусловливает специфику содержания обучения иностранному языку на современном этапе и набор компетенций, необходимых для успешной реализации межкультурного общения, которая направлена на развитие номенклатуры умений трех уровней: уровня базовых параметров, уровня ключевых параметров и уровня когнитивных параметров.

Литература

1. ***Гальскова Н.Д., Гез И.И.*** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004. 165 с.
2. ***Елизарова Г.В.*** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Союз, 2001. 289 с.
3. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 34–42.
4. ***Садохин А.П.*** «Свой – чужой» в межкультурной коммуникации: подходы к изучению проблемы // Вопросы культурологии. 2007. № 3. С. 15–19.
5. ***Bennet M., Castiglioni I.*** Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture // Handbook of Intercultural Training. 3rd ed. Thousand Oaks, 2004. P. 249.
6. ***Гураль С.К., Обдалова О.А.*** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (12). С. 90–94.

7. ***Соболева А.В.*** Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С. 182–185.
8. ***Агафонова Л.И., Ковалева Ю.Ю., Прохорец Е.К., Черемисина И.А.*** Требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей Томского политехнического университета. Томск, 2005.
9. ***Соловова Е.Н.*** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : АСТ: Астрель : Политиздат, 2010.

COGNITIVEREADINESS FORINTERCULTURAL COMMUNICATIONAS AN ESSENTIAL COMPONENTOF INTERCULTURAL COMPETENCE

Soboleva A.V. Senior Lecturer, Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: alex_art@sibmail.com
Obdalova O.A. PhD, associate professor, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: O.Obdalova@mail.ru

Abstract. The article deals with theimplementation ofcross-culturalorientedtraining to highervocational school language education. The necessity ofa student's cognitivepersonalitydevelopment in the process of intercultural competence formation is discussed. Theintercultural competence structure that includes three levels ofparameters (the level of the basic parameters, the level of key parameters, the level of cognitiveparameters), necessary for effectivecross-cultural interaction, is presented. The notionof "cognitivereadiness forintercultural communication", which is, to authors' opinion, crucial for theproductivityof intercultural communication is introduced. Itconsistsin consciousattitude tointercultural communicationas the process of the world cognition, its goals and objectives, process and outcomes.The stagesof the educationalprocess aimed atintegrated development ofcommunicative skillsof intercultural communicationand cognitivereadiness forintercultural communication are described. They provide theintegrated development ofdifferent cognitive strategiesas part ofcommunicativelanguage teaching. The examplesof exercisesthat help implementcognitiveorientation of traininginto the development ofstudents' communicative skillswithin onelexicaland grammaticaltopic are proposed.Pedagogicalconditionsto be createdin the educational process are referred. These include: (1) polymodalityof students' perceptualexperience, (2) multiaspectivenessof communicativeexercises that allows combining differentcognitive strategies, (3) a specificsequence of exercises, (4) the dominance of group work activities thatprovides students withthe opportunity to solvecommunicativetasksin collaboration, integrating various strategiesof perception, processing and interpretationof foreign languageinformation.
Keywords: intercultural competence; cognitive readiness forintercultural communication; information processingstrategies; cognitive parameters.

УДК 378.046.4

НАПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

П.В. Сысоев

Аннотация. Работа посвящена вопросу определения основных направлений информатизации лингвистического образования. В ней автор а) обозначает предпосылки информатизации образования; б) выделяет основные направления информатизации лингвистического образования; в) рассматривает перспективы развития данных направлений. В качестве основных направлений информатизации лингвистического образования выделены следующие: а) определение методологической базы отбора содержания обучения, разработки методов и форм обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования; б) отбор содержания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования; в) выбор методов и форм обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования; г) разработка инновационных методик использования ИКТ в обучении иностранному языку и культуре; д) разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процесс обучения и овладения иностранным языком; е) разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся; ж) организация системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации лингвистического образования; з) разработка мер обеспечения информационной безопасности обучающихся.

Ключевые слова: информатизация образования; информационные и коммуникационные технологии; лингвистическое образование.

Современный этап развития российской системы образования характеризуется ее динамичной информатизацией. Переход на новую парадигму образования от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни», развитие умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования, а также внедрение компетентностной модели образования, ориентированной на практическое использование знаний, умений и навыков, заставили по-иному посмотреть на педагогический процесс как на процесс овладения студентами стратегиями активного получения и переработки информации с целью ее дальнейшего практического применения. Информатизация включает весь спектр мер – от компьютеризации школ и разработки программного обеспечения до формирования информационной культуры обучающихся.

В этой связи И.В. Роберт информатизацию образования в широком понимании этого термина трактует как «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, тех-

нологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [1. С. 105].

Лингвистическое образование является неотъемлемой частью общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования в России. В этой связи информатизация лингвистического образования в целом осуществляется по тем же направлениям, что и другие отрасли знаний. Вместе с тем иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику, отличающую ее от других дисциплин гуманитарного цикла. Поэтому для методических целей необходимо отдельно выделить и рассмотреть основные направления информатизации применительно к лингвистическому образованию, акцентировав особенности иностранного языка как предмета. В методике обучения иностранному языку под *информатизацией лингвистического образования* понимается *комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях* [2]. Данное определение позволяет выделить следующие восемь основных направлений информатизации лингвистического образования.

