Язық и қультура

№ 37 2017

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:

Гураль Светлана Константиновна, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Томского госуларственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕЛАКШИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Гераэртс Дирк, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).

Гиллеспи Дэвид, профессор, университет г. Бат (Великобритания)

Кечкеш Иштван, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).

Малони Патрик Дэннис, доктор права, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики, Томский государственный университет (Россия).

Рийлаарсдам Герт, профессор, Амстердамский университет, Утрехтский университет (Нидерланды)

Самбурский Денис Николаевич, профессор, университет г. Сиракьюза (США).

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия), Йенская высшая школа прикладных наук им. Эрнста Аббе (Германия).

Шнайдер Клаус, профессор, университет г. Бонн (Германия).

Жиляков Артем Сергеевич, ответственный секретарь, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, профессор, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Мильруд Радислав Петрович, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).

Морева Анастасия Владимировна, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нагель Ольга Васильевна, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, профессор, Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доцент, Томский государственный университет (Россия). Панова Ольга Борисовна, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадиевич, профессор, зав. кафедрой лингвистики и гуманитарнопедагогического образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Серова Тамара Сергеевна, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Смокотин Владимир Михайлович, профессор, Томский государственный университет (Россия).

Сысоев Павел Викторович, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Geeraerts Dirk, Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).

Gillespie David, Professor, University of Bath (UK).

Hausmann-Ushkova Nadezhda, Dr. habil., Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia), Ernst Abbe Higher School, University of Jena (Germany).

Kecskes Istvan, Professor, University of State New York, Albany (USA).

Maloney Patrick D., Doctor of Law, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Mitchell Petr J., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Moeschler Jacques, Professor, University of Geneva (Switzerland).

Rijlaarsdam Gert, Professor, University of Amsterdam, University of Utrecht (Netherlands).

Samburskiy Denis N., Professor, Syracuse University, NY (USA).

Schneider Klaus P., Professor, University of Bonn (Germany).

Kim-Maloney Alexandra A., Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Milrood Radislav P., Professor, Tambov State Technical University (Russia).

Moreva Anastasiva V., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Nagel Olga V., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Nechaev Nikolay N., Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Russia).

Novitskaya Irina V., Professor, Tomsk State University (Russia).

Obdalova Olga A., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Panova Olga B., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Polyakov Oleg G., Head of the Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Serova Tamara S., Professor, National Research Perm Polytechnic University (Russia).

Smokotin Vladimir M., Professor, Tomsk State University (Russia).

Sysoyev Pavel V., Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Temnikova Irina G., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Zhilvakov Artem S., Executive Editor, Associate Professor Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages 36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Нечаев Н.Н. Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса	6
Gillespie David. Vasilii Shukshin's Discourse and Exploration of Russian Masculinity	29
	35
<i>Исабекова У.К.</i> Концепт «qut» в историческом ракурсе	48
Морозов Е.М., Мулявин В.Ю. Светская лексика в церковном дискурсе (на материале речи Патриарха Кирилла)	60
Поздняков А.А. Кладистический метод в этимологии	70
<i>Твердохлеб О.Г.</i> Грамматические способы выражения в поэзии акмеизма идеи «звериного начала» во всех ее проявлениях в жизни	85
Фенина В.В. Особенности речевого манипулирования в электронных спам-письмах	97
теория и методика преподавания	
Samburskiy Denis. Teacher talk: discourse techniques in the ESL classroom	115
<i>Горкальцева Е.Н., Ростовцева В.М.</i> Развитие когнитивно-коммуникативных умений студентов технических вузов через англоязычные песни	135
Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе	153
Корнеева М.А., Гураль С.К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика»	
с использованием кейс-стади метода (case study method)	166
<i>Мильруд Р.П., Максимова И.Р.</i> Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра	185
Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур	205
Поршнева Е.Р., Краснова М.А. Дидактический потенциал пропедевтических упражнений в процессе языковой подготовки переводчиков	229
Серова Т.С. Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе	241
Конева Е.В. Употребление времен в английском и немецком языках	254
Чемезов Я.Р. Применение индекса ТQI для повышения качества перевода	261

CONTENTS

LINGUISTICS

Nechaev N.N. Socio-psychological context of ontogeny of discourse	6
Gillespie David. Vasilii Shukshin's Discourse and Exploration	
of Russian Masculinity	29
Ignatovich Ya.P., Fedulenkova T.N. The variant of the phraseological unit	
as a feature of its identity (on the verbal phraseology with the component – alienation verb)	35
Isabekova U.K. The concept of "qut" in the historic rakus	48
Morozov E.M., Mulyavin V.Yu. Secular vocabulary in the church discourse	40
(based on the speech of Patriarch Kirill)	60
Pozdnyakov A.A. The cladistic method in etymology	70
Tverdokhleb O.G. "As adamite, we're a little the beasts of the forest" (identification with the beast in the poetry of acmeism: ways of expression)	85
Fenina V.V. Peculiarities of verbal manipulation techniques in spam e-mails	97
THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	
Samburskiy Denis. Teacher talk: discourse techniques in the ESL classroom	115
<i>Gorkaltseva E.N., Rostovtseva V.M.</i> Applying popular songs in English for developing cognitive-communicative skills when teaching technical learners	135
Zhigalev B., Bezukladnikov K., Kruze B. Criteria Related Assessment and Reflection as a Way to Increase Motivation for Foreign Language Acquisition in School and University	153
Korneeva M.A., Gural S.K. Teaching applied mechanics studentsforeign language professional discourse on the basis of the case study method	166
Millrood R.P., Maksimova I.R. Learner bilingualism: yesterday, today and tomorrow	185
Obdalova O.A., Minakova L.J., Soboleva A.V. Discourse as a unit of communicative and cogitative processes in interaction between the representatives of different linguocultures	205
Porshneva E.R., Krasnova M.A. Didactic potential of propaedeutic exercises in language training of translators / interpreters	229
Serova T.S. Translator's cognitive activities: pretranslation reflection and complete understanding of the semantic content of the source text in translation	241
Koneva E.V. The teaching of English tenses in German schools	254
Chemezov Y.R. Application of Translation Quality Index for translation quality increasing	261

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81-139

DOI: 10.17223/19996195/37/1

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОНТОГЕНЕЗА ДИСКУРСА

Н.Н. Нечаев

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-36-00044.

Аннотация. Рассмотрен онтогенез дискурса как важной составляющей развития деятельности человека. Данный процесс проанализирован в широком социально-психологическом контексте отношения коммуникации и предметной деятельности, восходящего к исследованиям орудия и знака в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина. По мнению автора, данное отношение является неотъемлемой характеристикой совместной деятельности, выступающей в зависимости от решаемых ею задач то предметно-орудийной, то знаковой стороной. Тем самым в качестве основы любого дискурса предлагается рассматривать психологические возможности человека, обретаемые им в ходе овладения способами деятельности, а этапы онтогенеза дискурса выступают как стадии развития сознания индивида. Подчеркивается, что принятое в лингвистике деление дискурса на виды отличается от видения дискурса в представлении психолога своей поверхностью, ибо опирается на частотность употребления тех или иных слов, а не на причины и смыслы того, что с их помощью выражает участник коммуникации. Аналогично языковая личность - это не только спектр возможностей человека, связанных с созданием и восприятием речевых произведений (текстов), но и с его способностью понимать, что скрыто за словом. Рассматривается суть проблемы взаимосвязи общения и предметных преобразований в системе совместной деятельности. В этой связи рассматривается роль различных форм сознания, в частности когнитивного и коммуникативного, в их отношении к обыденному сознанию. Выявляется специфика специальных форм совместной деятельности в фило- и онтогенезе. Особое внимание уделяется всему комплексу так называемых лингвистических и паралингвистических средств коммуникативного процесса, используемых его участниками для актуализации коммуникативного осознания предметных значений как результатов совместной деятельности. Анализ разнообразия форм сознания привел к выводу о том, что проблема понятия – это проблема становления способов понимания, которые должны быть адекватны условиям и результатам совместной предметной дея-

Ключевые слова: совместная деятельность; предметная деятельность; коммуникация; орудие; знак; дискурс; значение; онтогенез; социальнопсихологические факторы; когнитивное сознание; коммуникативное сознание; средства коммуникативной деятельности.

Только кончая задуманное сочинение, мы уясняем себе, с чего нам следовало его начать. *Блез Паскаль*

Дискурс как развернутый коммуникативный акт

Любая наука всегда исследует определенный и специфичный для нее предмет. Но предмет науки и данные нам эмпирические предметы как продукты нашей деятельности – это не одно и то же. Эмпирический предмет в действительности есть лишь объект исследования, в котором надо выявить его сущность, интересующую именно данную науку [1. С. 23-42]. И именно эта сущность является предметом исследования, которая, будучи выявленной в ходе исследования, выступает вначале как новое абстрактное представление, но служащее основой для практического производства новых фрагментов предметной среды, которые, в свою очередь, могут стать объектом новых исследований. И то, как этот предмет выявляется в ходе исследования и, соответственно, используется в практической деятельности, в том числе и в процессе общения, определяет результативность ее способов. Поэтому, ограничиваясь исследованием речевых произведений и вынося за скобки все то, что их порождает, мы закрываем дорогу к действительному пониманию социально-психологических факторов, определяющих и происхождение, и развитие любого дискурса как развернутого речевого, шире, коммуникативного акта.

В лингвистической литературе описаны многие формы дискурса, разработаны определенные критерии их отнесения к тому или иному виду. Но когда мы, уже как психологи, анализируем эти конкретные формы речевой деятельности, то, порой, нам сложно понять, к какому именно виду дискурса относится та речь, которая «воздействует» в данный момент на сознание индивида. Так, слушая выступления президента Б. Обамы, считающегося в США неплохим оратором, можно рассматривать его выступления одновременно и как бытовой, и как экономический, и как правовой, и т.п. дискурс. Но если то, что говорит Обама, мы воспринимаем как послание В.В. Путину, то это заставляет нас определить данный дискурс как политический. Если же рассматривать его как обращение к своей жене, то перед нами он предстанет как семейный. Поэтому обычное деление на виды дискурса достаточно поверхностно, ибо опирается на частотность употребления тех или иных слов, а не на причины и смыслы того, что с их помощью выражает участник коммуникации.

Своеобразной иллюстрацией любого дискурса может служить схематическое изображение говорящего и слушающего, которых «соединяет» нить коммуникации, представленной в виде перепутанного клубка, который для говорящего что-то означает, а для слышащего, по-

рой, не означает ничего, просто шум, пустой звук. В Интернете популярен вариант этой картинки, схематически отображающей дискурс, в котором два участника коммуникации изображены таким образом, что, если речь одного — это клубок спутанных мыслей, то другой как бы распутывает этот клубок, наматывая «поток» сознания говорящего на катушку. Подобный дискурс действительно может иметь место, скажем, на приеме у психолога, который пытается помочь пациенту распутать клубок его проблем. Представляется, что эта схема наглядно выражает суть психотерапевтического дискурса, о котором мы говорили выше, когда важно понять не столько то, что говорит пациент, сколько то, почему он это говорит.

Для лингвистов, как и для психологов, каждый говорящий представляет собой языковую личность. В соответствии с известным определением Ю.Н. Караулова, языковая личность — это «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются

- степенью структурно-языковой сложности,
- глубиной и точностью отражения действительности,
- определенной целевой направленностью» [2. С. 5].

Соглашаясь с Ю.Н. Карауловым в трактовке языковой личности как спектра возможностей человека, связанных с созданием и восприятием речевых произведений (текстов), укажем, однако, на существенные отличия в трактовке понятия языковой личности с позиции психолога. Для психолога очевидно, что сами тексты никакой действительности не отражают. Ни звуки, ни буквы ничего не отражают и отражать не могут. Представление о том, что тексты отражают действительность, может возникнуть лишь у тех, кто понимает то, что он слышит или читает. Для тех же, кто не владеет пониманием этого текста, все, что он слышит, — это все тот же пустой звук. Отметим далее, что и сами тексты также не имеют целевой направленности: любой текст — это лишь система знаков, выступающих средствами коммуникации, а целевая направленность есть у человека, использующего подобные средства.

Что является источником и основой этих представлений? Понимание того, что за знаком действительно скрывается значение, которое, однако, будучи идеальным, т.е. по своей природе, не может принадлежать знаку как материальному объекту. Значение создается и вновь воспроизводится человеком, являясь моментом в деятельности человека, той деятельности, которая предшествует самому использованию некоего материального носителя, в процессе развития этой деятельности становящегося знаком. Как писал К. Маркс, «на "духе" с самого начала лежит проклятие — быть "отягощенным" материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка» [3. Т. 3. С. 29]. Именно это происходит в ходе становления и

развития собственно речевой, шире, знаковой деятельности — как в ходе филогенеза, так и в ходе онтогенеза. Базисом этой знаковой деятельности выступает реальное взаимодействие человека с объективным миром, осуществляемое конкретными способами в системе совместной деятельности. Еще К. Бюлер, замечательный немецкий психолог, показал, как неудавшееся хватательное движение младенца, направленное на заинтересовавший его объект, но воспринятое его матерью как указательный жест, т.е. как знак, становится таковым и для ребенка [4. Т. 3. С. 143–144].

К сожалению, не только лингвисты, но и психологи часто рассматривают индивида как некое изолированное существо, забывая, что индивид – это частичка общества и носитель его определенной материальной и духовной культуры. «Индивид, – писал в свое время К. Маркс, – есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни – даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявлениями жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни» [3. Т. 42. С. 590].

Действительно, за каждым человеком стоит весь его род: это и те, кто сейчас рядом с ним, и все предшествующие поколения, «запечатленные» в продуктах материальной культуры или в виде воспоминаний живших и ныне живущих. С их помощью ему непрерывно «передаются» — как социальная эстафета поколений — те конкретные способы совместной с другими деятельности, овладение которыми ведет к появлению и развитию необходимых для осуществления этих способов психологических возможностей, составляющих психологическую сущность его конкретной деятельности и личности [5]. Именно эти возможности составляют родовую сущность каждого конкретного человека, конечно, не в смысле неких генетических характеристик, заданных актом рождения, а в смысле конкретной культуры организации его деятельности другими соучастниками его изначально общественной жизни.

Характерно, что Л.С. Выготский в начале разработки своей концепции психологического развития человека сознательно опирался на эту позицию. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «у меня долгие годы хранилась схема, начерченная на листке бумаги Выготским по ходу объяснения своего замысла. Эта схема включала в себя кружки не всегда законченные — полуокружности, в которых стояли важные слова: "человек", "орудие", "предмет труда", "продукт". ...Орудие не только выступало как физический предмет. Орудийность, опосредствованность поведения орудием — вот первое положение, которое легло в основание дальнейшего развития направления исследований Выготского и его соратников и учеников. Иначе говоря, возникло то направление, которое короткое время именовалось "инструментальная" психология, еще до термина "культурно-историческая"» [6. С. 109]. При этом, как отмечал

А.Н. Леонтьев, «главное внимание уделялось функционированию психологических орудий-средств. Выяснилось, что средства не всегда вещественны и не всегда орудия, скорее именно средства, какие-то инструменты. Они выступили как знаки, как нечто, что представлено в наитипичнейшей форме в форме слова. ...Но выделяя это положение, надо было решать проблему, которая вставала с несколько другой стороны, более содержательно: надо было решать проблему о связи знакаслова или значения-слова с практическими действиями, т.е. с самой той внешней деятельностью или, безразлично, внутренней деятельностью, в которой данное средство функционирует. Эта проблема оказалась очень сложной, она остается сложной и до сих пор» [6. С. 110].

Проблема взаимосвязи общения и предметных преобразований в системе совместной деятельности

Как мне представляется, основная сложность в решении этой проблемы заключается в том, что до настоящего времени нет достаточно четкого понимания принципиальных различий в психологической роли орудий в собственном смысле слова, т.е. средств, используемых для воздействия на природу, и знаковых средств как посредников в коммуникации, в структуре и в системе деятельности человека. В этой связи мы должны обратиться к проблеме взаимосвязи общения и предметных преобразований как базисных форм существования каждого конкретного человека, осуществляемых в системе совместной с другими деятельности. Можно указать на разные точки зрения в постановке и понимании данной проблемы: это и общение в деятельности, и деятельность в общении, и рассмотрение самого общения как деятельности и деятельности как общения, это и попытки анализа соотношения способов и форм общения и способов и форм деятельности и др.

Серьезное изучение разных аспектов этой взаимосвязи, опирающееся на методологический анализ используемых при этом понятий, приводит к выводу о том, что в действительности речь должна идти об их, пусть и противоречивом, но единстве, доходящем в ряде случаев до тождества. Именно этого не осознают авторы, механически разрывающие данное органическое единство на некие не связанные друг с другом части [7].

Основная причина подобного методологического «несварения» заключается в том, что деятельность рассматривается как взаимодействие субъекта (субъектов) с объектами, а общение – как взаимодействие субъектов между собой. Но любой объект в деятельности человека – это всегда не только результат орудийного, практического преобразования условий деятельности человека, но и знаковая форма представления роли других людей в этом преобразовании, несущая на себе,

так сказать, печать соучастия другого в его создании, преобразовании, т.е. это объект, превращаемый человеком в предмет. В этой связи можно привести слова К. Маркса о том, что «предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, общественное отношение человека к человеку (курсив мой. – H.H.)» [3. T. 2. C. 47].

С этой точки зрения любой акт общения – это момент предметной деятельности, а любой акт деятельности – это момент общения. Что, например, осуществляет человек, выступающий с докладом перед аудиторией? Это общение или деятельность, каковой является сам акт прочтения доклада, «нагруженный» мотивами и целевыми установками его автора, реализуемый определенными средствами для достижения конкретных результатов? Художник, рисующий картину, может не думать о том, что она является его посланием другим людям, своеобразной формой его дискурса с другими, который, однако, отнюдь не всегда будет услышан. История живописи, музыки, литературы насчитывает сотни примеров, когда только через столетия эти послания нашли своего зрителя, слушателя, читателя. И произошло это потому, что одно дело то, что хотел сказать и в действительности сказал создатель данных произведений, и совсем иное дело, что услышал иной участник этого акта коммуникации. Именно он, базируясь на своем опыте, определяет ту систему значений, которая выступает перед ним при освоении данного произведения в системе коммуникации с его автором.

Об этом еще в XIX в. писал замечательный русский лингвист А.А. Потебня: «Искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, так нельзя ее сообщить и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно окончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих. Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения» [8. С. 167].

Вот почему основой любого дискурса являются те психологические возможности, которые актуализируются, возникают и постоянно трансформируются у человека в процессе его соучастия в исторически конкретной совместной с другими реальной практической деятельности. Причем в данном случае термин «практическая» используется в его прямом понимании, т.е. как характеристика деятельности, связанной с реальным изменением конкретных условий бытия конкретного человека в объективном мире, который для каждого в ходе и в результате деятельности делается его конкретным субъективным миром. Конечно, это происходит всегда в меру развития его психологических возможностей, возникающих в его предметной деятельности.

Однако мы также должны иметь в виду, что изменяя объективный мир, мы одновременно порождаем объективные противоречия между системой отношений, в которых осуществляется деятельность, и теми способами, которые в этих отношениях реализуются. Разрешение данных противоречий тем или иным образом в ходе этой деятельности ведет к ее развитию и, соответственно, к развитию самих субъектов деятельности [9. С. 70–88].

Об этом в свое время также предельно четко говорил А.Н. Леонтьев. В отличие от Л.С. Выготского он фиксировал, прежде всего, ведущую роль реальной практической деятельности в становлении психологии человека и тех ее изменений, которые в ходе исследования деятельности рассматриваются как психологические новообразования, свидетельствующие о развитии человека в том или ином направлении, отнюдь не всегда желательном для тех, кто участвует в этом процессе. Именно поэтому А.Н. Леонтьев по праву стал одним из основателей и ведущих разработчиков деятельностного подхода — магистрального направления развития отечественной психологической науки.

Стоит, однако, подчеркнуть, что для Выготского, безусловно, понимавшего роль орудийной деятельности в преобразовании окружающей действительности и соответствующего влияния этого на природу человека, все-таки важнейшую роль в становлении так называемых высших психических функций играли не столько орудия практической деятельности, сколько именно разнообразные знаки как артефакты культуры. В этом суть культурно-исторической теории развития «высших психических функций».