1. Определение методологической базы отбора содержания обучения, разработки методов и форм обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования. Под методологией понимается совокупность познавательных средств, подходов, методов, приемов, используемых в методике обучения иностранным языкам. Доминирующими подходами к обучению языку и культуре в условиях информатизации образования будут следующие: компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный и поликультурный подходы. Компетентностный и личностно-деятельностный являются общенаучными подходами, характеризующими реализацию конкретной модели образования, включая преподавание ряда дисциплин. Коммуникативно-когнитивный, социокультурный и поликультурный подходы выступают частными подходами, отражающими специфику обучение непосредственно иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. В частности, познавательный (когнитивный) подход, заключающийся в овладении иностранным языком и культурой страны изучаемого языка

в результате сознательного усвоения практически необходимых знаний для использования языка и развитие на их основе речевых умений, получил развитие и интерпретацию в рамках ***коммуникативно-когнитивного подхода***, предложенного А.В. Щепиловой [3]. С позиции данного подхода учебный процесс должен быть организован в русле деятельностного обучения решать коммуникативные и познавательные задачи со значительной долей сопоставительных приемов овладения языком, с большой долей самостоятельности обучающихся в выборе средств и стратегий обучения. Коммуникативно-когнитивный подход, предполагающий совершенствование познавательных способностей обучающихся, эффективно реализует развивающий потенциал многоязычного общения, способствуя формированию у учащихся металингвистического сознания – способности учащихся размышлять о форме, функции и природе языка на разных его уровнях [Там же. С. 14].

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам, предложенный В.В. Сафоновой [4], направлен на развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик и его роли как субъекта культур, интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство межкультурного общения. Согласно данному подходу социокультурное образование обучающихся должно осуществляться по принципу расширяющегося круга культур (от этнических, суперэтнических культур, социальных субкультур к геополитическим маркированным региональнo-континентальным культурам и мировой культуре) и в контексте их диалога. В качестве методической доминанты в данном подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленная на использование иностранного языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения [Там же. С. 63].

Социокультурный подход получил дальнейшее развитие в ***поликультурном подходе*** к обучению иностранному языку и культуре, предложенном П.В. Сысоевым [5–7]. Языковое поликультурное образование предполагает культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических комплексов по иностранным языкам и языковым курсам по каждому типу культуры (этническому, социальному, религиозному, профессиональному, территориальному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для поликультурного развития обучающихся. С помощью этого у обучающихся будет формироваться представление о культурном разнообразии как норме сосуществования культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков. Соизучение культур современных поликультурных сообществ стран родного и изучаемого языков будет способствовать расширению социокультурного пространства и культур-

ному самоопределению обучающихся (определению своего места в спектре культур), а также развитию способностей принимать активное участие против культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации.

Субъект-объектные отношения, при которых студент воспринимался в качестве пассивного реципиента знаний, сменились субъект-субъектными: студент стал активным участником образовательного процесса, способным использовать полученные знания на практике, осознавать ценность сформированных знаний и развитых умений, осознавать необходимость заниматься самообразованием на протяжении всей жизни и, тем самым, быть конкурентоспособным на современном постоянно меняющемся рынке труда. В этой связи компетентностный подход не изменяет общую личностно-деятельностную направленность образования, а наоборот, усиливает ее, акцентируя внимание на практической составляющей деятельности обучающихся и на результатах обучения.

Следует заметить, что термин «компетентностный подход» в педагогике стал использоваться относительно недавно, однако в методике обучения иностранным языкам ориентация процесса обучения на результат – общение на языке с представителями разных стран и культур в терминах «коммуникативная компетенция» – на протяжении нескольких десятков лет выступает одной из основных целей обучения иностранному языку.

Таким образом, методологическая основа информатизации лингвистического образования не является абсолютно новой и доныне неизвестной в методике обучения иностранным языкам. Однако благодаря своим дидактическим свойствам новые информационные и коммуникационные технологии *способствуют более полной реализации данных подходов на практике*. Если при традиционной модели взаимодействия «преподаватель – студент» многое зависело от личности преподавателя, способного в большей или меньшей степени перейти на личностно-деятельностную модель обучения, то новые информационные технологии не оставляют преподавателям иного выбора, кроме как реализовывать методы активного обучения, создавать индивидуальные траектории обучения и активизировать самостоятельную учебную деятельность обучающихся.

Комплексная реализация всех вышеобозначенных подходов на практике при определении цели и результата, отборе содержания, методов и форм обучения способствует обучению, воспитанию и развитию личности студента средствами иностранного языка и культуры страны ИЯ в условиях информатизации образования.

2. Отбор содержания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования. Современные учебные и неучебные (аутентичные) интернет-ресурсы

создают благоприятные условия для ***развития познавательной деятельности*** студентов. Использование современных ИКТ в учебном процессе позволит развить умения осуществлять поиск, отбор, оценку, классификацию, обобщение и презентацию новой информации. Безусловно, развитие умений познавательной деятельности в процессе обучения ИЯ и культуре в вузе будет способствовать развитию умений самостоятельной учебной деятельности в области изучения иностранного языка на протяжении всей жизни.

Языковые базы данных (лингвистический корпус) и мультимедийные интернет-ресурсы о культуре (культурах) страны изучаемого языка (тематические интернет-сайты, сетевые энциклопедии, виртуальные туры по галереям и музеям) смогут ***значительно обогатить и расширить языковую и культурную практику студентов***. Вся палитра современных интернет-ресурсов создает дидактическую основу для языкового поликультурного образования: формирования представлений о культурном и языковом разнообразии стран родного и изучаемого языков [8]. Тематическое содержание учебных программ может выйти далеко за рамки существующих программ и учебно-методических комплексов, студенты смогут ознакомиться с различными вариантами изучаемого языка, используемыми в социальных и культурных контекстах.

Социальные сервисы и службы Веб 1.0 (электронная почта, веб-форум) и Веб 2.0 (вики, блоги, подкасты) позволят организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, в том числе на иностранном языке. Более того, социальные сервисы и службы сети Интернет могут служить платформами для реализации телекоммуникационных проектов, партнерами в которых могут быть студенты разных стран. При этом, наряду с ***формированием иноязычной коммуникативной компетенции***, реально достигаемой целью языкового образования будет ***формирование межкультурной компетенции обучающихся***, их способности вступать в контакт с представителями других стран и культур, осознавая свою культурную принадлежность.

Таким образом, содержание обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования должно быть ориентировано на а) развитие мотивации студентов изучать иностранный язык и использовать его для получения необходимой информации и общения с представителями разных стран и культур посредством новых информационных и коммуникационных технологий; б) формирование иноязычной коммуникативной компетенции в рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (письмо, говорение) видах речевой деятельности; в) формирование межкультурной компетенции; г) развитие познавательной деятельности обучающихся; д) разви-

тие умений самостоятельной учебной деятельности; е) развитие рефлексивной деятельности обучающихся. Развитие всех вышеперечисленных аспектов происходит в комплексе, где каждый из аспектов представляет часть единого механизма обучения, воспитания и развития личности студента.

3. Выбор методов и форм обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации лингвистического образования. Методологическая основа определяет выбор методов и форм обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации образования. Изменение методов обучения иностранному языку и культуре обусловлено переходом от субъект-объектной к субъект-субъектной модели обучения. При традиционной субъект-объектной модели учебного взаимодействия между обучающим и обучаемым широко используются информационно-рецептивный и репродуктивный методы обучения, в рамках которых обучающиеся воспринимаются в качестве пассивных реципиентов информации. Их главная задача сводится к получению от преподавателя готовой суммы знаний и ее заучивание. Переход на субъект-субъектную модель обучения подразумевает активное использование **метода проблемного обучения, эвристического метода** и **исследовательского метода** [9]. Данные методы позволяют в условиях информатизации образования широко использовать ***дистанционные формы обучения***: получение обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной учебной деятельности по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения посредством информационных и коммуникационных технологий.

Реализация методов активного обучения в условиях информатизации образования позволит полностью использовать дидактический потенциал информационных и коммуникационных технологий в развитии умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Под самостоятельной учебной деятельностью, как указывала Н.Ф. Коряковцева, следует понимать «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта» [10. С. 14]. Участие в самостоятельной продуктивной учебной деятельности означает, что обучающийся:

– включается в определение целей овладения ИЯ и соотносит их со своими реальными интересами и потребностями;

– активно участвует в проектировании конечного результата продукта овладения ИЯ и определении критериев его оценки;

– совместно с учителем и товарищами отбирает наиболее приемлемые и эффективные формы и приемы обучения;

– отслеживает процесс и успешность своего продвижения в овладении языком;

– оценивает реальные достижения и возможности использования ИЯ в реальной деятельности;

– оценивает продуктивность и опыт своей учебной деятельности;

– оценивает себя, определяет «я-позицию» [10. С. 16].

На первом этапе организация самостоятельной учебной деятельности обучающихся может осуществляться согласно предложенному преподавателем алгоритму действий с четко выделенными этапами и обозначенными ролями каждого участника образовательного процесса. На более продвинутом этапе обучающиеся будут самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию выполнения проекта, решать поставленную учебную задачу. Это будет включать формулировку задач, решение которых приведет к достижению цели, формулировку гипотезы, определение методов решения задач, разработку алгоритма действия, выводы, оценку и рефлексию.

Необходимо заметить, что с позиции дидактики вышеобозначенные активные методы обучения соотносятся с коммуникативным методом обучения иностранному языку, ориентированным на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся – уровня владения иностранным языком как средством общения.

4. Разработка инновационных методик использования ИКТ в обучении иностранному языку и культуре. Безусловно, внедрение новых информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс потребует разработки новых инновационных методик обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка в условиях информатизации образования. При этом важно осознавать, что ***использование определенного ресурса или интернет-технологии*** для развития конкретных видов речевой деятельности или формирования социокультурной и межкультурной компетенций ***должно быть обусловлено*** не общей тенденцией «обучения *всему* посредством ИКТ», а ***приемлемостью, эффективностью и эргономичностью использования данной интернет-технологии для решения конкретной учебной задачи!*** В качестве примера рассмотрим развитие умения написания письма личного характера. Для развития умений письменной речи обучающихся можно использовать как блог-технологии [11], так и вики-технологии [12].

В блогах автором размещенного сообщения может выступать только один человек. Другие участники проекта могут ознакомиться с его письменным высказыванием и принять участие в сетевом обсуждении. Вики-технология существует для создания единого документа несколькими людьми. Ввиду того, что в реальной жизни автором письма личного характера является один человек, для развития данного умения

письменной речи целесообразнее использовать блог-технологию. Использование же для решения данной учебной задачи вики-технологии было бы неаутентичным и некоммуникативным.

Несмотря на то что ИКТ технологии относительно недавно вошли в методику обучения иностранному языку, тем не менее, в научной и учебно-методической литературе уже сформировался внушительный корпус работ, в которых авторы разрабатывали методики обучения аспектам языка, видам речевой деятельности и культуре посредством определенной интернет-технологии и выявляли эффективность ее использования в учебном процессе. В частности, за последние годы были разработаны следующие методики:

– использование учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку (М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев) [13];

– использование электронно-почтовой группы для формирования межкультурной компетенции обучающихся [14, 15];

– использование веб-форума и блог-технологии для развития умений письменной речи и формирования социокультурной компетенции [11, 16–18];

– использование вики-технологии для развития умений письменной речи обучающихся [12, 19, 20];

– использование подкастов для развития умений аудирования и говорения обучающихся [21];

– использование лингвистического корпуса в формировании языковых навыков речи [22].