С чем связана эта позиция? С недооценкой роли орудийной деятельности, с переоценкой роли ее знакового компонента и, соответственно, форм общения в психологическом развитии человека, или, наконец, с тем, что Л.С. Выготский не увидел теснейшей взаимосвязи этих аспектов совместной деятельности, где каждый не только не может существовать один без другого, но и объективно предполагает наличие другого? Понять специфическую роль каждого компонента или, точнее, аспекта совместной деятельности – значит глубже понять сами механизмы ее развития. Именно последнее заставляет нас вновь и вновь возвращаться к проблемам, поднятым Л.С. Выготским, и поновому переосмысливать предложенные им решения.

Будучи прекрасным знатоком зарубежной психологии того времени, в первую очередь работ французских авторов, разрабатывавших идеи французской социологической школы, основателем которой был Эмиль Дюркгейм, он пришел к выводу, что знаковое опосредование должно рассматриваться как ведущий закон психологического развития человека. «История развития знаков, – пишет Л.С. Выготский, – приводит нас, однако, к гораздо более общему закону, управляющему разви-

тием поведения. Жане называет его фундаментальным законом психологии. Сущность закона состоит в том, что в процессе развития ребенок начинает применять к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя. В применении к интересующей нас области мы могли бы сказать, что нигде правильность этого закона не проступает так, как при употреблении знаков» [4. Т. 3. С. 141].

Опираясь на работы П. Жане, Л.С. Выготский, однако, сформулировал этот важнейший для него закон формирования высших психических функций следующим образом: «Каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая» [Там же. Т. 5. С. 197].

Отсюда следовал закономерный и очевидный для Л.С. Выготского вывод: «Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме» [Там же. Т. 3. С. 142]. «Человек и наедине с собой сохраняет функции общения» [Там же. С. 146].

На основании этих и других многочисленных и аналогичных высказываний Л.С. Выготского мы можем утверждать, что для него базисным концептом культурно-исторической психологии стало понятие общения. Это особенно наглядно проступает в его анализе различий двух форм общения – неопосредованного и опосредованного. Базируясь на современных ему данных, Л.С. Выготский отмечает: «Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны неопосредованные и опосредованные отношения между людьми. Неопосредованные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия. Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов» [Там же. С. 143].

Качественно иная картина, по мнению Л.С. Выготского, имеет место на последующих этапах развития ребенка. «На более высокой ступени развития, – пишет Л.С. Выготский, – выступают, однако, опосредованные отношения между людьми, существенным признаком таких отношений является знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее» [4. Т. 3. С. 143].

Заметим, что современная наука, базируясь на многочисленных данных сравнительной психологии, аргументированно говорит, что тезис о наличии так называемых неопосредованных форм общения сейчас уже не выдерживает критики даже применительно к животным, так как и у них налицо развитые совместные формы жизнедеятельности, которые, хотя и базируются на инстинктивном отношении к ключевым условиям их животной жизни [10. С. 399–414], не могут быть сведены к инстинктам. Ведущим аспектом их жизнедеятельности выступают так называемые традиции, в рамках которых можно говорить и о таких формах «социального» контакта, как сотрудничество и соперничество, предполагающих не только опосредствование этой деятельности орудиями [11. С. 5–45], но и опосредование способов общения своеобразными формами «языка» — термин, который, конечно, до настоящего времени применительно к животным употребляется в кавычках [12].

Специфика форм совместной жизни в животном мире

К сожалению, даже сейчас мы не вполне понимаем специфику тех форм совместной жизни, которые представлены в животном мире. Например, собака оттаскивает домашнего енота от миски с едой, уцепившись за его хвост. Это факт соперничества или проявления некоего хватательного рефлекса? А как относиться к аналогичному документально зафиксированному факту, когда собака держит за хвост другую собаку именно для того, чтобы та смогла достать мяч, упавший в бассейн, но при этом не свалиться в воду? Яркими примерами наличия сотрудничества среди животных являются многократно растиражированные ролики, в которых взрослые животные «передают» детенышам свой опыт. Например, кошка показывает котенку, как нужно пить, опуская в воду свою лапу, облизывая ее и побуждая его делать то же самое, а собака, которая учит щенка спускаться с лестницы, действует разными способами: и подталкивая его, и «приободряя» лаем. Очевидно, что совместная деятельность животных также опосредована знаками. Но столь же очевидно, что отнюдь не знаки выступают основой развития человеческой психологии, а то, что качественно меняет сам способ жизни животных, известных нам под названием Homo sapiens -

общественный способ воспроизводства всей системы жизнедеятельности каждого отдельного индивида.

Подчеркивая роль знаков как определяющего момента психического развития, Л.С. Выготский резко противопоставлял деятельность, направленную на объект с помощью орудия и служащую целям преобразования объекта, и деятельность, направленную на субъекта, осуществляемую с помощью знаков, в которой знак, по его мнению, служит средством управления деятельностью другого, а затем и средством управления собственной деятельностью. Защищая свою позицию, Л.С. Выготский отмечал: «Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. Орудие служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы». [4. Т. 3. С. 90].

Знак же для Л.С. Выготского — это прежде всего средство управления деятельностью другого. «Знак, — пишет Л.С. Выготский, — ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней (курсив мой. — H.H.) деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях» [Там же].

Роль знаков в становлении психических функций в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева

В соответствии с этим взглядом Л.С. Выготский резко критиковал авторов, пытавшихся рассматривать знак и его употребление как одну из форм орудийной деятельности. «В этом смысле, – отмечал Л.С. Выготский, – опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средство какой-либо деятельности. Правда, такие обычные выражения, как "язык – орудие мышления", "вспомогательные средства памяти" (aides de memoire), "внутренняя техника", "техническое вспомогательное средство", или просто вспомогательные средства в отношении любой психологической операции (Geistestechnik – "духовная техника", "интеллектуальные орудия" и много других), в изобилии встречающиеся у психологов... лишены сколько-нибудь определенного содержания и едва ли должны означать что-либо большее, чем простое метафорическое, образное выражение того факта, что те или иные предметы или операции играют вспомогательную роль в психической

деятельности человека» [Там же. С. 87]. И далее он продолжает: «Мы одинаково строго отграничиваем проводимую нами аналогию как от первого, так и от второго толкования. То неопределенное, смутное значение, которое связывается обычно с переносным употреблением слова орудие, в сущности нисколько не облегчает задачи исследователя, интересующегося реальным, а не образным отношением, существующим между поведением и его вспомогательными средствами. Между тем подобные обозначения закрывают дорогу исследованию. Ни один исследователь еще не расшифровал реального значения подобных метафор» [4. Т. 3. С. 88].

Не берусь утверждать, но внимательное изучение работ Л.С. Выготского и работ А.Н. Леонтьева убеждает, что эта критика Л.С. Выготским неких безымянных авторов, пытавшихся рассматривать знаки как психологические орудия, подразумевала, прежде всего, работы его ближайшего ученика – А.Н. Леонтьева. Свидетельств этому несколько. Характерно, например, что Л.С. Выготский, подчеркивая определяющую роль знаков в становлении «высших психических функций», систематически использует термин «опосредование» в отличие от термина «опосредствование». Так, в одной из важных для рассматриваемой проблемы работ Л.С. Выготского «Орудие и знак» [Там же. Т. 6. С. 5-89] термин «опосредствование» встречается всего лишь один раз. В работах же А.Н. Леонтьева практически не встречается термин «опосредование», а напротив, систематически используется термин «опосредствование». Вот как А.Н. Леонтьев в 1969 г. оценивал вклад Л.С. Выготского в развитие учения о природе «высших психических функций»: «Но известно, что сама идея опосредствованности высших психических функций возникла из анализа и по аналогии со строением опосредствованного труда. Орудие, трансформируемое в знак, сохраняет целенаправленность процесса. Надо сказать, что в последующих работах вот эта исходная мысль как-то несколько стиралась» [13. C. 250].

Думаю, что эти высказывания однозначно свидетельствуют о подходе А.Н. Леонтьева к знакам, прежде всего, как к орудиям психической деятельности, против чего вполне аргументированно Л.С. Выготский возражал, рассматривая такой подход лишь как аналогию. Но исторический парадокс в развитии концепции Л.С. Выготского его продолжателями таков, что вопреки точке зрения Л.С. Выготского «орудийная» трактовка знаковых форм стала устойчивой традицией, о чем свидетельствуют многочисленные выступления и публикации на Международных чтениях памяти Л.С. Выготского, которые, начиная с 1996 г., проводятся в нашей стране уже в семнадцатый раз [14, 15] и др. И заложили эту традицию работы А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева и др. «Но что такое речь? – пишет, например, А.Н. Леонтьев, – это коммуникация; это, грубо говоря, общение, одна из форм общения – общение посредством

значений, знаков. Это тоже непрямое, это тоже *орудийное* общение (курсив мной. – H.H.)» [6. C. 111].

Сопоставляя позиции Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, считаю возможным утверждать, что в проблеме сознания, в раскрытии психологических закономерностей его становления и развития необходимо учитывать и орудийную природу совместной деятельности общественного индивида (А.Н. Леонтьев), и ее знаковую составляющую (Л.С. Выготский), выявляя особую роль каждого из этих несводимых друг к другу компонентов деятельности. Тем самым можно показать историческую правоту обоих этих психологов по отношению к ключевой для них проблеме – происхождению «высших психических функций».

Проблема развития речевой коммуникации ребенка на основе формирования совместных способов деятельности

Для каждого человеческого существа жизнь начинается с акта зачатия, а дальше, появившись на свет, ребенок попадает в пространство, где начинается собственно человеческая жизнь. В нашей культуре организации жизни младенца для большинства из них она начинается с тугого пеленания, когда все новорожденные похожи на одинаковые свертки. Отметим, что многие противники такого способа обращения с младенцами критикуют его сторонников за то, что этот способ, по сути, задает определенные формы последующего поведения [16].

Не оценивая плюсы и минусы подобных форм организации деятельности человека, отметим, что мы в данном случае имеем реальное противоречие между способом жизнедеятельности, изначально характерным для новорожденного, и той системой отношений, в которой сразу после рождения находится ребенок. Таким образом, рождаясь, каждый ребенок попадает в объективно существующую систему общественных отношений, которые определяют его бытие и которые должны выступить для него в виде его конкретных отношений с другими людьми, стать для него социальной ситуацией его человеческого развития. Но чтобы это произошло, должен возникнуть человеческий способ деятельности - «зерно» развития, превращающее организменные нужды этого кандидата в люди в человеческие потребности, удовлетворение или неудовлетворение которых становится психологическим основанием развития его деятельности, внутренние противоречия которой становятся постоянным источником ее развития в том или ином направлении [10].

Процесс жизни — это всегда процесс творчества. Но в жизнедеятельности человека — это всегда сотворчество, сопряженное со всеми противоречиями развития совместной деятельности. Возникновение, усиление и разрешение данных противоречий, выражающихся в кризи-

сах развития, с психологической точки зрения приводят к изменению мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «выражается» объективное изменение позиции субъекта в системе отношений. Это в свою очередь закономерно, либо актуализирует потребность в изменении сложившейся системы отношений, либо создает мотивацию трансформации сложившихся ранее способов деятельности. Именно это является основой уже психологических различий в кризисах развития.

Развитие способа деятельности, в которой используются те или иные орудия, начиная с соски, ложки, погремушки и т.п., объективно происходит в постоянно изменяющейся жизни. Логика этого развития, отнюдь не всегда оцениваемого положительным знаком, ведет к тому, что по необходимости возникает ситуация, требующая изменения уже сложившихся отношений, что закономерно рождает потребность в коммуникации и, соответственно, речи, т.е. первоначальных форм дискурса, выражаемых в виде гуления и лепета. Но в онтогенезе этот дискурс начинается с овладения языком выразительных движений, хотя со стороны кажется, что ребенок просто гримасничает. Это может быть реакция на что-то непривычное или неожиданное, например, если кусочек очень кислого фрукта попал на язык. Или возникшая потребность ответить на нехитрый обман, когда показывают нечто вкусное и желанное, одновременно подсовывая в рот нечто совсем другое, то, что взрослый считает полезным. И, конечно, сюда относится весь спектр как бы непосредственных эмоциональных реакций ребенка, которые по мере развития средств коммуникации приобретают вполне отчетливый характер собственно речевой коммуникации.

Важнейшая проблема развития речевой коммуникации ребенка — называние, позволяющее выделить тот или иной предмет окружающего мира. Л.С. Выготский резко критиковал В. Штерна, считавшего называние актом интеллектуального открытия [4. Т. 2. С. 80–89]. В действительности, сам интерес к номинации есть производное от развития системы отношений, связанных с резким ускорением развития способов предметной деятельности ребенка, выступающей на данном этапе и в виде освоения способов ухода за самим собой и, конечно, в виде предметно-манипулятивной игры, характерной для этого этапа становления человека.

Возникновение потребности в номинации можно промоделировать на достаточно простом примере. Взрослым испытуемым представляли для обозрения большое количество сантехнических приспособлений и деталей, с которыми они в лучшем случае знакомы лишь визуально и названий которых они не знают. Если перед одним испытуемым поставить задачу передать другому ту или иную деталь, как будто бы необходимую в его деятельности, то оказывается, что при всей очевидности

различий этих приспособлений, незнание их названий резко обострит потребность в их номинации, какой бы условной та не была.

В действительности за незнанием названий деталей, заведомо имеющих разное применение, стоит непонимание их назначения в деятельности специалиста. Без названия для неспециалиста они суть множество похожих «штучек». В этой ситуации, особенно в реальных житейских ситуациях, связанных с авариями или отказом техники, наименования становятся жизненно необходимыми. Очевидно, что точность формулировок очень важна в реальной жизни, но она напрямую связана с пониманием сути процесса использования этих деталей, название которых для понимающего процесс совершенно не важно. Ведь само разнообразие названий определяется не языком, а предметной спецификой деятельности, «диктующей» необходимость номинации именно для осуществления коммуникации.

Как отмечал К. Маркс, «язык так же древен, как и сознание; язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» [3. Т. 3. С. 29].

«Слова, названия, словесные выражения, — по определению Маркса, — это выделение и фиксация в представлении предметов внешнего мира, являющихся средствами удовлетворения человеческих потребностей» [Там же. Т. 19. С. 381]. Сами представления — это продукт нашей предметной деятельности, которые мы фиксируем с помощью знаков — посредников нашей коммуникации, позволяющих нам удерживать те значения, которые первоначально выступили для нас в совместной с другими предметной деятельности. И роль этой предметной, орудийно опосредствованной деятельности заключается в самом факте возникновения понимания условий, обстоятельств и результатов деятельности, которое в акте коммуникации становится значением — сознанием — знанием, разделяемым с другими.

Действительно, объективный мир благодаря нашей предметной деятельности выступает для нас лишь в форме предметов нашей деятельности, т.е. нашего понимания объектов нашей деятельности в объективном мире, которые выступают для нас как новые «предметы», т.е. как новые возможные способы деятельности с объектом. Мир Ньютона и мир Эйнштейна — это два разных мира, хотя речь идет об одном и том же объективном мире. Но благодаря появлению мира Эйнштейна человечество увидело объективный мир по-другому. Все концепции, создаваемые в ходе деятельности, есть не что иное, как наши точки зрения на мир, независимо от того, станут ли они общепринятыми или нет. Только после того, как у нас рождается новая система понимания, мы начинаем трансформировать наличные средства коммуникации или

создавать новые средства для осуществления коммуникации. Собственно именно это подчеркивал и А.Н. Леонтьев, ссылаясь на Л.С. Выготского: «Кто не понимает после Выготского, что за значениями лежит система операций, что адекватную характеристику значения получают в системе возможных операций, что характеризовать операции или характеризовать значения — это одно и то же. Это, собственно, и есть характеристика значений» [6. С. 255].

Задача предметной деятельности как аспекта нашей совместной деятельности — выявление объективных оснований успешности своей деятельности, их «опредмечивание». Отсюда любой предмет — это наше понимание свойств и характеристик объективной действительности, выявленных посредством орудийного воздействия на объект. Эти объективные свойства, которые необходимо учитывать для успешности нашей практической деятельности, всегда мотивационно значимой и целесообразной, в результате этого орудийного опосредствования должны выступить субъективно — в виде нового «предмета» — нового возможного способа деятельности с тем или иным фрагментом объективной действительности.

Задача коммуникации = общения = «речевого» взаимодействия иная — сориентировать других в выявленных в ходе исследования характеристиках нового фрагмента «предметного» мира человеческой деятельности, которые в рамках коммуникации превращаются в значения — для их уже осознанного учета в совместной практической деятельности. Именно поэтому К. Маркс рассматривал язык как «практическое сознание» [3. Т. 3. С. 29].

Анализ разнообразия форм сознания

В этой связи следует обратиться к анализу фактического разнообразия форм сознания. Прежде всего, это обычный взгляд человека, фиксирующего разнообразие своего «предметного» мира, что не требует рефлексии по этому поводу. Речь идет об обыденном сознании, в рамках которого мы сознаем мир, не осознавая этого [5]. Для того чтобы «вычленить» тот или иной фрагмент этого мира, необходимо «оречевить» свои представления, благодаря чему система представлений станет иной, более дифференцированной. Вся феноменология восприятия «фигуры и фона», «двойственных изображений» и т.п., многократно описанная в психологии, иллюстрирует это утверждение. Эта задача выполняется посредством языка как практического сознания, позволяющего субъекту осознать «неотрефлексированное», прежде обыденное представление о мире. Например, шестимесячный младенец, протягивая свою руку к какому-то объекту, видит его уже «предметно», так как по-разному складывает пальчики, т.е. он уже понимает, как

надо взять эту вещь. Но осознание специфики этого действия наступает значительно позже в период так называемой предметно-мани-пулятивной игры, суть которой — осознание «предметного» разнообразия его мира.

Научное сознание стремится понять мир, так сказать, в его объективном бытии, мир, как он есть. Поэтому закономерно, что для научного и других аналогичных специализированных форм теоретического сознания (правового, эстетического, этического и др.) характерно употребление терминов, средств коммуникации, которые по их роли в системе коммуникации по определению должны быть лишены какихлибо значений. Термин – от лат. terminus – предел, граница – есть средство материальной «фиксации» итогов понимания в системе познавательной деятельности, необходимое для осуществления коммуникации как момента совместной деятельности.

К сожалению, с них часто начинают, придавая им значение из уже имеющихся у субъекта понятий. Но суть термина в том, что он должен появиться в результате осуществления нового и весьма специфического способа предметной деятельности. Специфика его использования в научном дискурсе состоит в том, чтобы возникающее «предметное» представление об изучаемом фрагменте объективной действительности было максимально очищено от всех возможных побочных практических интересов, связанных с возможным использованием полученного результата. Поэтому термин, как и любое другое слово, — это лишь средство коммуникации, само по себе не имеющее значения. Это оболочка. Термин — пустой звук, если у партнера по коммуникации нет соответствующего понятия. Без понятия, без понимания диалог не состоится. Термины нужны, прежде всего, как средство «удержания» содержания понятий, они лишь посредники, «обслуживающие» коммуникацию.

Эту важную мысль Л.С. Выготский образно сформулировал для своих читателей, воспользовавшись строками из стихотворения О.Э. Мандельштама «Ласточка», которые он взял в качестве эпиграфа к 7-й главе своей самой известной работы «Мышление и речь»:

Я слово позабыл, что я хотел сказать, И мысль бесплотная в чертог теней вернется

[4. T. 2. C. 295].

Без знаковой оболочки, сохраняющей нужное нам содержание, мы теряем мысль. Но мысль надо искать не в этой оболочке, а в деятельности. Тогда и оболочка станет осмысленной. Наше понимание определяется нашими понятиями. Но проблема понятия — это проблема становления способов понимания, а не заучивания термина. Эти способы должны быть адекватны условиям и результатам нашего предметного действия.

Например, сейчас готовится обновленное издание «Комментариев к Евгению Онегину» А.С. Пушкина, в 70-е гг. прошлого века подготовленных Ю.М. Лотманом для раскрытия тех реалий, которые были характерны для времени написания самой поэмы, и связано это с тем, что многие слова самого «Комментария» Лотмана для современного читателя «потеряли» значения. Изменились смыслы, придаваемые этим словесным оболочкам, и поэтому необходимо вновь «входить» в те смыслы современного читателя, которые раскроют для него содержание, имеющее значение для адекватного замыслам поэта понимания данного произведения.

Поэтому любое понятие, точнее понимание, так как оно отнюдь не всегда соответствует критериям собственно научных понятий — это выявленная в предметной деятельности одна из «сущностей» исследуемого объекта, ставшего «предметом» и, соответственно, результатом деятельности. «Языковые» средства — это способы и формы представления нашего понимания этой сущности в системе «коммуникации» (в системе отношений совместно-распределенной деятельности), — конечно, в зависимости от задач деятельности.

На это в свое время указывал П.Я. Гальперин, характеризуя рольтак называемой речевой отработки нового умственного действия: «Формирование речи, полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия» [17. С. 244].

Мы по-настоящему понимаем, т.е., точнее, осознаем свое понимание только после того, как сказали другим, хотя, к сожалению, именно этого не замечаем. Это хорошо знают и чувствуют преподаватели, особенно начинающие: подлинное понимание преподносимого другим материала приходит лишь после того, как прочитана лекция. Но коммуникативное сознание может решать и прямо противоположную задачу, дезориентируя человека, в зависимости от мотивационных и целевых установок коммуниканта. Примеры деятельности выдающихся с лингвистической точки зрения ораторов не случайно породили представление о демагогии — искусстве увлечения целых народов ложным пониманием своих актуальных и перспективных задач.

В целом можно утверждать, что в любой форме общения с той или иной полнотой и адекватностью осуществляется осознание способов своей предметной деятельности. Эксперименты, систематически проводимые мной со студентами, показывают, что лишь единицы среди взрослых испытуемых, владеющих речью, могут достаточно точно выполнить шуточное задание: словесно описать процесс завязывания

шнурков, причем описать так, чтобы это стало инструкцией для другого, не умеющего это делать. Данные эксперименты показывают, что осознание своего умения осуществлять соответствующее предметное действие, если это происходит в акте коммуникации, является высшим уровнем владения материалом. Поэтому точный выбор языковых форм, с помощью которых осуществляется коммуникативное осознание содержания своих действий, является необходимым условием для развития собственно понятийного мышления.

Роль вербальных и невербальных средств общения в коммуникативном процессе

Само разнообразие форм дискурса, прежде всего, связано с богатством содержания способов «предметной» деятельности, скрытого за «вербальным» языком. Фраза «КОСОЙ КОСОЙ косил КОСОЙ КОСОЙ», которую многие лингвисты рассматривают как пример использования омофонов и которая способна ввести иностранца в сильнейший когнитивный диссонанс, на мой взгляд, наглядно показывает, что традиционный взгляд на речевую деятельность, рассматривающий в качестве ее состава лишь вербальные средства общения, недостаточен для понимания ее возможностей. Очевидно, этот взгляд связан с историей формирования предмета самой лингвистики, когда исследовались, прежде всего, письменные формы дискурса.

Можно ли считать, что приведенные слова — омофоны? На первый взгляд, эти звуковые комплексы указывают на разные «предметные» значения. Однако при анализе данных предметных значений мы начинаем понимать, что они «схватывают» некую обобщенную сущность, которая как некий инвариант объединяет эти различные предметные значения, выступающие как частные варианты бытия данной сущности.

Аналогичный анализ был проделан нами применительно к исследованию понятийного содержания аффиксов английского и французского языков, в результате которого удалось выявить те инвариантные значения, на которые указывают эти морфологические «единицы» лексического состава языка [18. С. 96–134].

Язык — чрезвычайно экономное средство, своеобразный конструктор, мельчайшие компоненты которого, будучи собраны в некое единство, позволяют в процессе коммуникации фиксировать внимание партнера по коммуникации на тех сущностных характеристиках предметного содержания, о котором идет речь и которое тем или иным образом, в зависимости от задачи инициатора коммуникации, должно быть осознано партнером для эффективного с точки зрения этого инициатора осуществления их конкретной совместной деятельности.

О фонетическом богатстве любого «вербального» языка можно составить представление с помощью простого упражнения — произнесения с разными логическими и интонационными ударениями одной и той же простой фразы. Например, вопрос «Зачем ты это сделал?» может звучать и как обычный вопрос, и как угроза, сожаление, недоумение и т.д. Необходимо также отметить коммуникативное богатство так называемых внелингвистических средств вербального языка — то, что лингвисты считают объектом паралингвистики.

К этой группе обычно относят не только те невербальные средства общения, которые описывают определенные физические параметры взаимодействия коммуникантов, связанные с дистанцией общения и / или непосредственным контактом участников коммуникации (такесика и проксемика), но и звуковые средства коммуникации (интонация, тембр, громкость и т.п.). Однако, будучи с психологической точки зрения более важными средствами общения, с лингвистической точки зрения они традиционно «отделены» от собственно вербальных (в узком смысле слова) средств общения, что является лишь результатом привычного для лингвистов абстрактного рассмотрения реального процесса коммуникации. В действительности именно они представляют собой живую плоть коммуникативного процесса. Так, по данным американского исследователя Альберта Меграбяна [19], в понимании коммуникативной «информации» доля «двигательных» средств коммуникации составляет 38%, на долю «интонационных» средств общения приходится 55%, тогда как доля так называемых вербальных средств общения, раскрывающих значения, составляет всего 7%.

Заключение

Очевидно, что коммуникативный процесс необходимо рассматривать системно, включая весь комплекс этих средств общения, с помощью которых осуществляется актуализация коммуникативного осознания предметных значений [20].

Именно значения как «клеточки» – «кванты» предметного осознания объективного мира – выступают основой раскрытия «предмета» деятельности. Для осуществления коммуникации они должны обрести свои оболочки, и лучше, если это будут формы, принятые другими. Однако в силу исторических обстоятельств и конкретных противоречий развития «предметной» и «коммуникативной» сторон совместной деятельности они специфичны для каждой исторической общности, поразному выступая на «национальном», «социальном» и «индивидуально-психологическом» уровнях. Поэтому в ряде своих исследований последних лет мы предпочитаем говорить не о «языковом», а о коммуникативном сознании народа, говорящего на данном языке [21, 22]. При освоении средств и способов коммуникации осуществляется психологически закономерный переход от обыденного сознания к сознанию не только предметно специализированному, но и обогащенному пониманием специфики способов и средств коммуникации, принятых в той или иной общности, что, собственно, и позволяет говорить о становлении «языковой» личности и ее «обогащении» в условиях межкультурной коммуникации.

Литература

- 1. **Нечаев Н.Н.** Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник МГУ. 2012. № 4. С. 23–42.
- 2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
- 3. *Маркс К.*, *Энгельс Ф*. Сочинения : в 50 т. М. : Гос. изд-во полит. лит., 1955–1981.
- 4. *Выготский Л.С.* Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983.
- 5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109–120.
- Смирнов С.Д. Соотношение понятий «деятельность» и «общение» или плюрализм vs монизм. URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (дата обращения: 11.01.2017).
- 8. *Потебня А.А.* Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 282 с.
- 9. **Нечаев Н.Н.** Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать развивающим? // Психологический журнал. 2015. № 5. С. 70–88.
- 10. *Гальперин П.Я.* К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 399–414.
- 11. **Баскин Л.М.** Законы стада. М.: Знание, 1971. С. 5-45.
- 12. **Резникова Ж.И.** Интеллект и язык. Животные и человек в зеркале эксперимента. М.: Наука, 2000. Ч. І. 280 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 247–258.
- 14. Знак как психологическое средство: субъективная реальность культуры // XII Международные чтения памяти Л.С. Выготского. М.: РГГУ, 2011. URL: http://www.psychology-online.net/forum/threads/60.html (дата обращения: 11.01.2017).
- 15. *Культурно-историческая* психология: от научной революции к преобразованию социальных практик // Юбилейные XVII Международные чтения памяти Л.С. Выготского. М.: РГГУ, 2016. URL: http://www.rsuh.ru/psychology/sciences/Vygotsky% 20readings%202016.php?clear cache=Y (дата обращения: 11.01.2017).
- 16. *Пеленание*: вред или польза. Как, когда и как долго пеленать ребенка. URL: http://sna-kantata.ru/pelenanie-vred-ili-polza (дата обращения: 11.01.2017).
- Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Введение в психологию. М.: Университет, 1999. С. 239–252.
- 18. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 182 с.
- Mehrabian A. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth, 1981. 196 p.
- 20. *Nechaev N.N.* Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality // THE XXV ANNUAL INTERNATIONAL ACADEMIC CONFERENCE,

- LANGUAGE AND CULTURE, 20–22 October 2014. Tomsk, Russia. Procedia: Social and Behavioral Sciences. Elsevier Ltd. 2014. Vol. 154. P. 14–22.
- 21. *Нечаев Н.Н.*, *Резницкая Г.И*. Речевое действие и коммуникативные нормы: освоение межкультурной коммуникации с позиций деятельностного подхода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 133–156.
- 22. **Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.** Речевая коммуникация и предметная деятельность: взаимосвязь и взаимозависимость // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 3–22.

Сведения об авторе:

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, проректор Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия). E-mail: nnnechaev@gmail.com

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONTEXT OF ONTOGENY OF DISCOURSE

Nechaev N.N., Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Vice-rector of Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: nnnechaev@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/37/1

Abstract. The article examines the ontogeny of discourse as an important component in a person's developmental activity. This process is viewed in the wide socio-psychological context relating communication and subject activity, dating back to research on instruments and signs by L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev and P.Ya. Galperin. In the author's opinion, such a relationship is an integral characteristic of joint activity that acts, depending on the tasks to be accomplished, as either subject-instrumental or sign-oriented. In this way, as a foundation of any discourse, the author proposes considering the psychological capabilities of a person, acquired in the course of mastering means of activity, where the stages of discourse ontogeny act as the developmental stages of an individual's consciousness. It is emphasized that the division of discourse into types, as accepted in linguistics, differs from the psychologist's view of discourse in terms of its superficiality, for it relies upon the frequency of use of certain words rather than the reasons and meanings expressed by the communicant. Analogously, linguistic identity means not only the range of a person's capabilities connected with the creation and reception of speech (text) production, but also with the capability of understanding that which is concealed behind the word. The author considers the essence of the problem of interrelating communication and subject transformations in joint activity. Accordingly, the role of various forms of consciousness is considered, in particular, the cognitive and communicative as they relate to everyday consciousness. The specifics of special forms of joint activity in ontogeny and phylogeny are identified. Particular attention is paid to the whole complex of so-called linguistic and paralinguistic means of communication used by communicants for actualizing the communicative consciousness of subject meanings as results of joint activity. Analysis of the variety of forms of consciousness has led to a conclusion that the problem of understanding is the problem of forming means of understanding that must be appropriate to the conditions and results of joint activity.

Keywords: joint activity; subject activity; communication; instrument; sign; discourse; meaning; ontogeny; socio-psychological factors; cognitive consciousness; communicative consciousness; means of communicative activity.

References

- Nechaev N.N. (2012) Rol' teorii poetapnogo formirovanija v razvitii metodologii dejatel'nostnogo podhoda [Role of gradual formation theory in development of activity approach methodology]. Vestnik MGU. – Vestnik of Moscow State University. 4. pp. 23–42.
- Karaulov Ju.N. (1987) Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [The Russian language and linguistic personality]. Moscow: Nauka.
- 3. Marks K., Engel's F. (1955–1981.) *Sochinenija: v 50 t.* [Writings: in 50 vol.] Moscow: Gos. izd-vo polit. lit.
- 4. Vygotskij L.S. (1983) Sobr. soch. : v 6 t. [Collected works: in 6 vol.] Moscow: Pedagogika.
- Leont'ev A.N. (1975) Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Conscience. Personality.] Moscow: Politizdat.
- Leont'ev A.N. (1986) Problemy dejatel'nosti v istorii sovetskoj psihologii [Problems of activity in Soviet psychology]. Voprosy psihologii. – Issues of psychology. 4. pp. 109– 120.
- 7. Smirnov S.D. Sootnoshenie ponjatij «dejatel'nost'» i «obschenie» ili pljuralizm vs monism [Relation of notions "activity" and "communication" or pluralism vs monism]. [Online]. Available from: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf [Accessed: 11.01.2017].
- 8. Potebnja A.A. (1989) Mysl' i jazyk [Thought and language]. *Slovo i mif. Word and myth.* Moscow: Pravda.
- Nechaev N.N. (2015) Razvitie i obuchenie: pri kakih uslovijah obuchenie mozhet stat' razvivajuschim? [Development and teaching: how can teaching become developing?]. Psihologicheskij zhurnal. – Psychological journal. 5. pp. 70–88.
- Gal'perin P.Ja. (1998) K voprosu ob instinktah u cheloveka [To the question of human insticts]. Psihologija kak ob"ektivnaja nauka. – Psychology as an objective science. Moscow: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «MODEK». pp. 399–414.
- 11. Baskin L.M. (1971) Zakony stada [Laws of herd]. Moscow: Znanie. pp. 5-45.
- 12. Reznikova Zh.I. (2000) *Intellekt i jazyk. Zhivotnye i chelovek v zerkale eksperimenta*. [Intellect and language. Animals and man in the mirror of experiment]. Moscow: Nauka. Part I.
- 13. Leont'ev A.N. (1994) Problemy psihologii dejatel'nosti [Problems of psychology of activity]. *Filosofija psihologii. Philisophy of psychology*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, pp.247–258.
- 14. Anon. (2011) Znak kak psihologicheskoe sredstvo: sub"ektivnaja real'nost' kul'tury [Sign as a psychological means: subjective reality of culture]. XII Mezhdunarodnye chtenija pamjati L.S. Vygotskogo. XII International readings in commemoration of L.S. Vygotskij. Moscow: RGGU. [Online]. Available from: http://www.psy-chology-online.net/forum/threads/60.html [Accessed: 11.01.2017].
- 15. Anon. (2016) Kul'turno-istoricheskaja psihologija: ot nauchnoj revoljutsii k preobrazovaniju sotsial'nyh praktik [Cultural and historical psychology: from scientific revolution to transformation of social practices]. *Jubilejnye XVII Mezhdunarodnye chtenija pamjati L.S. Vygotskogo. Anniversary XVII International readings in commemoration of L.S. Vygotskij.* Moscow: RGGU. [Online]. Available from: http://www.rsuh.ru/psychology/sciences/Vygotsky%20readings%202016.php?clear_cach e=Y [Accessed: 11.01.2017].
- 16. Valve Je. *Pelenanie: vred ili pol'za. Kak, kogda i kak dolgo pelenat' rebenka.* [Swaddling: bad or good. How, when and how long to swaddle a baby]. [Online]. Available from: http://sna-kantata.ru/pelenanie-vred-ili-polza [Accessed: 11.01.2017].
- 17. Gal'perin P.Ja. (1999) K ucheniju ob interiorizatsii [To the study of interiorization]. *Vvedenie v psihologiju. Introducation to psychology.* Moscow: Universitet. pp. 239–252.
- Nechaev N.N. (1988) Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovanija professional'noj dejatel'nosti [Psychological and pedagogical grounds of professional activity formation]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

- 19. Mehrabian A. (1981) Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nechaev N.N. (2014) Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality. THE XXV ANNUAL INTERNATIONAL ACADEMIC CONFER-ENCE, LANGUAGE AND CULTURE, 20–22 October 2014. Tomsk, Russia. Procedia: Social and Behavioral Sciences. Elsevier Ltd.. Vol. 154. pp. 22.
- 21. Nechaev N.N., Reznitskaja G.I. (2016) Rechevoe dejstvie i kommunikativnye normy: osvoenie mezhkul'turnoj kommunikatsii s pozitsij dejatel'nostnogo podhoda [Speech act and communicative norms: mastering intercultural communication from the point of view of activity approach]. *Jazyk i kul'tura. Language and culture.* 2 (34). pp. 133–156.
- 22. Nechaev N.N., Reznitskaja G.I. (2016) Rechevaja kommunikatsija i predmetnaja dejatel'nost': vzaimosvjaz' i vzaimozavisimost' [Speech communication and subject activity: interaction and interdependence]. *Voprosy psihologii. Issues of psychology.* 6. pp. 3–22.

Received 27 February 2017

УДК 811.111:81'373.72 DOI: 10.17223/19996195/37/2

VASILII SHUKSHIN'S DISCOURSE AND EXPLORATION OF RUSSIAN MASCULINITY

David Gillespie

Abstract. This article analyses a key text from the 'village prose' movement in late Soviet literature, both the novella and film of Vasilii Shukshin's *Kalina krasnaia* (1973–1974). The article begins with a survey of the main writers of 'village prose' in Soviet literature of the 1950s to 1970s, and then locates the work of the writer, actor and director Vasilii Shukshin within this corpus. With reference to both the published novella and the film, and by examining in particular the depiction of the main character, Egor Prokudin, the author attempts to show how the motif of masculinity runs through the text and becomes the dominant theme in Shukshin's social and cultural worlds. This motif, furthermore, reveals the deeper level of spiritual significance the work has, and its unique place in the history of Soviet literature.

Key words: Soviet literature; village prose; masculinity; spiritual alienation.

Introduction

Vasilii Shukshin (1929–1974) is commonly identified with the 'village prose' school of writing that emerged in Soviet literature in the 1950s and flourished until the mid–1970s, when, indeed, most of its major works were published. Village prose of the 1950s–1970s produced some of the most interesting, and artistically beguiling, works of the entire Soviet period.

'Village prose' had certain thematic roots in Russian literature of the nineteenth century, especially the descriptions of village life and village people in works by, for example, Ivan Turgenev, Nikolai Leskov and Gleb Uspenskii. As a coherent artistic movement within Soviet culture, however, it emerged from an essay published by Fedor Abramov (1920–1983) in the journal *Novyi mir* in 1954. Entitled 'Liudi kolkhoznoi derevni v poslevoennoi proze', it condemned the falsification of rural reality in recent novels, and was considered a daring statement at that time. Abramov remained true to his credentials, subsequently producing novels and shorter works that depicted in unflinching detail the daily lives of rural dwellers in the Russian north, his own 'malaia rodina' [1]. Abramov gave 'village prose' its identity and its ideology, which were to be developed by other writers in the subsequent decades [2. P. 18–19]. Without Abramov's lead, it is unlikely that Alexander Solzhenitsyn (1918–2008) could have produced 'Matrenin dvor' in 1963, his masterpiece of 'village prose' [3].

Both Shukhshin and Abramov shared a rural upbringing; they were born and raised as children in the village, and this well of early experience served both well in their subsequent literary creations. Other 'village writers' of the 1960s and 1970, such as Vasilii Belov (1932–2012), Viktor Astaf'ev (1924–2002) and Valentin Rasputin (1937–2015) were also from a rural background, and also described the village of their childhood in their subsequent work. Their work above all embodies the role of personal memory as a basis for creation and identity, memory as a means of understanding the huge changes in rural life since their childhood, and to try to understand the importance of the passage of time [4. P. 188–189].

'Village prose' explored other avenues of Soviet reality, and one focus was on recent history, in particular, the collectivization of agriculture in the 1920s and 1930s. Vasilii Belov began a series of novels in the 1970s that showed in great detail the cataclysmic changes enforced collectivization brought to the Russian village, ably supported by Boris Mozhaev (1923–1996), with his trilogy of novels in the late 1980s. The character and personality of the rural dweller, male and female, young and old, concentrated on their relationship with history and the land, with their relationship to the natural world often starkly in contrast with that of Soviet urban dwellers of the time [5. P. 611]. Rasputin's work, in particular, contrasted the rich cultural life of the Russian village with the impersonality and alienation of urban life.

By the mid–1970s 'village prose' had run its thematic course, the nostalgic yearning for a lost idyll reflected in titles such as *Proshchanie s Materoi'*, *Poslednii srok*, *Poslednii poklon*, works which also expressed the certainty of the passage of time and inexorability of history. The 'harmony' of an idealized past was replaced by the social uncertainty of the present, and writers such as Belov and Rasputin embraced a cultural and political nationalism in the 1990s that was fed by political instability and social collapse.