В соответствии с личностно-ориентированным подходом к обучению выбор конкретной технологии или методики обучения иностранному языку и культуре должен осуществляться преподавателем с учетом интересов, потребностей, способностей, мотивацией конкретной группы обучающихся.

5. Разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процесс обучения и овладения иностранным языком. Дидактические возможности современных информационных и коммуникационных технологий позволяют изменить структуру подачи учебного материала. В настоящий момент наряду с традиционными книжными учебными изданиями обучающиеся могут использовать учебные интернет-ресурсы – ресурсы созданные преподавателем для учебных целей по изучаемой теме: хотлист, мультимедиа скрэпбук, трэжа хант, сабджект сэмпла, веб-квест [13]. Такие ресурсы уже известны большинству преподавателей, достаточно просто создаются с использованием сетевого программного обеспечения Filamentality.

В перспективе на смену книжному учебнику по иностранному языку с линейной формой изложения материала придет электронный, мультимедийный, интерактивный учебник, имеющий гипертекстовую и

интерактивную структуру. Наряду с текстовой информацией (хотя он может быть и построен исключительно на внешних ресурсах), имеющей внутренние и внешние ссылки на ресурсы сети Интернет, он будет содержать иллюстративный материал, аудио- и видеоподкасты, сможет предоставить доступ к «виртуальной реальности». Выход на внешние ресурсы сети Интернет по изучаемым темам позволит развивать познавательную деятельность обучающихся и значительно обогатит их языковую и культурную практику. Интерактивные контрольные материалы точно укажут ученику его проблемные зоны и отправят к соответствующим ресурсам. Многоуровневость учебника будущего позволит обучающимся выбирать индивидуальную траекторию обучения.

6. Разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся. На современном этапе существует программное обеспечение, позволяющее реализовывать коммуникативный контроль развития видов речевой деятельности, причем не только рецептивных видов (аудирования и чтения), но и продуктивных (письма). Примерами широкого использования программного обеспечения подобного рода могут служить международные стандартизированные языковые экзамены, в частности компьютерная версия TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Несмотря на достаточно высокую надежность, некоторые из заданий компьютеризированных тестов вызывают вопросы у ученых-методистов. В частности, критериями оценки написания сочинения в компьютерной версии теста TOEFL выступают: строгое следование формату письменного высказывания (введение, основная часть, заключение) и использование слов-связок. Самое главное – содержание работы и глубину мысли письменного высказывания – компьютер оценить не может. Тем не менее это современный опыт использования компьютерных технологий в оценке развития речевых умений, который, безусловно, будет совершенствоваться и в скором будущем станет отвечать потребностям тестируемых и современным требованиям методики. Кроме того, в рамках данного направления свое развитие должны получить электронные варианты методик альтернативного тестирования (например, электронное портфолио).

7. Организация системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации лингвистического образования. Подготовка и переподготовка педагогических кадров в условиях информатизации лингвистического образования – одно из наиболее актуальных направлений информатизации образования, ибо невозможность внедрения современных ИКТ в учебный процесс обучения иностранному языку и культуре обусловлена неспособностью или, точнее, некомпетентностью преподавателей в области использования современных ИКТ в образовательном процессе. В этой связи воз-

никает острая необходимость в соответствующих курсах подготовки и переподготовки педагогических кадров. В настоящее время многие институты повышения квалификации работников образования в различных регионах страны предлагают подобные курсы, на которые в одну и ту же группу записывают преподавателей разных дисциплин. При этом необходимо помнить, что содержание обучения в рамках данной программы должно обязательно включать как *инвариантный компонент* (актуальный для преподавателей независимо от профиля), так и *вариативный компонент* (акцентирующий особенности использования ИКТ непосредственно при обучении конкретной дисциплине).

Например, инвариантный компонент может содержать сведения о дидактических особенностях социальных сервисов и служб Веб 2.0. В рамках же вариативного компонента программы преподаватели иностранного языка ознакомятся конкретно с теми речевыми умениями, которые можно развивать на основе каждого из сервисов Веб 2.0 (блогов, вики, подкастов), и рассмотрят методики формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции посредством того или иного сервиса. Необходимо отметить, что российскими учеными проведена серьезная работа по подготовке программ повышения квалификации педагогических кадров в условиях информатизации образования. И.В. Роберт, С.В. Панюковой, А.А. Кузнецовым и А.Ю. Кравцовой [23] разработана инвариантная часть курса повышения квалификации, включающая общедидактические вопросы. Вариативная же часть курса (применительно к преподавателям иностранного языка), отражающая специфику обучения иностранному языку посредством новых ИКТ, представлена в работах П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева [24, 25].

Вместе с тем повышение квалификации не должно сводиться только к одному курсу. Существуют сетевые сообщества преподавателей предметников из различных регионов России, где они могут ознакомиться с опытом других и поделиться собственным опытом использования той или иной интернет-технологии в обучении, принимать участие в интернет-конференциях, видеоконференциях, участвовать в дискуссиях на профессиональных форумах и т.п. В качестве одного из таких сообществ можно назвать Ассоциацию *e-Learning Pro* специалистов, объединяющих профессионалов в области дистанционного обучения. Участвуя в обсуждении актуальных вопросов компьютерной педагогики, преподаватели будут постоянно повышать профессиональную компетентность и, тем самым, реализовывать не практике один из основных постулатов XXI в. – «обучение на протяжении всей жизни»!

8. Разработка мер обеспечения информационной безопасности обучающихся. Наряду со всеми многочисленными преимуществами, которые дает образовательному процессу современная интернет-среда, она также может привести к негативным последствиям любого

пользователя сети Интернет. Опыт реализации моделей дистанционного образования свидетельствует о разнообразии форм ***морального и материального ущерба***, который может принести обучающимся ***взаимодействие в интернет-среде***. Приведу лишь некоторые примеры, которые могут иметь отношение к учащимся и студентам:

– использование данных личного характера пользователей (паспортных данных, даты рождения, информации о банковских счетах, адреса проживания, телефона и т.п.) для оформления интернет-мошенниками кредитов, осуществления покупок, онлайн платежей, вымогательства;

– посещение сайтов, предназначенных для взрослой аудитории пользователей (18+), может способствовать растлению малолетних;

– загрузка непроверенных программ и вирусов может повредить операционную систему и данные компьютера;

– сетевое общение с незнакомыми людьми может привести к нежелательным последствиям;

– чрезмерное использование развлекательных ресурсов сети Интернет (сетевые игры), может привести к интернет-аддикции подростков.

В этой связи возникает ***острая необходимость подготовки обучающихся в сфере информационной безопасности непосредственно перед реализацией в процессе обучения интернет-проектов и организации сетевого обучения*** посредством социальных сервисов и служб Веб 2.0. От того, *насколько в процессе обучения мы сможем научить обучающихся сетевому общению, настолько они будут готовы к реальному безопасному взаимодействию на родном и изучаемом языках в сети Интернет* [26].

Поэтому современная интернет-среда, наряду с бесспорными преимуществами, несет в себе конкретные опасности, которые необходимо учитывать при разработке методик обучения иностранному языку на основе новых информационных и коммуникационных технологий.

Совершенно очевидно, что в ближайшем будущем интеграция современных информационных и коммуникационных технологий в обучение иностранному языку и культуре создаст дидактические условия для обучения учащихся и студентов по индивидуальным траекториям, принимая во внимание их интересы, потребности и возможности [27, 28].

Подводя итоги, хочется отметить, что все вышеобозначенные направления информатизации лингвистического образования находятся между собой в неразрывной связи. Информатизация образования, включая лингвистического образование, – это необратимый комплексный процесс, в котором каждому преподавателю предстоит найти свое место и определить долю собственной ответственности за развитие умений образования и самообразования обучающихся в постоянно изменяющемся мире новых технологий и разработок.

Литература

1. ***Роберт И.В.*** Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106–114.
2. ***Сысоев П.В.*** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012а. № 2. С. 2–9.
3. ***Щепилова А.В.*** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М. : РАО, 2003.
4. ***Сафонова В.В.*** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
5. ***Сысоев П.В.*** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003.
6. ***Сысоев П.В.*** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. … д-ра пед. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 546 с.
7. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2–14.
8. ***Сысоев П.В.*** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012б. № 1 (17). С. 120–133.
9. ***Скаткин М.Н., Лернер И.Я.*** Дидактика средней школы. М., 1975.
10. ***Коряковцева Н.Ф.*** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2002.
11. ***Сысоев П.В***. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012в. № 4 (20). С. 115–127.
12. ***Сысоев П.В.*** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
13. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учеб.-метод. пособие. М. : Глосса-Пресс ; Ростов н/Д : Феникс, 2010. 189 с.
14. ***Апальков В.Г.*** Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.
15. ***Сушкова Н.А.*** Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.
16. ***Борщева О.В.*** Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных Интернет-технологий : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
17. ***Черкасов А.К.*** Номенклатура социокультурных умений, развиваемых посредством веб-форума // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 134–139.
18. ***Сысоев П.В., Пустовалова О.В.*** Развитие речевых умений обучающихся на основе сервиса «Твиттер» // Язык и культура. 2014а. № 3 (27). С. 176–186.
19. ***Евстигнеева И.А.*** Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17–21.
20. ***Маркова Ю.Ю.*** Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
21. ***Сысоев П.В.*** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014а. № 2 (26). С. 189–201.

22. ***Сысоев П.В., Кокорева А.А.*** Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114–124.
23. ***Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.*** Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2008.
24. ***Евстигнеев М.Н.*** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.
25. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16–20.
26. ***Сысоев П.В.*** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 16–20.
27. ***Сысоев П.В***. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014б. № 3. С. 2–12.
28. ***Сысоев П.В.*** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014в. № 5. С. 20–24.

DIRECTIONS OF LINGUISTIC EDUCATION INFORMATIZATION

Sysoyev P.V. Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Linguistics and Didactics of Tambov State University, Professor of the Department of Foreign Languages of the Moscow State Humanitarian University (Moscow, Tambov, Russian Federation).
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. This paper addresses the issue of informatization of linguistic education. The author a) denotes the conditions of informatization of a foreign language education, b) defines the main directions of informatization of language education, c) considers the prospects of development of these areas. Under main directions of linguistic education informatization the author proposes the following: a) development of methodology for the selection of teaching content, development of methods and forms of teaching a foreign language; b) selection of the content of teaching; c) selection of methods and forms of teaching a foreign language and culture; d) development of new innovative methods of using information and communication technologies in teaching a foreign language and culture; e) development of new generation teaching materials, which integrate various ICT in the process of teaching a foreign language and culture; f) development of systems of computer control of the development of students' language skills and abilities; g) setting up a system of teacher training to use ICT in language teaching; h) development of conditions for keeping students' information security.
Keywords: informatization of education; information and communication technologies; language education.