Shukshin and 'Village Prose'

Shukshin also described village life, with a sharp eye for the characters that inhabited it. Yet Shukshin was not just a writer. He was also heavily involved in film-making, and starred in and directed films based on his own writings. Moreover, Shukshin was also not a 'typical' writer of village prose, for his characters are often men who have already left the village of their childhood to move to the town, but who are unable to adapt to urban living, and, more significantly, experience a spiritual void in their lives. As Kathleen Parthé concisely puts it, Shukshin's heroes are 'caught between the city and the village, awkward, unhappy, and nowhere completely at home, with no solace for their aching souls' [6. P. 112].

These 'aching souls' find expression in impulsive and irrational acts, such as when a man escapes from prison three months before he is due to be released simply to spend some time in his native village in the Spring, although he knows this will add further time to his sentence (the short story

'Stepka') Other instances include a war veteran who regales urban tourists with his story of almost assassinating Hitler, which of course never happened (the short story 'Milles Pardons, Madame'). Similarly, a villager takes great delight in humiliating visiting intellectuals (or so he assumes) by demonstrating his superior knowledge of certain facts, all derived from reading popular magazines (the short story 'Srezal').

Shukshin's most memorable creation is Egor Prokudin in the story and the film *Kalina krasnaia*. The novella was first published in 1973 in the journal *Nash sovremennik*, which published much 'village prose' in the 1970s (including Rasputin's major fiction) [6]. The film was released in March 1974, directed by and starring Shukshin as Prokudin, and its success was undoubtedly affected by Shukshin's own untimely death in October of that year. The rest of this article will be devoted to an analysis of both the film and the novella, noting where the two diverge in places, but with an emphasis on Shukshin's depiction of Prokudin as representing Russian/Soviet masculinity at a particular time in history and social development.

There is no doubt that a large part of the success of Shukshin's portrayal of Prokudin is the unflinching demonstration of his character's inner pain and anxiety, as the actor shows with his use of abrupt physical movements, strained facial expression and short, clipped verbal delivery. What Prokudin searches for above all in his life is inner freedom, 'volia', and this word, rather than 'svoboda', occurs in the first pages of the story when he is released from prison. When he is leaving prison he recites Esenin's poem 'Mir tainstvennyi, mir moi drevnii', with a clear presentiment of his own death:

...В снежную выбель Заметалась звенящая жуть, Здравствуй, мой черная гибель Я навстречу к тебе выхожу [7. С. 111].

Another tragic cultural and historical reference is when he later arrives in Liuba's village of Iasnoe, and her father calls him 'Sten'ka Razin'.

Egor Prokudin is further surrounded by motifs from Russian literature and culture. Sad songs are sung around a table where there should be merriment, there are paintings on walls and pendants by the nineteenth-century artists Ivan Shishkin, Viktor Vasnetsov and Ivan Kramskoi, the Russian countryside around Liuba's village is filmed as if a direct reflection of a landscape painting by Shishkin or Isaak Levitan. Prokudin is also a man surrounded by history, whether it be the graveyard with nineteenth century graves he escapes into on the run from the police, or the Civil War when he asks Liuba's father (half-jokingly, but in the language and tone of a Stalinist interrogator) if he had served with Admiral Kolchak. Her father angrily replies that he is an 'eternal Stakhanovite' with eighteen official commendations ('pochetnye gramoty').

Prokudin is, however, characterized above all by his alienation. When he rejoins his gang after prison he talks about his 'long-suffering soul' and

'desired freedom [volia]', and how his soul 'weeps'. As a career criminal trying to find a peaceful life and make a clean break with his former gang he is alienated from social norms of behaviour, and he refuses to acknowledge his own mother. He is alienation from village ways is exemplified when in the bath-house he throws hot water not on the stones, but on Liuba's brother, Petro. Prokudin's alienation, though, goes deeper, for he is referred to in number of variations of his own name, such as Egor, Zhorzh, Zhorzhik, Gore (with some symbolic significance), Georgii, Dzhordzh, Egorushka, as if others are unsure of his real identity. This is also reflected during his first day in Liuba's home, when he puts on underwear belonging to her former husband. Prokudin later dresses up birch trees in his own clothes, another signifier of lost identity. When he goes to the town in search of 'debauchery' he also dresses accordingly. The motif of dressing in different clothes is a clear signifier of shifting identity. At the moment when he seems to have reintegrated with society by driving a tractor and thus establishing his link with the land, he is killed wearing the clothes of a 'peasant', shot by Guboshlep, the gang leader, in a birch grove. He dies, finally at one with his native land: 'И лежал он, русский кресьянин в родной степи, вблизи от дома' [6. Р. 132].

Prokudin's tragedy is not simply that of an individual. Shukshin has created a character who represents the tragedy of the Russian male in the twentieth century, uprooted from his roots at an early age, the victim of the impersonal social and historical processes of his time, a martyr and a symbol. Shukshin's camerawork in the film makes this aspect clear: at moments of heightened emotional strain Prokudin's suffering face is shown in close-up; when he leaves prison the camera shows a ruined church in the background, and when he breaks down after seeing his mother the white façade of a church rises up behind him, offering him some spiritual succour. One of his first actions on leaving prison is to embrace a white birch tree as his 'bride'.

At the start of the novella Prokudin is described as a 'poet' by an old woman he meets. Both in the novel and the film he is associated with Sergei Esenin, 'the last poet of the village'. As he steps out to meet his former gang, the film includes a flashback to the prison, where an inmate sings to guitar accompaniment Esenin's poem 'Pis'mo materi', written by a prodigal son who has not seen his native village or his mother for many years:

Я по-прежнему такой же нежный И мечтаю только лишь о том, Чтоб скорее от тоски мятежной Воротиться в старенький наш дом.

Я вернусь, когда раскинет ветви По-весеннему наш белый сад. Только ты меня уже на рассвете Не буди, как восемь лет назад [7. С. 156].

Like Esenin, Prokudin is a tragic figure, surrounded by motifs from Russian folklore (dances, songs, the title song which occurs twice), Russian art and Russian literature. He is a victim and an embodiment of Russia's turbulent twentieth-century history, but his suffering ennobles that history, and imbues it with spiritual meaning and value.

Conclusion

Egor Prokudin is a tragic figure, but his fate is shown within a Russian historical and cultural context in order to embody the suffering of the nation in the twentieth century. Through the exploration of masculinity, in the motifs of dressing and cross-dressing, in the uneven duel with the alpha-male Guboshlep, and in the depiction of his inner suffering, Prokudin is seen as a Russian martyr, who nevertheless is returned in death to Mother Russia.

References

- 1. Abramov F. (1954) Ljudi kolhoznoj derevni v poslevoennoi proze [People of collective farm village in post-war prose] // Novyj mir. New world. 4. pp. 210-231.
- 2. Kuznetsov F. (1977) *Samaja krovnaja svjaz'*. *Sud'by derevni v sovremennoi proze* [The strongest blood relation. Village's fate in modern prose]. Moscow: Prosveshchenie.
- Solzhenitsyn A. (1963) Matrjonin dvor [Matrjona's place] // Novyi mir. New world. 1. pp. 42-63.
- 4. Ershov L. (1984) Pamiat' i vremia. [Memory and time]. Moscow: Sovremennik.
- 5. Surganov V. (1981) *Chelovek na zemle. Tema derevni v russkoi sovetskoi proze 50-70 godov. Istoki. Problemy. Kharaktery.* [Man on Earth. The theme of village in Russian Soviet prose of 50-70s. Origins. Problems. Characters.]. Moscow: Sovetskij pisatel'.
- 6. Parthé K. (1992) Russian Village Prose: The Radiant Past. Princeton: Princeton University Press
- Shukshin V. (1973) Kalina krasnaja [Guelder-rose] // Nash sovremennik. Our contemporary, 4, pp. 86-133.
- 8. Esenin S. (1961) *Sobranie sochinenii* [Collection of writings]. Vol. 2. Moscow: Gosudar-stvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury.

Information about the authors:

Prof. **David Gillespie**, Professor of Political Science and International Relations, University of Bath (UK). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk

Received 27 February 2017

ДИСКУРС ВАСИЛИЯ ШУКШИНА И ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКОЙ МУЖЕСТВЕННОСТИ

Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор кафедры политологии и международных отношений университета г. Бат (Бат, Великобритания). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk

DOI: 10.17223/19996195/37/2

Аннотация. Анализируется ключевой текст жанра русской литературы «деревенская проза» в поздней советской литературе, к которому относится как повесть, так и фильм

Василия Шукшина «Калина красная» (1973—1974). Приводится обзор основных авторов «деревенской прозы» в советской литературе 1950—1970-х гг., а затем внимание сосредотачивается на работах писателя, актера и режиссера Василия Шукшина из корпуса художественных текстов данного жанра. Именно работы Шукшина (его художественные произведения и фильмы, созданные на их основе) позволяют раскрыть особый типично русский дискурс, отличающийся своей естественностью и живостью языка. Анализируется дискурс главного героя повести и фильма «Калина красная» Егора Прокудина, предпринята попытка показать, как мотив мужественности прослеживается на всем его протяжении и становится доминирующей темой в социальном и культурном мире Шукшина. Кроме того, мотив мужественности раскрывает более глубокий уровень духовного значения исследуемой работы и ее уникальное место в истории советской литературы.

Ключевые слова: советская литература; дискурс; деревенская проза; мужественность; духовное отчуждение.

УДК 811.111:81'373.72 DOI: 10.17223/19996195/37/3

ВАРИАНТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕЕ ТОЖДЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ С КОМПОНЕНТОМ – ГЛАГОЛОМ ОТЧУЖДЕНИЯ)

Я.П. Игнатович, Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Изучена вариантность английских глагольных фразеологических единиц с компонентом give. Причина обращения к фразеологизмам с данным глаголом состоит в том, что названный глагол является одним из наиболее частотных глаголов кинетической семантики в современном английском языке, вокруг которого сформировалось значительное количество фразеологических единиц. Выборка языкового материала для исследования проводилась по двум фразеологическим словарям: по Большому англо-русскому фразеологическому словарю, составленному А.В. Куниным, и по толковому словарю современной английской фразеологии под редакцией Энтони П. Kayu Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. В качестве научной базы исследования избирается фразеологическая концепция А.В. Кунина. Основной метод исследования – метод фразеологический идентификации фразеологических единиц. Применяется также ряд дополнительных методов структурного и семантического исследования фразеологических единиц, как-то: метод фразеологического анализа, метод фразеологического описания, метод квантитативного анализа. Посредством структурно-семантического анализа выявляем лексические варианты фразеологических единиц, включающие глагольные, именные и препозитивные варианты, лексикоморфо-логические, квантитативные варианты, лексико-квантитативные, синтаксические, лексико-синтаксические и синтаксико-квантитативные варианты фразеологических единиц. Исследование может быть перспективным в типологическом плане, в том смысле, что вариантность - это одно из основных свойств структуры фразеологической единицы, рассматриваемое как фразеологическая универсалия, которая может быть учтена в типологическом паспорте фразеологии конкретного языка.

Ключевые слова: современный английский язык; фразеологическая единица; компонент; вариантность; тождество.

Ввеление

Одной из наиболее актуальных проблем во фразеологии, вне всякого сомнения, является проблема вариантности [1. С. 62], так как развитие фразеологическими единицами (ФЕ) вариантов – это постоянный путь к обновлению фразеологического фонда языка. Проблемы варианта во фразеологии не становятся менее дискутируемыми в силу того, что вариативность есть фундаментальное свойство языка, присущее всем его единицам и уровням, вне которого невозможно себе предста-

вить изменение и развитие языка. Более того, вариант есть универсальная форма существования языковой единицы. Проблема варианта в работе рассматривается под особым углом, с точки зрения компонента фразеологической модели и сохранения ее тождества.

Фразеологическая вариантность есть частная проблема вариантности в языкознании. Вариантность в области фразеологии — это результат проявления общих языковых закономерностей, актуальных для всех уровней языка, а именно: адаптация к определенным языковым нормам, подчеркивание аналогии, передача колорита времени, создание эффекта новизны единицы, а также стремление усилить эмоционально-экспрессивные тенденции [2. С. 11].

Для фразеологизмов, как единиц более сложных по сравнению со словом, проблема вариантности является особенно актуальной, поскольку с усложнением архитектоники языковой единицы возрастает сложность ее парадигматических и синтагматических отношений и, как следствие, возрастает многообразие видов ее варьирования. Словный характер компонентного состава позволяет фразеологической единице совмещать в себе все виды вариантности, присущие фонетическому, морфологическому, лексическому, синтаксическому и семантическому уровням анализа.

Кроме того, вариантность — это одно из основных свойств структуры ΦE , рассматриваемое как фразеологическая универсалия, которая может быть учтена в типологическом паспорте фразеологии конкретного языка.

Исследование нацелено на изучение домена фразеологических единиц современного английского языка, ведущим компонентом в структуре которых выступает глагол give, и выявление характерных для этого участка фразеологии видов вариантов, выступающих показателями тождества ΦE .

Объектом исследования послужили 200 фразеологических единиц с компонентом give, имеющихся в Большом англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина [3], и 80 фразеологических единиц с компонентом give, зафиксированных в толковом словаре Энтони Кауи [4]. Данный глагол является одним из наиболее частотных глаголов кинетической семантики в современном английском языке, вокруг которого сформировалось значительное количество фразеологических единиц [5. С. 149–150].

Предмет исследования – характер вариантности избранного участка фразеологии современного английского языка.

Методология

Базовой научной теорией для исследования избираем фразеологическую концепцию основателя современной английской фразеологии

как самостоятельной лингвистической дисциплины А.В. Кунина [6]. Основные методы исследования — метод фразеологический идентификации ФЕ и методы фразеологического анализа и описания [7. С. 45]. В работе используются также структурно-семантический метод изучения фразеологии и квантитативный метод.

Практика отождествления вариантов ФЕ подтверждает необходимость обращения к комплексу следующих критериев:

- к структурному критерию: к общности синтаксической структуры, которая поддерживается регулярностью, или парадигматичностью, изменений компонентов ΦE по категориально-грамматическим признакам;
- семантическому критерию: к общности значения, которое поддерживается общностью лексического состава и единством образа;
- функциональному критерию: к общности функции ΦE , которая поддерживается одинаковой сочетаемостью;
- семасиологическому критерию: к общности референтной отнесенности вариантов языковой единицы и их системной значимости; вариантные различия не образуют самостоятельной знаковой функции [2. С. 12].

Несоответствие этим признакам свидетельствует о разрыве тождества фразеологической единицы.

Извлеченный методом сплошной выборки и подвергнутый компонентному анализу языковой материал позволяет выделить нижеприведенные виды вариантов глагольных фразеологических единиц с названным компонентом.

Лексические глагольные варианты фразеологических единиц

В качестве взаимозаменяемых компонентов могут выступать несинонимичные глаголы, но соотносящиеся друг с другом по родовидовым связям: give (unu throw) to the dogs — выбросить за негодностью, за ненадобностью; бросить на произвол судьбы; give (unu lend) countenance to smth — прибавить весу, солидности чему-л.

В первом случае архисемой, или общей семой родового значения, по В.Г. Гаку, у обоих глагольных компонентов является сема cause smb to have (smth). Дифференциальная сема компонента give — pass smth to smb, компонента throw — send smth through the air with some force by moving the arm. Во втором примере оба глагольных компонента (give, lend) объединяет сема cause smb to have. Семой, которая дифференцирует значение компонента lend, является give the use of (smth) to smb for a short time.

Среди изучаемых ФЕ встречается только одна, в которой взаимозаменяемыми компонентами являются синонимичные глаголы. Это ФЕ

give (или hand) smb smth on a plate – разг. уступить что-либо кому-либо даром, бесплатно; преподнести на блюдечке.

В большинстве же случаев взаимозаменяемы несинонимичные глаголы: give (или read) smb a lecture — читать кому-л. нотацию, отчитывать кого-л., give (или add) luster to smth — придать блеск чему-л., прославить что-л., give (или lay) odds — держать пари на невыгодных для себя условиях, give (или attach) credence to smth — верить, доверять чему-л., считать что-л. достоверным, give (или put) the finishing stroke to smth — завершать, делать последние штрихи, bear (или give) a hand — помогать, принимать участие в работе; содействовать чему-л. Ср., например:

When they stopped from sheer exhaustion Murphy's glance chanced to fall on Charles Davis, the one man who had not worked... 'Bear a hand, Davis,' the gangster called (J. London. 'The Mutiny of the 'Ellsinore'). – Когда, выбившись из сил, они на минуту остановились, взгляд Мерфи случайно упал на Чарльза Дэвиса, единственного человека, который не работал... – Ну-ка, Дэвис, подсоби – крикнул ему Мерфи.

If we want to stop the growth of fascism, we've got to give the Spanish people a hand (K.S. Prichard. 'Winged Seeds'). – Если мы хотим бороться с распространением фашизма, наша обязанность – оказать посильную помощь испанскому народу.

Лексические именные варианты фразеологических единиц

Рассматриваемый вид включает две разновидности вариантов: ΦE с взаимозаменяемыми существительными и ΦE с взаимозаменяемыми прилагательными.

1. Взаимозаменяемые существительные. Они могут отличаться оттенками значения: give smb the fidgets (или the jumps) — разг. действовать на нервы кому-либо, раздражать кого-либо, действовать на коголибо удручающе, где слово fidgets означает «суетливые движения», а слово jumps — «подергивания, вздрагивания», но оба компонента, будучи переосмысленными в составе данного фразеологизма, абстрагируют свое значение до «состояния беспокойства».

Среди анализируемых ФЕ встречаются фразеологизмысинонимы, принадлежащие к различным функциональным стилям и развивающие в своем составе до трех-четырех лексических субстантивных вариантов: give smb the air (ax или gate) — амер. жарг. дать по шапке, уволить, give smb the kick (mitten, push или sack) — разг. уволить, дать расчет, выгнать с работы.

В приведенных примерах взаимозаменяемые существительные не являются синонимами между собой. Существительное *sack* относится к разряду фразеологических компонентов, определяемых А.В. Куниным как «псевдолексемы» [8. С. 78], т.е. слова, не существующие в англий-

ском языке, а являющиеся калькой с другого языка, в данном случае с французского. Так, ΦE give smb the sack образовано от Φe donner le sac e gm — увольнять; в свою очередь, в дальнейшем в английском от выражения give smb the sack e был образован глагол to sack e том же значении.

2. Взаимозаменяемые прилагательные. Среди исследуемых ΦE лишь четыре единицы обладают лексическими вариантами, в которых взаимозаменяемыми являются прилагательные, одна из которых развивает второе фигуральное значение: give free (unu full) scope to -1) предоставить полную свободу действий; дать возможность полностью проявить себя, 2) дать волю (воображению, фантазии и тому подобное), например:

That work gave full scope to his abilities. — Эта работа дала ему возможность полностью проявить свои способности [3. С. 661].

Andrew gave free scope to his imagination. – Эндрю дал волю воображению.

Лексические препозитивные варианты фразеологических единиц

Здесь имеются в виду такие разновидности глагольных ΦE , в состав которых входят взаимозаменяемые предлоги: give smb (или smth) а new lease of (или on) life — вдохнуть новую жизнь в кого-л., во что-л.

Среди рассматриваемых ΦE встречается всего одна единица, где при неподменяемости всех остальных компонентов взаимозаменяемы только предлоги, которые в свою очередь являются факультативными компонентами данной ΦE : give a handle (for unu to) smth — дать повод:

Those words gave a handle for some censure upon him. – Эти слова дали повод критиковать его.

But one step I took in good faith which these people may twist against me. I am very much to blame for giving them such a handle ('The Conscience of the Rich'. C.P. Snow). — Но дело в том, что один мой поступок, в котором, к слову сказать, нет ничего предосудительного, эти люди смогут использовать против меня. Я сам дал им эту возможность.

В данном примере лексический состав ΦE расширяется за счет включения в ее состав окказионального элемента — слова such. Данное явление определяется A.B. Куниным как вклинивание. Такое окказиональное преобразование ΦE не только подтверждает живость конструкции и словность ее компонентов, но и создает значительный стилистический эффект в речи данного персонажа.