УДК 378.2

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА НА ОСНОВЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE

Е.В. Тихонова

Аннотация. Статья посвящена развитию профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода на основе виртуальной обучающей среды Moodle, используя метод активного тренинга. В результате исследования были выявлены основные характеристики и особенности данной среды с точки зрения синергетического подхода к обучению устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения; обозначен дополнительный компонент среды (администратор); без которого невозможно достижение поставленной цели обучения; определены дидактические свойства и методические функции виртуальной обучающей среды Moodle, которые обеспечивают развитие умений будущих лингвистов-переводчиков, необходимых для осуществления их профессиональной деятельности, а также представлен алгоритм работы с Moodle в ходе освоения курса «Тренинг по устному последовательному переводу».

Ключевые слова: Moodle; устный последовательный перевод; профессиональная компетентность переводчика; китайский язык.

В связи со стремительным развитием общества на всех уровнях и во всех областях взаимодействия, необходимы интенсификация процесса обучения, применение современных информационных и аудиовизуальных средств, поиск новых методов и способов обучения иностранным языкам согласно компетентностному подходу в образовании с учетом требований ФГОС ВПО 3 и современных стандартов [1]. Использование учебных интернет-ресурсов на занятиях по устному последовательному переводу дает возможность представить лишь информацию, к которой студенты-лингвисты китайского отделения могут обращаться в любое внеаудиторное время, однако это не позволяет им принимать активное участие в создании и развитии данного курса.

В настоящее время происходит внедрение системы дистанционного интерактивного управления обучением Moodle в практику российской образовательной системы, в частности в обучение студентов Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ) [2].

Moodle – пакет программного обеспечения для производства курсов и веб-сайтов на основе интернет-технологий; проект глобального развития, руководствующийся «социально-конструктивной педагогикой», который предназначен для компьютерной поддержки структурной основы социально созидательной системы образования. На современном этапе развития Moodle используется школами, университетами,

нефтяными компаниями, военными организациями, организациями здравоохранения и т.д., выполняя те или иные задачи [2].

На наш взгляд, применение Moodle на занятиях по устному последовательному переводу играет немаловажную роль, удовлетворяя потребностям образовательного процесса в рамках синергетического подхода к обучению иностранным языкам, предложенного доктором педагогических наук, профессором С.К. Гураль, в котором важное значение уделяется трехстороннему активному процессу обучения: «активен учитель, активен ученик, активна среда между ними». Вслед за С.К. Гураль [3] мы полагаем, что активность учителя заключается в упорядочении способов присвоения «идеальной формы среды» в соответствии со своими возможностями, интересами и представлениями. Ориентация на преподавателя как на «образцового носителя культуры класса» и «модератора дискуссий и интерактивных действий», который лично связан со студентами и учитывает их персональные потребности в обучении [2], а также личностные характеристики и психологический портрет, способствует достижению цели обучения устному последовательному переводу – формированию компетенций, умений и навыков, входящих в профессиональную компетентность переводчика в сфере устного последовательного перевода [4] с акцентом именно на основные компетенции. Развитие основных компетенций необходимо на занятиях по устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения, а именно коммуникативной компетенции (в ситуации с использованием русского и китайского языков), операциональной (владение технологией перевода), стратегической (дальнейшее прогнозирование диалога / монолога), а также механизма переключения с одного языка на другой (знание готовых (постоянных) единиц перевода, возможность быстрого перехода от одного языка к другому) [1].

Достижение поставленной цели обучения возможно лишь при условии не только аудиторной, но также внеаудиторной работы учащихся, которые вне зависимости от обстоятельств (ограниченные физические возможности, наличие свободного времени, нахождение в удаленных районах, в другом часовом поясе) смогут активно принимать участие в образовательном процессе и совершенствовать знания в сфере устного последовательного перевода, выполняя предложенные преподавателем задания и упражнения. Преподаватель, используя данную систему управления обучением, может стать и «учеником», участвуя в похожем курсе обучения устному переводу, общаясь с другими специалистами по вопросам его собственной предметной области, просматривая материалы и учебные планы аналогичных курсов. В то же время ученик может играть роль учителя, дополняя ту или иную тему новыми знаниями.

Тем не менее активность трех сторон в данной виртуальной обучающей среде невозможна без дополнительного компонента этой сре-

ды – администратора, в функции которого входят: совершенствование настроек использования Moodle; внесение поправок; создание более привлекательной, удобной и мобильной среды обучения для студентов и преподавателей; контроль над состоянием использования данной системы управления обучением; зачисление пользователей на разнообразные курсы; улучшение Moodle плагинами, которые созданы сообществом и находятся в свободном доступе (на данный момент их насчитывается около 460 – от видеоконференций до обнаружителей плагиата) [2].

При выпадении одной из четырех составных частей процесса обучения устному последовательному переводу невозможно использование данной системы дистанционного интерактивного управления обучением, а следовательно, и достижение цели обучения, в нашем случае – формирование навыков, развитие умений и компетенций будущих устных переводчиков посредством Moodle.

Дидактические свойства и методические функции Moodle в обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения заключаются в следующем:

1. Возможность ввода китайской иероглифики. *Методические функции:* данная возможность поддерживается далеко не всеми серверами и значительно осложняет обучение устному последовательному переводу при работе с китайско-русской языковой парой. Однако при наличии данной функции появляется возможность соблюдать нормы и узус китайского языка, отличный от русского: жесткий порядок слов, стабильность слоговой структуры слова, упрощение работы с морфемным составом слов и т.д. [5].

2. Возможность асинхронной (в различных временных отрезках) деятельности преподавателя и студентов-лингвистов китайского отделения. *Методические функции:* данная функция играет важную роль в период чрезмерной нагрузки как преподавателей, так и студентов, занятость которых заключается в наличие дополнительных переводческих / непереводческих дисциплин, отнимающих большое количество времени (технический перевод, теоретические аспекты переводческой деятельности, стилистика и аналитическое чтение, страноведение и т.д.).

3. Возможность и преподавателям, и студентам управлять содержимым (форумами, глоссариями и т.д.). *Методические функции:* добавляя свою информацию, которая развивает фоновые знания, в частности страноведческие или лингвострановедческие, способствующие изучению не только китайского языка, но и углубленному пониманию особенностей устного последовательного перевода с русского языка на китайский и с китайского на русский.

4. Возможность оценивания выполнения работы студентами. *Методические функции:* оценивание выполнения заданий студентами возможно несколькими способами: вручную и автоматически. Автома-

тический способ является наиболее распространенными и более быстрым, который может создаваться для каждого интерактивного действия (например, семинар или экзамен). В данном случае баллы автоматически попадают в «Журнал оценок». Если преподаватель считает необходимым оценивать знания студента без строго регламентированных баллов или оценок, то он имеет возможность применить письменную обратную связь, которая дает возможность более четко охарактеризовать выполненную студентом работу и объяснить допущенные ошибки. Также студенты самостоятельно неформально могут оценивать работы своих сокурсников, дополняя и обсуждая их [2].

5. Возможность доступа для просмотра курса всем зарегистрированным пользователям. *Методические функции:* возможность групповой или индивидуальной внеаудиторной работы не только студентов-лингвистов китайского отделения, но студентов неязыковых факультетов (программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») по обучению устному последовательному переводу удаленно.

6. Возможность «интеграции внешних приложений и информации» [2]. *Методические функции:* создания общей среды размещения информации с различных сайтов, включая современные аутентичные аудио-, видеоматериалы, которые основаны на действительных образцах монологической и диалогической речи и способствуют развитию словесно-логической памяти учащихся. При работе с китайским языком, основанном на тональности и своеобразии подражательных звуков, словесная память оказывает влияние на зрительные образцы, которые сохраняются в памяти, усиливая или подавляя их. При этом зрительные образы претерпевают такие трансформации, при которых точнее соответствуют словесным описаниям, особенно в тех случаях, когда усвоение того или иного понятия предшествует зрительному восприятию объекта [6; 7. С. 43]. При обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения возможность «интеграции внешних приложений и информации» позволяет преподавателю на начальном этапе использовать различные аутентичные видеоматериалы. В большинстве случаев в аутентичных видеоматериалах употребляются субтитры, которые, не являясь полным и законченным переводом диалогов, отражают информацию сжато и обеспечивают только семантическую эквивалентность [8]. Это позволяет студентам на начальном этапе обучения устному последовательному переводу морально подготовиться к дальнейшей профессиональной деятельности и избежать определенных ошибок и недоговорок при осуществлении перевода.

Внедрение Moodle при обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения реализуется в рамках тренинга, состоящего из системы целенаправленных упражнений и

заданий, где «учащиеся в искусственно созданной среде на собственном опыте настоящего момента устного перевода могут понять, какие личностные качества, умения и навыки необходимы и какие составляющие профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода надо развивать» [9. С. 132–136].

Включение Moodle в тренинговый метод обучения возможно на всех его этапах (аналитическом (ознакомительном), тренировочном, автоматическом (заключительном) [1]) и зависит от конкретной задачи, стоящей перед студентами и преподавателем на данном этапе обучения. При этом необходима лишь однократная первичная регистрация учащихся вне зависимости от количества необходимых курсов, преподаваемых в НИ ТГУ.

Включение Moodle в тренинговый метод обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов

Этап тренинга	Применение Moodle	Умения / навыки / знания
Аналитический (ознакомительный)	– общее знакомство с целями и задачами обучения; –дополнительная информация об отдельных темах обучения – содержание сведений о денотатах; – сведения по применению переводческой нотации; – знакомство с новой лексикой (термины и прецизионные слова)	– умение организовывать индивидуальное внеаудиторное обучение; – расширение теоретических знаний; – саморегуляция; – умение выделять и записывать ключевую информацию, содержащуюся в тексте; – прогнозирование дальнейшего текста, представляемого на перевод; – умение формировать правильные выводы из текста сообщения; – навыки переводческой нотации; – умение автоматизировано принять решение на перевод; – умение оценивать собственную переводческую деятельность
Тренировочный	– индивидуальная работа над новой лексикой, доведение до автоматизма применения штампов, клише, терминов и прецизионной лексики; – индивидуальная работа над монологическим / диалогическим высказыванием; – устный последовательный перевод фильмов, телепередач на китайском языке (т.е. информации, представленной на перевод, включающий субтитры)	
Автоматический (заключительный)	– имитация устного последовательного перевода аудиоматериала на китайском и русском языках	

Обращаясь к процессу обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения, следует отметить, что ИКТ компетентность преподавателя [10] при работе с Moodle играет немаловажную роль. На базе НИ ТГУ были созданы курсы повышения квалификации по программе «Система дистанционного обучения Moodle в учебном процессе кафедры», где каждый преподаватель имел

возможность не только понять систему функционирования данного вида электронного обучения, способы работы с ним, но и создать собственный курс на основе предыдущих знаний и наработок. Тем самым нами был создан курс «Тренинг по устному последовательному переводу», который обеспечивает организацию самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время согласно действующему алгоритму работы с ним:

1. Технический этап (регистрация студентов, освоение содержания Moodle: блогов, чатов, глоссариев и т.д.).

2. Ознакомительный этап (знакомство с содержанием, целями и задачами обучения устному последовательному переводу с применением данного электронного курса).

3. Тренировочный этап (выполнение соответствующих упражнений и заданий в Moodle).