Лексико-морфологические варианты фразеологических единиц

Анализ характера вариантности в пределах рассматриваемых нами глагольных ФЕ с компонентом *give* приводит к заключению о

том, что морфологические варианты в чистом виде у этих Φ E, за исключением одного случая, не встречаются. Но мы можем наблюдать лексико-морфологические варианты, т.е. такие, в которых взаимозаменяемость компонентов сочетается с вариантностью единственного и множественного числа существительного.

Рассмотрим ΦE give (lend unu incline) one's ears (unu ear) to smb (smth) — прислушиваться, выслушивать. В данном случае мы имеем дело с ΦE с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов, в которой взаимозаменяемыми являются только знаменательные слова. Сравним:

- a) ...making such remarks as he could induce his chief to give ear to (Th. Dreiser. 'The Stoic'). ...он позволял себе замечания, к которым, по его мнению, шеф мог прислушаться;
- б) ...his wife privately comforting Ernest, lending a mother's weakly credulous ear to his implorations (R. Greenwood. 'Mr. Bunting') ...его жена втихомолку утешает Эрнеста, легковерным материнским сердцем внимая его жалобам;
- в) 'I think we've had everyone's opinion except Dr. Hermann.' He inclined a polite ear (D. Cusack. 'Picnic Races'). Я полагаю, все высказали свое мнение, кроме доктора Германа. Доктор с подчеркнутой вежливостью слушал все, что говорилось.

К лексико-морфологическим вариантам относим также ФЕ give the final (или finishing) touch (или touches) to smth — наносить последние штрихи, шлифовать что-л., give hostages (позднее a hostage) to fortune — вверить свою судьбу провидению и др.

Квантитативные варианты фразеологических единиц

Квантитативные варианты — это ΦE с расширением или сужением компонентного состава, они имеют особенно широкое распространение в английском языке:

 ΦE give smb a lick with the rough side of one's tongue сократилась на три лексемы, до give smb the rough side of one's tongue — дать нагоняй, взбучку кому-л.; поговорить с кем-л. как следует, отругать кого-л., сравним, например:

I would... **give him a lick with the rough side of my tongue** (W. Scott. 'The Abbot'). – Я бы... поговорил с ним как следует.

Alex Fontaine went over to see what was the matter, but Suellen gave him the rough side of her tongue and told him to mind his own business... (М. Mitchell, 'Gone with the wind'). – Алекс Фонтен отправился выяснить, что происходит, и ему здорово попало от Суеллин за то, что он сует нос в чужие дела...

В свою очередь последний вариант — give smb the rough side of one's tongue — сокращается путем усечения определения rough перед дополнением, в котором существительное side заменяется на существительное edge. Данные взаимозаменяемые компоненты являются ассоциативными вариантами, т.е. вариантами компонентов, ассоциируемых по смежности (переосмысление посредством метонимии):

...when he was really giving someone the rough edge of his tongue, which happened about a dozen times a day, he razed the pitch and barked like a St. Bernard (J. Wain. 'The Contenders').

О распространенности квантитативных вариантов в изучаемом фразеологическом пространстве свидетельствуют следующие примеры: give smb quite a turn > give smb a turn - pase. сильно перепугать или расстроить кого-л., give smb credit for smth > give smb credit - отдавать кому-л. должное, ставить кому-л. в заслугу, give smb line enough > give smb line - предоставить кому-л. видимость свободы, give smb enough rope to hang oneself > give smb enough rope - предоставить кому-л. свободу действий для того, чтобы его погубить, скомпрометировать и т.п., give a new turn to smth > give a new turn - преподнести по-иному что-л. Сравним, например:

I've heard that story before, but you gave it a new turn. - Я слышал уже об этой истории, но вы представили ее совсем в ином свете [3. C. 282].

And that very legend was again given a new turn. (инф.) - И ту самую легенду вновь преподнесли в ином свете.

Рассмотрим еще один ряд квантитативных вариантов ΦE с избранным глаголом — give smb a good run for his money — ряд, обладающий многозначной структурой, а именно:

а) доставить кому-л. удовольствие за его деньги, стоить заплаченных денег, стоить затраченного труда (*первонач*. жаргон на бегах):

'There's one thing I'll say about the Blanche family', announced Mick, 'they give you a run for your money' (A. Marshall. 'I Can Jump Puddles'). — Об этом актерском семействе Бланш, — заметил Мик, — могу сказать лишь одно: деньги, заплаченные за билет, не выброшены на ветер;

- б) дать кому-л. возможность, шанс (проявить себя и тому подобное):they'll give a fellow a good run for his money (SPI). ...они всем дают возможность проявить себя. Расстаются только с нерадивыми работниками;
 - в) заставить кого-л. живее поворачиваться, задать кому-л. жару:

Denholm Elliott did not mind playing less important characters – he certainly gave Harrison Ford and Sean Connery a run for their money in 'Indiana Jones and the Last Crusade' (LD). – Дэнхолм Элиот без труда соглашался играть менее значительных героев – он определенно заставил попотеть Гаррисона Форда и Шона Коннери в фильме «Индиана Джонс и Последний Крестовый Поход».

В рассматриваемой ФЕ третий фразеологический вариант является полным ремотивированным переосмыслением первого в результате отрыва от первичной ситуации.

Приведенные выше примеры квантитативной вариации глагольных фразеологических единиц показывают, что они не являются статичными единицами языка, лишенными способности изменяться во времени.

В рамках лексической вариантности варьированию может подвергаться переменный компонент ΦE , когда его варианты различаются по одушевленности / неодушевленности: give smb (или smth) up for lost — поставить крест на ком-л. или на чем-л., give (или smth) up as a bad job — считать кого-л. или что-л. безнадежным, поставить крест на ком-л. или чем-л., give smb (или smth) a wide birth — избегать кого-л., чего-л., уклоняться от встречи; give the palm to smb (или smth) — отдать пальму первенства кому-л. или чему-л.

Интересно, что у ФЕ give her (unu smth) the gun взаимозаменяемые компоненты отличаются не по одушевленности / неодушевленности, а по категории рода. Несмотря на то что категория рода не находит регулярного морфологического выражения в современном английском языке, некоторые существительные традиционно с ним ассоциируются. Так, например, существительные, обозначающие названия морских судов, относятся к женскому роду, что очевидно при употреблении соответствующих им личных местоимений. ФЕ give her the gun является идиофразеоматизмом морского происхождения со следующими значениями: мор. дать самый полный ход; амер. жарг. дать газ, гнать во всю, прибавить ходу.

В рассматриваемом случае первый фразеосемантический вариант является фразеоматическим, т.е. профессионализмом, употребляющемся в буквальном, но осложненном значении, а второй – результат метафорического переосмысления первого (по сходству действий) и совпадающий по своей семантической структуре с идиоматизмом.

Лексико-квантитативные варианты фразеологических единиц

Лексико-квантитативная вариативность — это такой вид вариантности, в котором сочетаются лексические и квантитативные варианты: give (have unu take) a crack и give (have unu take) a crack (at smth) — pase. попытаться, пробовать силы (в чem-n.); рискнуть.

Рассмотрим ФЕ с данным типом вариантности give (breath или infuse) new (или a new) life to (into) smth. В этом фразеологизме наряду с лексической вариантностью как знаменательных, так и незнаменательных компонентов мы наблюдаем квантитативно-расширенную вариантность — появление артикля a.

Квантитативно-усеченную вариантность можно наблюдать наряду с лексической вариантностью во фразеологизме give (или lay down) one's life — пожертвовать жизнью. В прототипе библейской этимологии lay down one's life имеются четыре компонента, а в позже возникшем усеченном варианте give one's life — три. Сравним:

Many gave their lives in the gallant effort to wipe our fascism, with its hide our racism and human slavery (M. Foster. 'History of Communist Party of the United States'). — Многие отдали жизнь в героической борьбе с фашизмом, несущим рабство, проповедующим расизм.

Ricky too was dead. If ever a man laid down his life for his country, it was he (R. Lehmann. 'The Echoing Grove. Nightfall'). – Рики тоже не было в живых. Он погиб геройски, отдал свою жизнь за родину.

Синтаксические варианты фразеологических единиц

— Would you take any notice of Mac-Gown's insinuation, Dad?.. — ...I should. — How? — Give him the lie (Galsworthy. 'The Silver Spoon'). — Папа, вы реагировали бы на инсинуации Мак-Гауна?.. — ...Да, несомненно. — Как? — Уличил бы его во лжи.

The couple posed for photographers at the show's opening, giving the lie to rumours they'd decided to separate (LD). — Пара позировала перед фоторепортерами на открытии церемонии, давая опровержение слухам о том, что они собрались расходиться.

Лексико-синтаксические варианты фразеологических единиц

Фразеологические единицы этого типа вариантности сочетают в себе и лексические и синтаксические варьирования: give smb a (или the) green light и give a (или the) green light to smb (или smth) — дать зеленую улицу, открыть путь, предоставить полную свободу действий кому-л., чему-л., give smb a back и give (или make) a back to (for) smb — подставить спину (в чехарде), give smth free (или full) rein и give free (или full) rein to smth — дать волю чему-л., дать возможность чему-л. развернуться

вовсю, give (или show) smb the cold shoulder и turn the cold shoulder on smb — оказать холодный прием кому-л.

Лексико-синтаксическая вариантность может осложняться квантитативной вариантностью, как, например, в ΦE give smb the baby to hold – заставить кого-л. отдуваться за другого.

Данная ФЕ имеет лексико-синтаксический вариант — leave smb to hold the baby. Оба фразеологических оборота, являясь ФЕ с подчинительной структурой, выражают объектно-обстоятельственные отношения. В свою очередь ФЕ leave smb to hold the baby развивает структурнограмматический вариант leave smb with the baby, выражающий уже объектные отношения. При этом меняется и подтип зависимости компонентов: четырехкомпонентная константно-вариантно-переменная зависимость переходит в трехкомпонентную, так как уменьшается число компонентов. Значение ФЕ от сокращения количества компонентов не изменяется, но единица становится более лаконичной.

Синтактико-квантитативные варианты фразеологических единиц

Синтактико-квантитативная вариантность фразеологизмов с компонентом give представлена всего двумя ΦE : give smb the (rough) edge of one's tongue и give the (rough) edge of one's tongue to smb — резко говорить с кем-л., отчитывать кого-л., give away the (whole) show u give the whole show away — разг. выдать, разоблачить, предать; разболтать секрет.

Как показывают примеры, явление вариантности свойственно не только однозначным фразеологизмам, но и многозначным. При этом в каждом отдельном значении варьируемые компоненты взаимозаменяемы, не влияя на их значение, что служит показателем тождества ФЕ.

Примером может служить фразеологическая единица, у которой наблюдается лексическая именная вариантность дополнения с препозитивным определением give smb his marching orders (или walking papers). Данная ФЕ имеет два значения: 1) уволить, дать расчет, выгнать с работы, дать по шапке; 2) отказать жениху; дать кому-л. отставку, дать от ворот поворот.

Заключение

Результат исследования вариантных глагольных фразеологических единиц показывает, что лексическими вариантами обладают 43% изучаемых ФЕ, квантитативными — 14%, лексико-морфологическими — 3%, лексико-квантитативными — 14%, синтаксическими — 11%, лексико-синтаксическими — 8%, синтактико-квантитативными — 3%, смешанный тип вариантности наблюдается у 3% фразеологических единиц.

В заключение подчеркнем, что вариантность – это одно из важных свойств структуры ФЕ, поддерживающее тождество ФЕ и рассмат-

риваемое как фразеологическая универсалия [9. С. 206], которая может быть учтена в типологическом паспорте [10. С. 35] фразеологии конкретного языка.

Литература

- 1. **Федуленкова Т.Н.** Фразеологическая вариантность как лингвистическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2005. № 4 (42).
- 2. **Федуленкова Т.Н.** Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Северодвинск, 2006.
- 3. *Кунин А.В.* Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. М.: Рус. яз., 1998.
- 4. *Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R.* Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford : Oxford University Press, 2000.
- Федуленкова Т.Н. Структура и семантика английских фразеологизмов с компонентом give // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2003. С. 149–155.
- Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1964.
- 7. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. М.: Высш. шк., 1970.
- Курин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высш. шк., 1996.
- 9. **Федуленкова Т.Н.** Универсалии в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков) // Вестник Тюменского государственного университета. 2005. № 2. С. 206–212.
- 10. *Аракин В.Д.* Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме науч. докл. М., 1983.

Сведения об авторах:

Игнатович Яна Павловна, аспирантка Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия). E-mail: ignatovichj-ana@rambler.ru

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

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

THE VARIANT OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT AS A FEATURE OF ITS IDENTITY (ON THE VERBAL PHRASEOLOGY WITH THE COMPONENT – ALIENATION VERB)

Ignatovich Ya.P., Postgraduate student, Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk, Russia). E-mail: ignatovichjana@rambler.ru

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

DOI: 10.17223/19996195/37/3

Abstract. The problem of variability is considered to be one of the most urgent problems in the field of phraseology as variability is a constant means of development of phraseological stock of the language. The paper is targeted at the study of variability in English verbal phraseological units (PU) having the component give. The choice of the object for the research is explained by the fact that the verb 'to give' appears to be one of the most frequent verbs of kinetic semantics in modern English, which has become a center of more than three hundred phraseological units. Selection of language material for research was carried out on the basis of the two phraseological dictionaries: Bolshoy Anglo-Russkiy Fraseologicheskiy Slovar edited by A.V. Kunin and the explanatory dictionary of modern English idioms Oxford Dictionary of Current Idiomatic English edited by Anthony P. Cowie. The research is based on the phraseological conception suggested by A.V. Kunin. The method of analysis we appeal to is the method of phraseological identification. A number of accompanying methods of structural and semantic PU analysis are also used in the paper, namely: the method of phraseological analysis, the method of phraseological description, the method of quantitative analysis, etc. By means of the structural and semantic PU analysis we find out a set of lexical variants (verbal nominal and prepositional ones), lexical-morphological variants, quantitative and lexicalquantitative variants, syntactic, lexical-syntactic and syntactic-quantitative variants of the phraseological units under study. The research seems to be perspective from the typological point of view, in the sense that variability is one of the basic features of the language which is considered to be a universal and which may be taken into consideration in the typological passport of the phraseology of a concrete language.

Keywords: modern English; phraseological unit; component; variability; identity.

References

- 1. Fedulenkova T.N. (2005) Frazeologicheskaja variativnost' kak lingvisticheskaja problema [Praseological variability as a linguistic problem] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta Vestnik of Orenburg State University. Series: "Humanities". 4 (42).
- Fedulenkova T.N. (2006) Izomorfizm i allomorfizm v germanskoj frazeologii (na materiale anglijskogo, nemetskogo i shvedskogo jazykov) [Isomorphism and allomorphism in German phraseology (based on English, German and Swedish languages)]. Abstract of Doctoral Diss. Severodvinsk.
- Kunin A.V. (1998) Anglo-russkij frazeologicheskij slovar' [English-Russian phrasebook]. Moscow: Rus. jaz.
- 4. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. (2000) Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford: Oxford University Press,
- 5. Fedulenkova T.N. (2003) Struktura i semantika anglijskih frazeologizmov s komponentom give [The structure and semantics of English phraseological units with component "give"] // Obuchenie inostrannym jazykam kak sredstvu mezhkul'turnoj kommunikacii i professional'noj dejatel'nosti: mezhvuz. sb. nauch. tr Teaching foreign languages as a means of intercultural communication and professional activities: International collection of scientific papers. Perm. pp. 149–155.
- Kunin A.V. (1964) Osnovnye ponjatija anglijskoj frazeologii kak lingvisticheskoj discipliny i sozdanie anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarja [The basic concepts of English phraseology as a linguistic discipline and the creation of the Anglo-Russian phrasebook]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
- 7. Kunin A.V. (1970) Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs) [English phraseology (theoretical course)]. Moscow: Vyssh. shk.
- 8. Kunin A.V. (1996) *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka* [The modern English language course of phraseology]. Moscow: Vyssh. shk.

- Fedulenkova T.N. (2005) Universalii v germanskoj frazeologii (na materiale anglijskogo, nemetskogo i shvedskogo jazykov) [Universals in German phraseology (based on English, German and Swedish languages)] // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Tjumen' State University. 2. pp. 206–212.
- 10. Arakin V.D. (1983) Strukturnaja tipologija russkogo i nekotoryh germanskih jazykov (jedinitsy sopostavitel'no-tipologicheskogo analiza jazykov) [Structural typology of Russian and some German languages (units of comparative and typological analysis of languages)]. Abstract of Doctoral Diss. in the form of a scientific report. Moscow.

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/4

КОНЦЕПТ «QUT» В ИСТОРИЧЕСКОМ РАКУРСЕ

У.К. Исабекова

Аннотация. Рассматривается концепт «благо», имеющий в казахском миропонимании множество значений, с ним связаны также многочисленные суеверия и табу. Лексема qut, носящая в себя глубокий познавательный смысл, является языковой единицей, связывающей современные тюркские языки с истоками, поскольку принадлежит к древним исконным корням словарного фонда. В казахском миропонимании qut связано с понятием священного, святого. Священное понятие *qut* в миропонимании тюркских народов берет свое начало в недрах архесознания, архаической системы ценностей, передававшаяся через общетюркское мифологическое и языковое сознание из поколения в поколение и ставшая средством воспитания у народа гуманизма, нравственности, чистоты. Кроме того, это в определенной степени языковой репрезентант, отражающий в языке общетюркское архаическое миропонимание, проявляющееся в качестве духовных и материальных ценностей человечества и Вселенной. Таким образом, концепт qut, обладавший в казахском миропонимании множеством значений и сохранивший в себе признаки древнетюркского мифологического мышления, в дальнейшем эволюционировал. Исследуя концепт кум в аспекте времени, можно отметить, что он получил всестороннее развитие в Средние века. Концепт «qut» является сложной конструкцией с присущей только ей макросистемой, связанной с идеей тенгрианства. Священное понятие «qut» у древних тюрков представляло собой субстанцию, не только приносящую человечеству жизненные силы, богатство, достаток, честь и славу, но и олицетворяющую покровителя четырех видов скота, растений. Особенно это относится к женскому началу, обеспечивающему продолжение жизни, преемственность поколений. В древнетюркских текстах понятие высшей силы, ниспосланной Небом, свойственное смысловой парадигме данной лексемы, со временем развивалось, уточнялось и в Средние века стало широко использоваться для передачи нового содержания.

Ключевые слова: когнитивный подход; концепт; мифологема; понятие благополучия; фразеологизм; древнетюркский язык; казахский язык.

Введение

Язык — знаковая система, позволяющая осуществлять межличностную коммуникацию и сохранять в целости и передавать из поколения в поколение историю нации, ее самобытную культуру, мировоззрение и мировосприятие, характер и самосознание, традиции и мудрость народа. В. Гумбольдт отмечал, что «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык. Язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание» [1. С. 82]. Сущность любого этноса, начиная с древнейших времен и до настоящего времени, его мировоззренческая система, народный дух находят отражение прежде всего в языке.

Благодаря такой содержательной структуре, язык является не просто знаковой системой, но и показателем культуры. Поэтому современная лингвистика, изучавшая язык на структурном уровне, взяла курс на исследование языка в рамках атропоцентрической парадигмы, когда анализируется человек в языке и язык в человеке.

Общеизвестно, что на сегодняшнем этапе с расширением границ философии науки с каждым днем возрастает актуальность принципов междисциплинарного взаимодействия [2. С. 3–9]. Несмотря «на заметные различия течений и направлений в сфере теории языка, со временем дополняемые новыми исследованиями, большое значение имеет то, что теоретическая лингвистика в данных исследованиях актуализирует человеческий фактор» [3. С. 4–5]. Современное языкознание, основываясь на антропологическом принципе исследований, сформировало теорию единства «человек и язык».