4. Заключительный этап (оценивание преподавателем и студентами выполненных заданий, возможности совершенствования данного электронного курса, необходимости его применения на занятиях).

Таким образом, развитие профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода на основе виртуальной обучающей среды Moodle формирует особое коммуникативное пространство. В этом пространстве учащиеся, вступая в виртуальный диалог с преподавателем и друг другом, имеют возможность не только получать необходимые знания по предмету, но и делиться собственным опытом и уже сформированными общекультурными компетенциями, что повышает их качественные показатели в процессе обучения устному последовательному переводу при работе с китайско-русской языковой парой.

Литература

1. ***Тихонова Е.В.*** Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 152 с.
2. ***Работа*** с Moodle шаг за шагом. URL: http://www.tsu.ru/content/news/news_tsu/52819/?sphrase_id=179425 (дата обращения: 16.12.2014).
3. ***Гураль С.К., Тихонова Е.В. (Кулманакова Е.В.)*** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
4. ***Тихонова Е.В., Минакова Л.Ю.*** Компоненты профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода (китайский язык) // European Social Journal (Европейский журнал социальных наук). 2013. № 8 (35), т. 2. С. 283–290.
5. ***Жукаускене Т.С.*** Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках // Язык и культура. Приложение. 2012. № 1. 2012. С. 5–12.

6. ***Романенко Д.В.*** Восприятие интонации в языках различного строя // Китайское языкознание. Изолирующие языки : материалы XI Междунар. конф. Института языкознания РАН. М. : Сов. писатель, 2002. С. 202–212.
7. ***Бурцева Е.В.*** Пути решения проблемы запоминания китайских иероглифов в русскоговорящей аудитории на начальном этапе обучения китайскому языку // Материалы Международной научно-практической конференции «Современное китаеведное образование: проблемы и перспективы». Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2014. С. 43–49.
8. ***Привороцкая Т.В.*** Способы достижения речевой компрессии при переводе с субтитрами (на материале фильма Цзинь Ма «Мулан», КНР, 2009 г.) // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 61–67.
9. ***Тихонова Е.В. (Кулманакова Е.В.)*** Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 132–136.
10. ***Сысоев П.В.*** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE INTERPRETER ON THE BASIS OF THE VIRTUAL TRAINING MOODLE INVIRONMENT

Tikhonova E.V. PhD, Head. the Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Abstract. This article is devoted to the development of the professional competence of a translator in the sphere of oral consecutive interpretation on the basis of the virtual training Moodle environment, using the active training method.
Keywords: Moodle; sphere of oral consecutive interpretation; professional competence of the interpreter; the Chinese language.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Боровкова Анастасия Вячеславовна, аспирант кафедры русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: yourina2007@yandex.ru

Дегиль Ирина Михайловна, старший преподаватель кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: irina.degil@mail.ru

Ефремова Екатерина Сергеевна, аспирант кафедры французского языка № 1 международно-правового факультета Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ (Москва, Россия)
E-mail: efremova.ekaterina@hotmail.com

Исаев Евгений Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Института филологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия).
E-mail: evg77237009@yandex.ru

Крицкая Надежда Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института физики высоких технологий Томского политехнического университета (Томск, Россия).
E-mail: nadia66@mail.ru

Курочкина Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Военного университета (Москва, Россия).
E-mail: Kurochkina12@mail.ru

Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия).
E-mail: rad_millrood@mail.ru

Митчелл Питер Джонович, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета; доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Мурашова Людмила Павловна, аспирант, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода Южного института менеджмента Пятигорского государственного лингвистического университета (Пятигорск, Россия).
E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Обдалова Ольга Андреевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: O.Obdalova@mail.ru

Первухина Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков гуманитарного факультета Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, Россия).
E-mail: s_pervuhina@mail.ru

Плотникова Наталья Николаевна, учитель английского языка, бюджетное образовательное учреждение «Зональненская общеобразовательная средняя школа» (пос. Зональный, Томский район, Россия).
E-mail: natali_1973@sibmail.com

Попова Татьяна Георгиевна, профессор, доктор филологичеких наук, профессор кафедры английского языка Военного университета (Москва, Россия).
E-mail: tatyana_27@mail.ru

Привороцкая Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Савостьянова Юлия Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Федерального государственного

казенного военного образовательного учреждения высшего про-профессионального образования Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Краснодар) (Краснодар, Россия).
E-mail: zvukka@inbox.ru

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Сичинава Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Краснодар) (Краснодар, Россия).
E-mail: juliafs@mail.ru

Соболева Александра Владимировна, старший преподаватель Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета (Томск, Россия).
E-mail: alex_art@sibmail.com

Сысоев Павел Викторович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (Москва, Тамбов, Россия).
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой китайского языка факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Холдаенко Иван Сергеевич, лейтенант, курсовой офицер специального факультета Военной Академии Связи им. С.М. Будённого (Санкт-Петербург, Россия).

E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Чайникова Галина Раскатовна, старший преподаватель кафедры общего образования Березниковского филиала Пермского национального исследовательского политехнического университета (Березники, Россия).

E-mail: chainikovagr@yandex.ru

Шенкал Гёксель, преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: gokselcha@hotmail.com

Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: yourina2007@yandex.ru

Янссен-Фесенко Тамара Александровна, доктор филологических наук, профессор, научный сотрудник Института иностранных языков им. Аристотеля (Бремен, Германия).

E-mail: janssen-fesenko@-online.de

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 1 (29) 2015

Редактор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано в печать 18.03.2015 г. Формат 70x108 1/16.
Усл. печ. л. 15,8. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 905.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел.: 8+(382-2)–53-15-28, 52-98-49
сайт: http://publish.tsu.ru; e-mail: rio.tsu@mail.ru