В антрополингвистических исследованиях язык понимается не только как «средство общения между людьми», но и как средство формирования мировосприятия и миропознания народа, информационных связей, межличностных и социальных отношений, как собиратель многовекового опыта этноса, общественных знаний и как этнокультурный феномен, передающий их будущим поколениям. В связи с этим всестороннее исследование природы языка в его взаимосвязи с системой восприятия и мышления человека способствовало становлению и развитию когнитивной лингвистики как новой области науки о языке.

Этот феномен языка делает необходимым рассмотрение когнитивных единиц в этнической картине мира и только в контексте духовных ценностей народа. Таким образом, «когнитивисты не могут удалиться от междисциплинарных связей... Только при помощи психологии, лингвистики, антропологии, философии и компьютерологии можно определить основы концептуальной системы природы мышления, понимания опыта» [Там же]. Предлагая широкий подход в лингвокультурологических исследованиях, А.А. Белицкая утверждает, что «антропологическая парадигма обладает определенными познавательными возможностями... однако простое интегрирование методов антропоцентризма оказывается недостаточным, поскольку для целостного фундаментального изучения текста необходимо выработать единый для всех направлений критериальный и категориально-терминологический аппарат» [4].

Информационный поток, который дает сведения о таких духовных ценностях народа, как мифологическое знание о мироздании, его морально-этические и философские воззрения на создателя и бытие, на живую и неживую природу, соединяясь в единое целое с его эстетическими представлениями, находит отражение в познавательных единицах. Поэтому изучение языковых единиц в триединстве «язык — мышление — культура», связывание их этнокультурного содержания с «человеческим

фактором в языке», раскрытие роли когнитивных единиц в формировании картины мира, определение отраженных в языковых единицах национально-культурных ценностей, константов культуры, являются актуальными задачами антропоцентрического направления в языкознании. Человек закрепляет определенное представление о природе в значении слова и по истечении времени, анализируя свой опыт и соотнося его с новой информацией, накопленной в процессе познания мира, выводит собственное обновленное понимание бытия-природы. Р. Павиленис пишет, что язык как бы встроен в концептуальную систему и «служит для дальнейшего строения и символического представления ее содержания», он указывает: «Усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе той, которой он уже располагает. Образующаяся таким образом непрерывно конструируемая система информации (мнений и знаний), которой располагает индивид о действительном или возможном мире», представляет собой концептуальную систему [5. C. 101–102].

В свою очередь, систематизация и обобщение когнитивных единиц, встречающихся в письменных источниках литературного, лексикографического, этнографического характера, их идентификация на межъязыковом уровне с точки зрения формы и содержания — все это указывает на новый уровень развития лингвистической науки и межпредметных связей. Стремление к раскрытию стоящих за языковыми знаками особенностей понятий и определений, составляющих архаический пласт знаний народа о мироздании, определяет актуальность предпринятого исследования.

Человек как представитель определенного этногенетического сообщества в процессе освоения окружающей среды не просто закрепляет свой общественно-культурный, познавательный опыт в языке, но через значения слов и их ассоциативные связи в концептуальной картине мире формируется национально-культурный колорит. В связи с этим в определенных языковых единицах, ассоциирующихся в сознании носителя языка с национально-культурными эталонами, стереотипами, мифологемами и т.д., закрепляются определенные познавательные смыслы, и это придает языку свойства устойчивости, целостности и законченности.

Таким образом, изучение подобных когнитивных единиц в тюркских языках способствует определению сложившихся исторически духовно-культурных ценностей и их актуальных смыслов. Одной из таких когнитивных структур, представленных в казахском мировоззрении, является понятие *qut*. При анализе сложной структуры значений данного слова важно учитывать такие внутренние и внешние связи, как лексическая синтагматика, парадигматика и эпидигматика. Воззрения казахского народа, вкладываемые в концепт *qut*, невозможно полностью раскрыть без использования когнитивного метода.

Исследование

Лексема qut (в работе для межъязыкового обозначения концепта принято латинское написание; конкретная языковая форма дается в национальной графике), носящая в себе глубокий познавательный смысл, является языковой единицей, связывающей современный казахский язык с его истоками, поскольку принадлежит к древним исконным корням словарного фонда. В современном казахском языке лексема *qut* обычно встречается в составе паремий в качестве доминирующего слова. Паремии, как и во всех языках, в казахском являются «ценнейшим пластом языковой и культурной традиции... зафиксировавшие социально значимые обычаи и явления, отражающие накопленный столетиями опыт народов, что делает их богатым источником сведений о языковой картине мира» [6]. Участие лексемы qut в качестве доминанты в устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах (ФЕ) видно из следующих примеров. Куты кетті, құты қашты (букв. 'Его благосостояние ушло, убежало его счастье'). 1. 'Ушло счастье, ушло единство и согласие'; 2. 'Он испугался'; құт бітті, құт қонды, құт дарыды 'поселилось счастье-богатство'; құтты болды 'принесло счастье и удачу'; құтты жеріне қондырды 'выдал замуж'; құтты мекен, құттықоныс 'место, оказавшееся счастливым и удачным'; құтын алды 'забрал счастье и покой'; құты шайқалды 'лишилось покоя и счастья'. Здесь основой идиом служат значения qut «внутренняя сила, дух; счастье, согласие, достаток, изобилие, единство».

Приведем пословицы и поговорки, образованные на основе этой лексемы: Құтты қонақ келсе, қой егіз табады, құтсыз қонақ келсе қойға қасқыр шабады 'Если придет благодатный человек — человек с удачей и счастьем, у овец появляются двойни, если придет не благодатный гость — человек без удачи и счастья — на овец нападают волки' [7. С. 419]; имеются производные лексические единицы: құтты, құтсыз, құтаю, құтпан, құтекей, құтты, құтықта, құттылық, құтхана, құты қашты / ұшты, құтты болсын, құтты жеріне / орнына қондыру, құтты қонақ болу, құт-береке. В употреблении данных слов реализуются семы «богатство, достаток, изобилие», и эти слова не поддаются прямому переводу.

В казахском миропонимании qut связано с понятием священного, святого. Для казаха счастье и единство семьи связываются с женщиной, поэтому большие, многочисленные семьи, живущие в благополучии и достатке, называют κpm $\kappa one paranta pm$. Кроме того, женщину умную, опытную, пожилую считали благом не только для семьи, но и для всего рода, и в казахском языке ΦE δpm δ

Одно из устоявшихся в языке значений лексемы qut – 'быть опорой, прибежищем'. К примеру, когда в дом впервые входила молодая

невестка, желая, чтобы она стала опорой для семьи и привнесла в нее *qut* 'благополучие', ей говорили *қадамың құтты болсын* 'пусть будет счастливым твой приход'. Также у казахов по случаю какого-либо радостного события в семье принято поздравлять устоявшимся словосочетанием *құтты болсын* 'пусть будет благо'. В основе этого казахского пожелания *құтты болсын*! заложены понимание того, что любое радостное событие свершается благодаря поддержке Небес, воле Всевышнего, и пожелание, чтобы это длилось долго.

Согласно мировосприятию казахов, для которых источником жизни было скотоводство, увеличение стада овец или табун лошадей приписывалось одной из овцематок или кобыл и считалось, что она кұты қонған, киесі бар 'благая', отмечена 'святым покровителем', и, соответственно, скотоводы старались обеспечить данной овцематке или кобыле особый уход и заботу. Если она погибала, то одновременно с ней рушилось благополучие семейного очага, люди переживали, что она унесла с собой и кұт 'благо'; в таких случаях употребляется ФЕ өзімен бірге құты кетті 'вместе с ним ушло и благо'.

Когда на свет появлялся ребенок, желая, чтобы он принес семье qut и сам рос счастливым и удачливым, нарекали его именами с корнем qut: Құттыбай, Құттыбек, Құтым, Құттықыз, Құттыбала и др., а собаке, считавшейся одним из семи сокровищ на свете, давали клички Құтжол, Құттыаяқ. В манихейских текстах и в буддийских сутрах, которые относится VI–XII вв., слово qut употребляется как имя собственное [8. С. 502].

Со словом құт связаны многочисленные суеверия и табу, существующие в казахском миропонимании: дастарқанды баспа, құты қашады 'не наступай на дастархан (скатерть), исчезнет благо с дастархана', бас киімді сыйлама, басыңнан құт кетеді 'не дари свой головной убор, уйдут из головы благо, счастье и удача', қазаныңды біреуге берме, отбасыңның берекесі қашады 'не дари свой казан, убегут благополучие и достаток семьи', мал сатсаң не сыйласаң, бас жібін бермей, шешіп алып қал, малдың бас жібімен бірге құты кетеді 'когда даришь или продаешь скот, не отдавай его поводок, убежит покровитель скота'. Это еще раз служит доказательством того, что понятие qut считается священным, сакральным.

Активное использование производных слов «кұтты», «кұтсыз», «кұттықтау» и др., образованных от мифемы qut, применение словоформ «кұтты», «кұтсыз» и к людям, и к животным, и к вещам, показывает расширение сферы функции исследуемой единицы. В памятниках VI–XII вв. слово qut употребляется в значении «душа», «дух», «счастье» [Там же. С. 501–503]. Первоначальное значение данной лексемы, содержащее понятие «дух», «внутренняя сила, мощь», развиваясь, со временем приобрело значения «счастье», «достаток»,

«богатство», «изобилие», «обилие», «согласие», «единство», а вместе с ними и «преумножившийся», «опора», «покровитель».

Концепт *құт*, имеющий в казахском миропонимании множество интерпретаций, корнями уходит в мифологическое прошлое древних тюрков: лексема *qut* в древнетюркском языке имела следующие значения «QUT I 1. душа; жизненная сила, дух. 2. календ, элемент, QUT II 1. счастье, благо, благодать, благополучие; удача, успех; счастливый удел; 2. перен. достоинство, величие; 3. рел. состояние истинного бытия, блаженства (обычно о будде, архате), блаженство; QUT III и. собств. (Man Erz. IV₃₉); qut täŋri xatunï и. собств. (Uig I 287) [9. С. 471–472]. Лексема активно использовалась в орхоно-енисейских памятниках письменности: täŋri jarlïqaduqïn üčün özim qutïm bar üčün qayan olurtïm 'по милости неба и потому, что у меня самого было счастье, я сел (на царство) каганом' (КТм₉) [10].

У древних тюрков бытовала сильная вера в то, что и у матерей, принесших в этот мир умных сыновей, поселится $qut - \kappa \gamma m \kappa \rho had b$: Umaj teg ögim qatun qutïņa, inim Kul tegin er at boltī 'для (т.е. на радость) ее величества моей матери-катун, подобной Умай, мой младший брат получил геройское имя Кюль Тегин (стал зваться мужем, т.е. богатырем)' (КТб $_{31}$). Наряду с этим в древнетюркских надписях встречаются такие собственные имена: «QUTACUN и. собств. (USp 109_{10}); QUTAD и. собств. (Uig 88_{76}); QUTADMÏŠ (USp 88_{17}); QUTAJ название ткани, шелк (БК Xb $_{11}$); QUTAN и. собств. (МК I 415); QUTLUV III и. собств. (МК I 464); QUTQAN и. собств. (USp 30_{26}); QUTRULMÏS и. собств. (МО 2_{16})» [9. С. 471–472].

Глубоко устоявшееся в миропонимании древних тюрков понятие *құт киесі* 'обладатель блага, благодати' правильнее будет рассматривать как архаическое понятие, передававшееся из поколения в поколе-

ние через мифологическую память. Содержание используемой в текстах орхоно-енисейских памятников лексемы qut показывает, что она является лингвомифологической единицей, отражающей тюркский этнобыт. Например, в памятнике Кюль-тегину – barmiš bodun ölü jitü jadayın jalanın jana kelti 'ушедший народ, погибая, пешком и нагишом пришел обратно'; Boduny igidejin tijin jiryaru oyuz bodun tapa, ilgerü qitaj, tatabi bodun tapa birgerü tabyač tapa uluy sū eki jigirmi... (sünüsdim anda) 'бродивший народ, ослабевая и погибая, пеш и наг, пришел (к нам) обратно. Чтобы поднять (свой) народ, (я предпринял) с большими войсками двенадцать (походов): налево (т.е. на север) против народа огузов, вперед (т.е. на восток) против народа кытай и татабы, направо (т.е. на юг) против табгачей... сразился. После' (КТб₂₈); kisre, tenri jarilqazu, qutym bar üčün öltäči bodunuy tirigrü igi[d]tim, jalan bodunuy tonluy čiyaj bodunuy baj giltim, az bodunuy üküs giltim, igar elligä (igar kayanlïyda jär qïltïm, tört bulundaqï) 'того, – да будет (ко мне) Небо благосклонно, – так как на моей стороне было счастье и удача, то я поднял (т.е. призвал) к жизни готовый погибнуть народ, снабдил платьем нагой народ, сделал богатым неимущий народ, сделал многочисленным малочисленный народ. Там, где верные племенные союзы и верные каганы, я творил добро (т.е. действовал справедливо и милостиво). Живущие по четырем углам (т.е. странам света)' (КТб₂₉) [10]. Из данного контекста можно заметить, что только тогда, когда человеком доволен Тенгри, qut будет с людьми, и когда qut с ними, можно преодолеть все трудности.

В древнетюркский период концепт *qut* воспринимается как духовная ценность высшего уровня, которая активизируется, однако, только по божьему (Тенгри) велению. Изучение памятников показывает, как активно использовался данный концепт в формировании картины мира, как расширялись его значения и развивались функции.

В памятниках письменности буддийского содержания, написанных с проповеднической целью, часто встречается слово qut в значении «духовная ценность»: jükünür bizlimcin atlïү jultuz qutïŋа 'мы поклоняемся величию звезды Лимчин' (TT VII стр. 66_4); burҳan qutï 'блаженство будды' (т.е. состояние будды) (Suv $2l_{21}$); ol nomuγ ešiṭip alqu nizvanilarïγ tarqarïp arҳant qutïŋa tegdi 'услышав то учение, он, подавив все [свои] страсти, достиг блаженства (~ состояния) святого' (Uig III 39_4); qut bulmïš (tözün) рел. 'достигший блаженства, счастья, благодати (=скр. ärya), благородный'; kim qaju tïnlïγ bu nomuγ umuγ ïnaγ tutsar ol tïnlïγ jemä qut bulmïslarqa sanur 'если какое-либо существо уверует в это учение, то это существо причисляется к достигшим благодати' (TT VI_{38}); täŋri... bögülänmäk qutuγ qïvïγ bulmuš bolγај 'уверовать... в бога — [значит] приобрести счастье' (Man II 5_4); 2. перен. величие, достоинство: ol jeklärčstani eligniŋ küčin küsünin соүїп jalïnïn qutïn qïvïn körüр

artuqraq qorqtïlar 'те демоны, увидев силу, могущество и величие царя Частани, испугались еще больше' (Uig I 43_{16})» [9. С. 471-472].

Известно, что в развитии любого концепта большую роль играет пространство. Говоря о роли понятийных категорий времени и пространства в процессе развития соотношения познания и языковой картины мира, Г.М. Костюшкина отмечает, что со временем представления об окружающей среде у человечества расширяются, это, в свою очередь, приводит их к наполнению новым содержанием [11. С. 6–13]. Наряду с этим исследовательница указывает на сильное воздействие экстралингвистического фактора: «...человеческое сознание производит всякий раз своеобразную концептуализацию реалий окружающего мира в зависимости от национальных этно-, гео-, социо-, психо- и другого рода факторов. Более того, пространственно-временное представление языка и его систем связано с формированием психики и сознания человека» [12. С. 39]. В целом исследователи выделяют такие признаки лингвокультурных концептов, как комплексность, ментальность, ценностность, условность, неопределенность границ, многомерность и т.д. [13, 14]. В этой связи можно видеть, как содержание слова qut, первоначально имевшего значения «душа», «дух», «счастье», со временем усложнялось как «счастье, благо, благодать, благополучие; удача, успех человека» и превратилось в концепт, выражающий особенности представлений народа о своем благополучии.

В понимании тюрок связь слова qut с высшими небесными силами привела к использованию его вместе с понятием Умай. Например, в памятнике Тоньюкука читаем: Tenri Umaj ïduq jer – sub «Тэңрі Умай, касиетті Жер-су» 'Тенгри Умай, свещенная Земля-Вода' (Тон. 38) [14. С. 111]. В трудах историков и этнографов имеются сведения о том, что понятие qut у древних тюрков связано и с Умай, и со священной горой Өтүкен (κ тмы θ тукен), что позволяет представлять qut в образе женщины [15. С. 265].

Понятие *qut* в нашем исследовании, хотя и наделено **особой божественной силой**, не стоит в одном ряду с понятием «Тенгри». Л.П. Потапов так охарактеризовал последнее: «Религиозные представления древних тюрков обладают поразительной устойчивостью... Верховным божеством у древних тюрков считалось Тенгри, почитание которого уходит корнями в хуннскую эпоху. Древние тюрки устраивали Тенгри специальное моление» [Там же].

Как было показано, концепт *qut* является сложной структурой (конструкцией) с присущей только ей макросистемой, связанной с идеей тенгрианства. Священное понятие *qut* у древних тюрков представляло собой субстанцию, не только приносящую человечеству жизненные силы, богатство, достаток, честь и славу, но и олицетворяющую собой покровителя четырех видов скота, растений. Об этом Л.П. Потапов пишет так: «...qut — это жизненное начало, свойственное не только людям,

но и домашнему скоту, зверям, растениям. Его дает местная природа, олицетворяемая и почитаемая в образе антропоморфных "хозяев" (ээзи) местности, гор, тайги и т.д., представляемых, как правило, в женском облике» [15. С. 265–285]. Особенно это относится к женскому началу, обеспечивающему продолжение жизни, преемственность поколений. Кроме того, использование правящей тюркской аристократией данного понятия для воздействия на рядовых тюрков в целях укрепления государственного строя и установления своего господства способствовало углублению понимания народом данного содержания "qut".

Заключение

В процессе изучения развития концепта *qut* учитываются первоначальные сведения, а через них осознаются и новые. В связи с этим в представлении народа первоначальное понимание концепта *qut* дополняется новым содержанием. В процессе создания нового знания человек, основываясь на уже имеющихся в его сознании положениях, опираясь на свои размышления о мироздании, о его закономерностях, собирает новые факты и сохраняет их в памяти. Исследуя концепт *qut* в аспекте времени, можно отметить, что он получил всестороннее развитие в Средние века. Древнетюркское понятие высшей силы, ниспосланной Небом, свойственное смысловой парадигме данной лексемы, со временем развивалось, уточнялось и в Средние века стало широко использоваться для передачи нового содержания. Частота употребления лексемы *qut* в памятнике XI в. «Кутадғу билиг» (325 раз) указывает на активность ее использования и актуальность семантики.

Священное понятие *qut* в миропонимании тюркских народов берет свое начало в недрах архесознания. Архаическая система ценностей, передававшаяся через общетюркское мифологическое и языковое сознание из поколения в поколение, стала средством воспитания у народа гуманизма, нравственности, чистоты. Кроме того, это в определенной степени языковой репрезентант, отражающий в языке общетюркское архаическое миропонимание, проявляющееся в качестве духовных и материальных ценностей человечества и Вселенной. Таким образом, концепт *qut*, имевший в миропонимании казахов множество интерпретаций и сохранивший в себе признаки древнетюркского мифологического мышления, в дальнейшем получил еще большее развитие.

Литература

- 1. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
- 2. *Касавин И.Т., Порус В.Н.* О некоторых итогах и перспективах анализа науки // Философия науки. Вып. 5: Философия науки в поисках новых путей. М., 1999. С. 3–9.
- 3. *Кубрякова Е.С.* Понятие «парадигма» в лингвистике: Введение // Парадигмы научного знания в современной лингвистике : сб. науч. тр. М., 2006. 164 с.

- Белицкая А.А. Антропоцентризм vs антропокосмизм: к проблеме метода в лингвокультурологии // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 1–19. URL: http://www.lib.tsu.ru/ru/mminfo/000349304/23/23.html (дата обращения: 16.01.2017).
- Павиленис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ. М.: Мысль, 1983. 286 с.
- 6. *Нагорная Т.А., Масляков В.С.* Лексико-семантическая интерпретация «Правда», «Truth» и «Verdad» в русской, анго-американской и испанской языковой картинах мира // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 58–71. URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1387&article_id=27470 (дата обращения: 16.01.2017).
- 7. **Қайдар Ә.** Халық даналығы. Астана : Тоғанай Т, 2004. 560 с.
- 8. *Древнетноркский* словарь / ред. Д.М. Насилов, И.В. Кормушин, А.В. Дыбо, У.К. Исабекова. Астана : Наука, 2016. 760 с.
- 9. *Древнетноркский* словарь / ред. В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербак. Л.: Наука, 1969. 676 с.
- 10. *TÜRIK* BITIG. URL: http://bitig.org/index.php?lang=r&mod=1&tid=1&oid=15&m=1 (дата обращения: 16.01.2017).
- Костношкина Г.М. Концептуальная систематика языка, речи и речевой деятельности как объект лингвистики // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 1. С. 6–13.
- 12. Костюшкина Г.М., Озонова Л.Г., Попова А.А., Федотова М.А., Фетисова С.А., Фофин А.И., Эрдынеева Д.В. Концептуализация и категоризация в языке. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2006. 584 с.
- 13. *Карасик В.И.*, *Слышкин Г.Г.* Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов. М.: Гнозис, 2007.
- Айдаров F. Тоникуқ ескерткішінің (VIII ғасыр) тілі. Алматы : Қазақстан, 2000. С. 111.
- 15. *Потапов Л.П.* Умай божество древних тюрков в свете этнографических данных // Тюркологический сборник-1972. М.: Наука, 1973. С. 265–285.

Сведения об авторе:

Исабекова Улдар Келдибековна — кандидат филологических наук, докторант кафедры тюркской филологии Института стран Азии и Африки МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: isabekovauldar@mail.ru.

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

THE CONCEPT OF «OUT» IN THE HISTORIC RAKUS

Isabekova U.K., Candidate of Philological Sciences, Doctoral Candidate of Turkic Philology Department Institute of Asia and Africa Lomonosov Moscow State University (Russia, Moscow). E-mail: isabekovauldar@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/4

Abstract. "Qut" concept which has a set of meanings in the Kazakh worldview associated with a lot of superstitions and taboos is discussed in the article. Qut lexeme, which has a deep cognitive meaning, is a linguistic unit linking the modern Turkic languages with origins because it belongs to the ancient ancestral roots of the word stock. Qut in the Kazakh worldview associated with the concept of sacred, holy. Sacred concept of the qut in worldview of the Turkic peoples, rooted in the depths of arheconsciousness, archaic system of values, transmitted through the common Turkic mythological and linguistic consciousness from generation to generation and has become a means of educating of humanism, morality, purity. In addition, it is the language reprezentantive reflecting in the language the archaic Turkic outlook, manifested as the spiritual

and material values of humanity and the universe. Thus, the qut concept, had had many values in the Kazakh worldview and kept the features of the ancient Turkic mythological thinking, in the future got even more development. «Out» concept is a complex structure with its macrosystem associated with the idea of Tengrianism. Sacred concept of the «qut» among the ancient Turks was a substance, not only bringing to mankind the power of life, wealth, prosperity, honor, and glory, but also represented the patron of the four kinds of animals, plants. This applies particularly to the female principle, which ensures the continuation of life, the continuity of generations. Old Turkic texts the notion of a higher power, revealed by Heaven, peculiar semantic paradigm of the token, eventually developed, refined and in the Middle Ages was widely used to transfer new content. Sacred concept of the «qut» in worldview of the Turkic peoples, rooted in the depths of arheconsciousness, archaic system of values, transmitted through the common Turkic mythological and linguistic consciousness from generation to generation and has become a means of educating of humanism, morality, purity. In addition, it is the language reprezentantive reflecting in the language the archaic Turkic outlook, manifested as the spiritual and material values of humanity and the universe. Thus, the «qut» concept, had had many values in the Kazakh worldview and kept the features of the ancient Turkic mythological thinking, in the future got even more development.

Keywords: cognitive approach; concept; myth; wellbeing concept; phraseological unit; Old Turkic language; Kazakh.

References

- 1. Humboldt W. von. (2000) *Izbrannye Trudy po jazykoznaniju* [Selected works in Linguistics]. Moscow: Progress.
- 2. Kasavin I.T., Porus V.N. (1999) O nekotoryh itogah i perspektivah analiza nauki [On some results and prospects of analysis of science]. *Filosofia nauki Philosophy of science*. Issue 5: Philosophy of science in search of new ways. Moscow. pp. 3-9.
- 3. Kubrjakova E.S. (2006) Ponjatije "paradigma" v lingvistike: Vvedenije [Notion of "paradigm" in Linguistics: Introduction]. *Paradigmy nauchnogo znanija v sovremennoj lingvistike: sbornik nauch. trudov Paradigms of scientific knowledge in modern linguistics: collection of scientific works.* Moscow.
- Belitskaja A.A. (2013) Antropotsentrizm vs antropokosmizm: k probleme metoda v lingvokul'turologii [Anthropocentrism vs anthropocosmism: to the problem of method in linguoculturology]. *Jazyk i kul'tura Language and culture*. 3 (23). pp. 1-19. [Online]. Available from: http://www.lib.tsu.ru/ru/mminfo/000349304/23/23.html [Accessed: 16.01.2017].
- 5. Pavilenis R.I. (1983) *Problema smysla. Sovremennyj logiko-filosofskij analiz.* [Problem of meaning. Modern logical and philosophical analysis]. Moscow: Mysl'.
- 6. Nagornaja T.A., Masljakov V.S. (2016) Leksiko-semanticheskaja interpretatsia "Pravda", "Truth" and "Verdad" v russkoj, anglo-amerikanskoj i ispanskoj jazykovoj kartinah mira [Lexical and semantic interpretation of "Pravda", "Truth" and "Verdad" in Russian, English-American and Spanish linguistic pictures of the world] // Jazyk i kul'tura Language and culture. 1 (33). pp. 58-71. [Online]. Available from: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1387&article_id=27470 [Accessed: 16.01.2017].
- 7. Kajdar E. (2004) *Halyk danalygy* [Folk wisdom]. Astana: Toganaj T.
- 8. Nasilov D.M. et al. (2016) (eds.) *Drevnetjurkskij slovar'* [Old-Turkic dictionary]. Astana: Nauka.
- Nadeljaiev V.M. et al. (1969) (eds.) Drevnetjurkskij slovar' [Old-Turkic dictionary]. Leningrad: Nauka.
- 10. Anon. TÜRIK BITIG [Online]. Available from: http://bitig.org/index.php?lang=r&mod=1&tid=1&oid=15&m=1 [Accessed: 16.01.2017].
- 11. Kostjushkina G.M. (2009) Kontseptual'naja sistematika jazyka, rechi i rechevoj dejatel'nosti kak ob'ekt lingvistiki [Conceptual taxonomy of language, speech and speaking

- activity as an object of linguistics]. Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta Vestnik of Irkutsk State Linguistic University. 1. pp. 6-13.
- 12. Kostjushkina G.M., Ozonova L.G., Popova A.A., Fedotova M.A., Fetisova S.A., Fofin A.I., Erdynjeeva D.V. (2006) *Kontseptualizatsija i kategorizatsia v jazyke* [Conceptualization and categorization in language]. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.
- Karasik V.I., Slyshkin G.G. (2007) Bazovye harakteristiki lingvokul'turnyh kontseptov [Basic features of lingvocultural concepts]. Antologija kontseptov – Anthology of concepts. Moscow: Gnozis.
- 14. Aidarov G. (2000) Tonikuk eskertkishinin (VIII gasyr) tili. Astana: Kazahstan.
- Potapov L.P. (1973) Umaj bozhestvo drevnih tjurkov v svete etnograficheskih dannyh [Umaj – diety of Old Turki in the light of ethnographic data]. *Tjurkologicheskij sbornik – Turkological compendium*. Moscow: Nauka. pp. 265–285.

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/5

СВЕТСКАЯ ЛЕКСИКА В ЦЕРКОВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ ПАТРИАРХА КИРИЛЛА)

Е.М. Морозов, В.Ю. Мулявин

Аннотация. Проанализированы тексты официальных речей Патриарха Кирилла с целью выявления особенностей его церковной и общественной проповеди. В процессе изучения выступлений православных иерархов сделан вывод об эволюции церковного дискурса, в котором библейско-богословские коннотации сочетаются с политическими и социокультурными. Появление в речи Патриарха Кирилла неологизмов, формулировок, ранее не используемых церковными проповедниками, свидетельствует о модернизации языка культурной и социальной коммуникации Церкви. Процесс преобразования церковного дискурса приобретает инновационные черты в связи с рецепцией светской терминологии и тенденцией ухода от архаики. С одной стороны, происходит переориентация священников на более свободное и творческое использование в проповеди общеупотребительной лексики, с другой - само общество адаптируется к духовному посланию Церкви. Качественное и лексическое изменение дискурса осуществляется в рамках церковной стратегии ответа на актуальные общественные вызовы. По отношению к обществу Патриархия занимает активную позицию, пытаясь презентовать духовно-нравственные паттерны в доступной и понятной форме, в адекватных современности формулировках. Расширение лексического разнообразия дискурса становится методом повышения динамики и мобильности языковой коммуникации. Православный проповедник уже не ограничивается рамками специфической церковной лексики и, в зависимости от тех или иных обстоятельств, волен извлекать из общей языковой системы необходимые ресурсы. Данные тенденции не приобретают значения фактора влияния на идентичность церковной проповеди, в которой вечные духовно-нравственные истины остаются неизменными. Использование прогрессивных подходов в информационной политике Московского Патриархата располагает светское общество к развитию общения с Церковью.

Ключевые слова: речь; текст; лексика; Патриарх Кирилл; церковь; общество; светский; коммуникация; дискурс.

Введение

Официальные выступления Предстоятеля Русской православной церкви (РПЦ) происходят в церковной и светской среде. Церковная аудитория, как правило, состоит из духовенства и прихожан православных храмов, относящихся к Его Святейшеству как безусловному авторитету. Что бы ни сказал Патриарх, это непременно вызовет лояльное отношение и благожелательную реакцию верующих. Совсем по-иному воспринимает слова иерархов светская публика, эмоционально и ин-

ституционально не связанная с Церковью. В среде нерелигиозных людей специфическая лексика священников часто вызывает отторжение, служит подтверждением стереотипа об архаичности православия и неспособности Церкви говорить с людьми на достойном уровне.

Богословско-церковный дискурс публичных выступлений православных иерархов второй половины XX в. ограничивался рамками сформировавшегося канона церковной проповеди. Но в публичных обращениях и интервью Патриарха Пимена (Извекова), посвященных различным общественно-политическим событиям в СССР и за рубежом, обнаруживается следующий набор понятий, свойственный речи политика или дипломата эпохи холодной войны: освобождение от эксплуатации, разрядка международной напряженности, гонка вооружений, оружие массового уничтожения, стратегическое равенство противостоящих военных блоков, патриотический долг, ядерная катастрофа [1. С. 201–202, 204, 206, 235]. Нередко использовались и типичные для выступлений руководителей Коммунистической партии и правительства СССР обороты: «мы глубоко удовлетворены», «с глубоким удовлетворением отмечаем», «с глубокой озабоченностью и тревогой», «наше общество – общество развитого социализма», «социализм и освобождение человека, социализм и мир – понятия неотделимы одно от другого», «принцип солидарности всех людей доброй воли», «новые мирные инициативы» [Там же. С. 201, 214, 225].

Ввиду радикальных перемен в государственном устройстве и общественной жизни России в 1990-е гг., освобождения Церкви от государственной цензуры Патриарх Алексий II получил возможность самостоятельно выбирать тематику и язык общения с обществом, что способствовало частичному изъятию из официальной патриаршей речи устаревших форм славянского языка (славянизмов, архаизмов), просторечий и канцеляризмов, а также пафосных словесных конструкций. Наибольшей популярностью пользовались темы о нравственном кризисе общества, вестернизации российской культуры.

При Патриархе Кирилле в Московской Патриархии была разработана стратегия ответа на актуальные общественные вызовы, ключевым направлением которой является формирование нового формата проповеди, позволяющего донести православные идеи до понимания не только верующих, но и далеких от религии людей. В связи с этим в дорожную карту реформирования духовного образования был включен вопрос перехода духовных семинарий на программу бакалавриата (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология), практикуемого в светских вузах. Для священнослужителей, прошедших курс гомилетики по старым программам, не учитывающим методики светской риторики, образцом проповеди становится речь Патриарха Кирилла. В стремлении презентовать православие в новом ключе, разрушающим устоявшиеся негативные стереотипы о Церкви, нынешний предстоятель Русской православной церкви пошел по инновационному пути совмещения светской и церковной лексики. Это позволяет повышать степень восприятия широкими народными массами содержания православных идеологем и церковной символики.

Методология

Методологической основой данного исследования является семантический анализ формулировок, используемых Патриархом Кириллом в официальных выступлениях. Гипотезой исследования служит предположение о том, что Патриарх Кирилл вводит в свой лексикон слова, семантика которых предположительно должна быть понятна современному человеку, не принадлежащему православной церковной общине, с целью быть услышанным и понятым. При выявлении динамики изменений в лексике православных иерархов автор использовал методику дискурс-анализа, с помощью которого в трудах С.К. Гураль [2] язык представлен в качестве саморазвивающейся системы, эволюрамках информационно-образовательного ционирущей [3. С. 169]. При сравнении современной лексики Патриарха Кирилла с традиционным для Церкви каноном авторы опирались на исследование С.А. Смирновой [4], в котором религиозные лексические единицы рассматриваются как в широком смысле (вероучительный аспект религии), так и в узком толковании (ритуальная составляющая Церкви).

Исследование и результаты

Современная проповедь священника, согласно мнению Патриарха Кирилла, должна быть обращена, в первую очередь, к верующим интеллектуалам, что требует ее соответствия следующим требованиям:

- актуальность;
- доступность;
- содержательность.

Актуальная проповедь характеризуется таким способом изложения вечных истин, который по смысловому содержанию делает ее применимой к сегодняшнему дню, обстоятельствам настоящего времени и современному человеку. Язык проповеди должен быть безупречным, чтобы в сознании предубежденных против Церкви людей не оставалось места для двусмысленных интерпретаций. «От внешнего необходимо двигаться к внутреннему» [5. С. 82], – так официально сформулирована методика реализации проповеди, связанной с поиском различных коммуникативных вариантов при условии сохранения ее православной

идентичности. «В современном информационном обществе мы должны научиться говорить понятно и доступно, не утрачивая при этом важных смыслов и оттенков» [5. С. 82–83], – считает Глава РПЦ.

Критике Патриарха Кирилла подвергается не только язык современной журналистики, неспособный ввиду конфликта церковного и светского форматов передать смысл христианской веры, но и выступления современных священников в центральных российских СМИ. Закрепление негативных стереотипов о Церкви, по мнению Патриарха, обусловлено следующими факторами:

- низким уровнем общественной дискуссии в современных массмедиа, а также ее конфликтным и скандальным характером;
- недостаточной компетентностью священнослужителей, приглашаемых на телевизионные площадки с целью презентации позиции Церкви по тем или иным вопросам;
- несоответствием публичной речи священника общественным ожиданиям [6. C. 191–192].

Порицая некомпетентность церковных лиц в общественной проповеди, Патриарх Кирилл акцентирует внимание на непривлекательных для нашего современника «благочестивых банальностях» епископов и приходского духовенства, которые «оказываются неспособными выйти в своих речениях за пределы привычного для них и уже хорошо известного аудитории набора этических максим» [5. С. 408].

Для речи самого Патриарха Кирилла характерно совмещение традиционных для православного миссионерства сентенций (в основном это цитаты из Библии) и светской терминологии. В подобном изложении религиозные смыслы, за редким исключением, не требуют помощи толковников. Презентация данного формата языковой коммуникации происходит как внутри церковной институции, так и в общественной дискуссии, во время важных официальных встреч и массовых мероприятий с участием представителей власти, широкой общественности и масс-медиа. Наиболее важными церковными площадками, на которых обсуждаются стратегии политики Московского Патриархата в отношении межрелигиозных и межнациональных отношений, социальной деятельности церковных приходов, духовного образования и т.д., являются Архиерейские соборы и Епархиальные собрания г. Москвы. За последние годы наиболее тенденциозными и многократно повторяемыми стали следующие слова и словосочетания, ранее не получавшие применение в церковном дискурсе: трансляция, гармонизация, синергийный эффект, вектор, атомизация, базисные ценности, духовно-нравственный базис, синдромом случайного гостя, ресоциализация, дискурс, дихотомия, алгоритмы действий, императив, инкорпорирование.

Использование термина «трансляция» в значении «передать, донести, поделиться» практикуется, чаще всего, через отсылки Патриарха

к образовательной сфере: «В задачу преподавателей сейчас входит не просто *трансляция* (здесь и далее курсив наш. – E.M., B.M.) студентам суммы знаний, но вступление в интенсивное и живое взаимодействие с каждым из учащихся» [6. С. 212].

Термин «гармонизация» в значении взаимного согласования, унификации, сведения в систему и координации применяется при обсуждении вопросов, связанных с кризисом конфессиональных и этнических конфликтов: «Тема *гармонизации* межэтнических и межрелигиозных отношений волнует сегодня большую часть человечества» [Там же. С. 314].

Термин «синергия», широко используемый в таких естественных науках, как биология, физиология, биохимия, а также встречающийся в богословских трактатах в значении совместного действия Бога и человека, в лексике Патриарха Кирилла раскрывается в смысле сотрудничества, помощи, содействия, соучастия и наибольшее применение находит в социальной тематике. Говоря о необходимости развития милосердного служения церковных общин, Глава РПЦ подчеркнул: «Нам следует всячески содействовать такого рода объединению усилий, которое способно дать максимально синергийный эффект» [Там же. С. 346].

Поскольку в наше время слово «вектор» приобрело большую популярность в среде видных ученых, политиков и экономистов, Предстоятель РПЦ также не преминул воспользоваться им при изложении своих социально-политических взглядов: «К сожалению, смена политического *вектора* не может в корне изменить и осчастливить общество» [Там же. С. 391].

Высказываясь о проблеме взаимоотношений этносов, Патриарх предупреждает общество, в котором ценности индивидуализма ставятся выше социальных, о риске так называемой атомизации: «Межэтнические проблемы также являются проявлением *атомизации* общества» [Там же. С. 392]. Под атомизацией в данном случае имеются ввиду разрушение культурных традиций, бездуховный характер общественного развития, социальное разобщение.

Генерация новой терминологии особенно характерна для Патриарха Кирилла в тех случаях, когда он выступает в качестве духовного эксперта по вопросу кризисного состояния современного общества: «Наивное доверие нынешнего человека к информации, выложенной в социальных сетях, вкупе с нравственной дезориентацией и утратой базисных ценностей делают наших современников особенно уязвимыми для манипулирования их сознанием» [Там же. С. 392]. Очевидно, что под базисными ценностями именуются моральные установки, такие как милосердие, сострадание, самопожертвование, патриотизм, чувство долга и ответственности.

Светская среда предоставляет Патриарху Кириллу большую свободу для риторического маневрирования, нежели церковная, в которой

все новое может восприниматься с недоверием и трактоваться негативно. Не случайно, что именно в учредительном собрании Общества русской словесности Патриарх Кирилл формулирует роль православия в цивилизационном становлении российского общества: «Традиционная русская школа — неотъемлемая часть российской цивилизации, основным формирующим началом которой исторически является духовнонравственный критерий, *духовно-нравственный базис*» [5]. Понятие «базис» входит в церковную лексику в значении «основа, фундамент, основание».

Идиоматические эксперименты присущи выступлениям Патриарха Кирилла и на тему социального и информационного взаимодействия Церкви и общества: «Иногда наша скованность и недостаточная убедительность объясняются не изжитым с предшествующих времен *синдромом случайного гостя*, когда представители церкви были вынуждены чувствовать себя благодарными той или иной редакции уже за сам факт приглашения к разговору» [5. С. 407]; «Отдельный непростой вопрос – *ресоциализация* лиц, выходящих из мест лишения свободы» [8]. Слово ресоциализация (лат. *re* – повторное, возобновляемое действие и *socialis* – общественный), подразумевает приспособление человека к жизни в новом обществе. Поскольку примерами ресоциализации в современном мире могут быть эмиграция, уход в монастырь, обретение нового вероисповедания, Патриарх Кирилл посчитал возможным использовать данный термин для актуализации проблемы восстановления социальных связей бывших заключенных.

Выступления Патриарха в органах государственной власти в определенном смысле можно рассматривать как нарративную процедуру, в которой философская терминология используется для придания церковным доктринам яркой эмоциональной окраски. На встрече с депутатами Московской городской думы Глава Русской православной церкви идею симбиоза традиции и инноваций представил следующим образом: «Очень часто наш общественный дискурс препарирует общество совершенно примитивно - мол, есть консерваторы, традиционалисты, а есть люди продвинутые, радикальные, устремляющиеся в будущее. Эта дихотомия очень вредна и даже опасна, потому что одно не может быть без другого» [9]. С высокой долей вероятности можно предположить, что слово «дискурс» нечасто используется в лексике официально-делового стиля, тем более в церковной проповеди. В переводе с французского языка оно означает речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий, а также сложное коммуникативное явление, систему иерархии знаний, включающую, кроме текста, экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата и др.). Не менее проблематично представить использование в формулировках Государственной Думы понятия дихотомии (греч. διχοτομία: δἴχῆ, «надвое» и τομή, «деление»), присущее почти исключительно научно-гуманитарному дискурсу. Поскольку пафос выступлений Патриарха Кирилла связан с данной терминологией, можно сделать вывод, что патриаршее послание, адресованное к власти, имеет ввиду также научную и творческую интеллигенцию.

Наличие в речи Патриарха понятий из точных наук бывает характерно для дискуссии, в которой он представляет важнейшие интересы Церкви. На одном из заседаний Наблюдательного, Общественного и Попечительского советов по изданию «Православной энциклопедии» Его Святейшество призвал присутствующих «сориентироваться и выработать правильные *алгоритмы действий*» [10]. Математический термин «алгоритм» употребляется в данном случае как вспомогательный при формулировании инструктивного указания скоординировать действия и разработать перечень инструкций, описывающих порядок действий для достижения конкретного результата.

Выражая церковную позицию по вопросу преподавания теологии в вузах, Патриарх Кирилл пускает в оборот философские категории, однозначно понимаемые учеными и специалистами в области гуманитарных наук: «Нашему обществу необходимо осознать, что теология — это не попытка сделать в одночасье всех религиозными и набожными и не вторжение в иное интеллектуальное пространство. Теология в вузах — это культурный *императив* для современного российского общества, которое на протяжении длительного времени было отчуждено от религии как особой и важнейшей сферы человеческого бытия» [11]. Обращение к понятию императива, содержащего в трактовке И. Канта противопоставление общезначимого предписания индивидуальным постулатам, позволяет донести до определенной части научного сообщества призыв поступиться личными принципами, основанными на нерелигиозном мировоззрении, перед общественно значимыми инициативами Церкви.

В последние годы наблюдается рост включения специфической светской терминологии в нормативные акты Русской православной церкви, разработанные с учетом официальных обращений Главы РПЦ к членам Священного синода. Возникает ощущение, что это происходит не хаотично, а с целью приобщения епископата, священства и мирян к новому формату церковной коммуникации. Ярким примером служит использование термина «инкорпорация» (лат. incorporatio – присоединение), маркирующего процесс редактирования нормативных актов: «Как вы знаете, мы также предложили соответствующий механизм, с помощью которого эти поправки можно было бы *инкорпорировать* в тексты» [12]. Таким образом, тенденция развития церковного дискурса обусловливается коммуникативной деятельностью, сопряженной с трансляцией ценностей и обменом знаниями [3. С. 169], т.е. обучением.

Заключение

В постсоветское время общественная проповедь церковных иерархов качественно эволюционировала. Если до Патриарха Кирилла язык Церкви носил ярко выраженную идеологическую направленность, содержал привычные для того времени словесные обороты и конструкции, то в наше время в церковный дискурс вводится достаточно большое количество новых терминов и слов с целью донести религиозные идеи до понимания широких масс. Наиболее характерным становится интенсивное использование светской лексики, особенно во время мероприятий с участием государственные чиновников, представителей науки и культуры в присутствии прессы, что выявляет наличие прагматического подхода к коммуникативному процессу. Поскольку православным сознанием деятельность священноначалия воспринимается не иначе, как пример для подражания, речь Патриарха Кирилла легитимирует в общественной проповеди современного духовенства совмещение светской терминологии и специфических церковных выражений. Степень профессиональной компетентности современного священника определяется не только в аспекте знания вероучения и церковной службы, но и способности адаптировать духовное послание к пониманию как верующих, так и атеистов.

Литература

- 1. *Пимен*, Патриарх Московский и всея Руси. Слова, речи, послания, обращения. М.: Издание Московской Патриархии, 1985. Т. 2. 488 с.
- Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
- 3. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
- Смирнова С.А. О понятии «церковная лексика» // Научный диалог. 2014. № 12 (36): Филология. С. 84–97.
- Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Слово Предстоятеля (2009–2011). Собрание трудов, Серия І. М.: Изд-во Московской Патриархии РПЦ, 2012. Т. 1. 102 с.
- 6. *Храните* веру в сердцах: Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла / сост. А.В. Велько. Минск : Изд-во Белорусского Экзархата Русской Православной Церкви, 2011. 564 с.
- Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на учредительном собрании Общества русской словесности // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4392379.html (дата обращения: 21.03.2017).
- Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии заседания Высшего церковного совета 13 апреля 2016 г. // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4429675.html (дата обращения: 21.03.2017).
- 9. **Выступление** Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с депутатами Московской городской Думы // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4417549.html (дата обращения: 21.03.2017).
- Вступительное слово Святейшего Патриарха Кирилла на 28-м заседании Наблюдательного, Общественного и Попечительского советов по изданию «Православной

- энциклопедии» // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4412785.html (дата обращения: 21.03.2017).
- 11. *Обращение* Святейшего Патриарха Кирилла к участникам и гостям XXIV Международных Рождественских чтений // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4354839.html (дата обращения: 21.03.2017).
- 12. *Началось* экстренное заседание Священного Синода Русской Православной Церкви. // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной Церкви. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/4538091.html (дата обращения: 21.03.2017).

Сведения об авторах:

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

Мулявин Виктор Юрьевич – преподаватель Томской православной духовной семинарии (Томск, Россия). E-mail: vmulyavin@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

SECULAR VOCABULARY IN THE CHURCH DISCOURSE (BASED ON THE SPEECH OF PATRIARCH KIRILL)

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

Mulyavin V.Yu., Lecturer, Tomsk Theological Seminary (Tomsk, Russia). E-mail: vmulyavin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/5

Abstract. The article is devoted to the analysis of the message wording of Patriarch Kirill's official speeches with the view of revealing peculiarities of his church and social preaching. While studying the speeches of Orthodox hierarchs, the author draws an inference about the evolution of church discourse in which secular connotations are becoming increasingly significant. The appearance in the Patriarch's vocabulary of neologisms, statements not previously used by church preachers indicates the modernization of the language of cultural and social communication of the Church with society. The process of transforming the church discourse acquires innovative features in view of the reception of new techniques and the tendency to escape from the archaic style. On the one hand, there is a reorientation of the priests to a freer and more creative use of common vocabulary in preaching, on the other hand, society itself adapts to the spiritual message of the Church. A qualitative and lexical change in the discourse is realized within the framework of the church's response strategy to actual social challenges. With respect to society, the Patriarchate takes an active stand trying to present spiritual and moral patterns in an accessible and coherent form, in appropriate contemporary formulations. Expanding the lexical variety of discourse becomes a method of increasing the dynamics and mobility of language communication. An Orthodox preacher is no longer limited to the specific ecclesiastical vocabulary and, according to various circumstances, is free to extract the necessary resources from the common language system. These trends do not acquire the significance of the factor of influence on the identity of the church sermon in which the eternal spiritual and moral verities remain unchanged. The use of progressive approaches in the information practices of the Moscow Patriarchate enables a secular society to develop communication with the Church.

Keywords: speech, text, vocabulary, Patriarch Kirill, church, society, secular, communication, discourse.

References

- 1. Pimen, Patriarh Moskovskij i vseja Rusi (1985). *Slova, rechi, poslanija, obrashhenija* [Words, speeches, epistles, appeals]. Moscow: Izdanie Moskovskoj Patriarhii. Vol. 2.
- Gural' S.K. (2012) Jazyk kak samorazvivajushhajasja sistema [Language as a selforganizing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
- 3. Gural' S.K. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videnija* [Discourse analysis from synergetic perspective]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
- 4. Smirnova S.A. (2014) O ponjatii «tserkovnaja leksika» [About the notion of "clerical lexicon"] // Nauchnyj dialog. Scientific dialogue. 12 (36): Philology. pp. 84–97.
- Kirill, Patriarch of Moscow and all Russia. (2012) Slovo Predstojatelja (2009–2011) [Celebrant's word (2009-2011)]. Collection of works. Series I. Moscow: Izd-vo Mosk. Patriarhii RPTs. Vol. 1.
- Vel'ko A.V. (ed.) (2011) Hranite veru v serdtsah: Slovo Svjatejshego Patriarha moskovskogo i vseja Rusi Kirilla [Save faith in your hearts: Speech of His Holiness Patriarch of Moscow and all Russia Kirill]. Minsk: Izd-vo Belorusskogo Ekzarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi.
- 7. Patriarch Kirill. Doklad Svjatejshego Patriarha Kirilla na uchreditel'nom sobranii Obschestva russkoj slovesnosti [Report by His Holiness Patriarch Kirill at constituent assembly of The Russian Literature Society] // Ofitsial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4392379.html [Accessed: 21.03.2017].
- 8. Patriarch Kirill. (2016) Slovo Svjatejshego Patriarha Kirilla na otkrytii zasedanija Vysshego tserkovnogo soveta 13 aprelja 2016 g. [Speech of His Holiness Patriarch Kirill at the opening session of the Highest Church Council April 13, 2016] // Ofitsial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4429675.html [Accessed: 21.03.2017].
- Patriarch Kirill. Vystuplenie Svjatejshego Patriarha Kirilla na vstreche s deputatami Moskovskoj gorodskoj Dumy [Speech of His Holiness Patriarch Kirill at the meeting with Moscow Duma deputies] // Ofitsial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. – The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4417549.html [Accessed: 21.03.2017].
- 10. Patriarch Kirill. Vstupitel'noe slovo Svjatejshego Patriarha Kirilla na 28-m zasedanii Nabljudatel'nogo, Obschestvennogo i Popechitel'skogo sovetov po izdaniju «Pravoslavnoj entsiklopedii» [Opening speech of His Holiness Patriarch Kirill at the 28th session of Observatory, Social and Supervisory Councils on issuing "Orthodox encyclopedia"] // Ofitsial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4412785.html [Accessed: 21.03.2017].
- 11. Patriarch Kirill. Obraschenie Svjatejshego Patriarha Kirilla k uchastnikam i gostjam XXIV Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih chtenij [Address of His Holiness Patriarch Kirill to participants and guests of the XXIV International Christmas Readings] // Ofitsial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4354839.html [Accessed: 21.03.2017].
- 12. Anon. Nachalos' ekstrennoe zasedanie Svjaschennogo Sinoda Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi [An urgent session of Russian Orthodox Church Holy Synod has begun]. // Ofit-sial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata Russkoj Pravoslavnoj Tserkvi. The official site of Moscow Patriarchy of Russian Orthodox Church. [Online]. Available from: http://www.patriarchia.ru/db/text/4538091.html [Accessed: 21.03.2017].

DOI: 10.17223/19996195/37/6

КЛАДИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ЭТИМОЛОГИИ

А.А. Поздняков

Аннотация. Описывается кладистический метод, включающий формализованные методы анализа, основанные на поляризации состояний признаков на примитивные (исходные) и производные. Согласно предлагаемой методике анализу подлежит когната – совокупность родственных слов, имеющих общее этимологическое происхождение, причем из этой совокупности выбираются лексемы с одним и тем же значением. Фонемы, занимающие одно и то же положение в лексеме, рассматриваются как состояния одного признака. Регулярные или нерегулярные фонетические соответствия между фонемами обусловливают их гомологичность. В выбранной паре гомологичных фонем в соответствии с критериями архаичности определяется, какая фонема будет архаичной, а какая – инновацией. Предлагаются следующие критерии архаичности фонем. Во-первых, согласно критерию исторического предшествования, архаичной будет фонема, встречающаяся в исторически более ранних лексемах. Во-вторых, согласно критерию изолированного положения, архаичной будет фонема, распространенная в изолированной области. В-третьих, согласно критерию периферийного положения, архаичной будет фонема, встречающаяся на периферии языкового ареала. В-четвертых, согласно критерию иноязычного окружения, архаичной будет фонема, встречающаяся в социуме, переселившемся на территорию с населением, говорящем на другом языке. Применение предлагаемой методики иллюстрируется анализом индоевропейских названий волка.

Ключевые слова: этимология; кладистический метод; критерии архаичности.

Введение

Лингвистика и биология оказывают взаимное влияние друг на друга, обнаруживаются определенные концептуальные параллели между эволюционной биологией и исторической лингвистикой [1. Р. 514]. Так, А. Шлейхер после публикации «Происхождение видов» Ч. Дарвина использовал некоторые биологические идеи в лингвистике. Он сопоставил языки с биологическими видами, а диалекты — с расами. По аналогии с дарвиновской схемой дивергенции А. Шлейхер постулировал, что современные языки происходят из праязыка (Ursprache) путем постепенного изменения лексики и грамматики, и построил генеалогическую схему «индогерманских» языков [2].

В последнее время проводятся разнообразные параллели в описании родственных отношений между биологическими видами и генетических связей между языками. Например, «вертикальное» и «горизонтальное» описания биологического вида сопоставляются с диахронным

и синхронным подходами в изучении языка [3. Р. 179]. Описаны такие параллели между видами и языками, как географическая изменчивость, изменчивость во времени (анагенетическая), ветвление [Ibid. Р. 187]. Находят лингвистические аналогии горизонтальному переносу генов и гибридизации [1. Р. 513], селективному механизму изменения форм [4. Р. 254] и другим биологическим явлениям [5–7]. Параллели обнаруживаются и в структуре классификации видов и языков. Так, виды объединяются в роды, семейства, отряды, классы, типы. Также и языки объединяются в группы, ветви, семьи.

Лингвистическая компаративистика в XIX в. достигла значительных успехов. Ее главным результатом следует считать генетическую классификацию языков, в которой базовой концепцией является концепция праязыка. Из-за незначительного количества древних текстов реконструкция лексики, грамматики, фонетики большинства праязыков производится сравнительно-историческим методом, поэтому, за редчайшим исключением, праязыки имеют гипотетический характер. В биологии на первом этапе развития филогенетики, начиная с работ Э. Геккеля, общий предок также реконструировался. Позже в качестве общих предков стали рассматривать вымершие таксоны, в которых сочетались черты родственных групп. Однако дальнейшие исследования показали, что большинство вымерших таксонов, рассматривавшихся в качестве предковых, следует анализировать в качестве тупиковых ветвей, не давших потомков.

В последней трети XX в. в кладистике, как новейшей форме развития филогенетики, концепция общего предка стала рассматриваться как неконструктивная, т.е. было признано, что предполагаемые предковые формы, реконструированные тем или иным способом, не могут быть отождествлены с формами, обнаруживаемыми в ископаемом состоянии [8. Р. 311]. Соответствующие коррективы были внесены в методику построения филогенетических деревьев, в которых все формы, в том числе и ископаемые, стали занимать терминальные (верхушечные) положения.

Надо сказать, что в лексикостатистике родственные отношения между современными языками устанавливаются на основании процентного содержания общих слов, взятых из списка основной лексики, в качестве которого чаще всего используют список М. Сводеша [9]. В глоттохронологии на основе количества замен родственных слов неродственными при предположении постоянной скорости распада лексики (эволюции языка) производится расчет времени расщепления языков [10–12]. В лексикостатистических исследованиях в последнее время используются и кладистические методы, с помощью которых, в частности, обосновывается существование балто-славяно-индо-иран-ской клады [13. Р. 126]. Самое главное, что в лексикоста-

тистических и глоттохронологических методиках не используется концепция праязыка.

В ранней версии филогенетики на основании дарвиновской концепции дивергенции предполагалось, что признаки, имеющие разные состояния у современных родственных форм, образовались из предкового состояния, обладавшего «промежуточными» чертами. Эта концепция позволяла легко вывести производные формы из такого гипотетического состояния путем редукции одних особенностей и усиления других. Однако формы, обладавшие, согласно реконструкциям, такими промежуточными или средними состояниями признаков, в палеонтологической летописи обнаружены не были. В кладистике отказались от этой методики реконструкции промежуточных признаков. Было признано, что необходимо включать в анализ только реально зафиксированные состояния признаков и исключить из него гипотетические реконструированные состояния. Соответственно, было принято, что признаки не происходят путем дивергенции из гипотетического промежуточного состояния.

В этимологии до сих пор этимон выявляется путем реконструкции: «Архетип (от греч. archétypon – прообраз) (праформа, прототип) – в сравнительно-историческом языкознании исходная для последующих образований языковая форма, реконструируемая на основе закономерных соответствий в родственных языках. А[рхетип] представляет собой теоретически вероятную форму, выводимую путем сопоставления реально засвидетельствованных структурных элементов ряда языков и является репрезентантом праязыкового состояния семьи или группы родств. языков» [14. С. 47]. В данном случае важнейшее значение имеет то, что праформа – это теоретически вероятная форма, т.е. может быть, что реконструированная форма вообще никогда не существовала. Также важно, что этимологизация имеет иерархический характер. Например, слова праславянского языка рассматриваются в качестве праформ для русского и других славянских языков. Для слов праславянского и других родственных праязыков праформами будут слова праиндоевропейского языка.

Существующие реконструкции индоевропейских праформ, т.е. теоретически вероятных форм, часто носят совершено фантастический характер, как и их семантическая интерпретация. Например, в качестве праформы индоевропейских названий лисы даются сложные конструкции типа * h_2 leupēk-o- [15. S. 483] или *ulop $^{[h]}e$ k $^{[h]}$ - \bar{a} [16. C. 513], семантически интерпретируемые как сложение *uel-, первоначально означавшего 'раздирать добычу; убивать', и * $p^{[h]}e$ k $^{[h]}u$ - 'скот' с предполагаемым первичным значением 'губитель скота' [Там же]. Однако эта семантическая интерпретация нереальна, так как лиса — небольшой хищник, питающийся, главным образом, мышевидными грызунами, и «губить скот» она не в состоянии.

В качестве другого примера следует указать на реконструкцию праформы славянских названий полчка. Его названия возводят к индоевропейской праформе $*p_olk$ -so-s или *pol-ko-. От второго варианта производят праславянскую праформу *pelsъ(jь), которая реконструируется с тем учетом, чтобы к этой когнате отнести и рус. пелёсый [17. S. 511]. Такая реконструкция праславянской праформы вполне логична в русле версии происхождения названия полчка от прилагательного, обозначающего цвет. Однако в эту когнату включают различные цветообозначения: рус. пелёсый 'пятнистый', лит. pìlkas 'серый', греч. πελιός 'темно-синий', πολιός 'серый', лат. pullus 'черноватый', pallidus 'бледный', др.-инд. palitás 'серый', др.-в.-нем. falo 'бледный', галл. llwg 'бледный' и др. [18. С. 34; 19. S. 804-805; 20. С. 229-230]. Само разнообразие форм и значений показывает, что не все формы могут быть родственными. Уже Р. Траутман разделил их на две отдельные группы [21. S. 205, 212]. Учитывая невероятность во времена индоевропейской общности самостоятельного возникновения слов, обозначающих качество, вне связи с предметами, которым оно свойственно, следует предположить происхождение перечисленных цветообозначений от разных предметов.

Таким образом, вполне очевидно, что реконструкция вышеуказанных индоевропейской и праславянской праформ этого слова в контексте версии происхождения названия зверька от цветообозначения, в которой есть основания сомневаться, создает замкнутый круг аргументации и не позволяет найти верную этимологию.

Итак, как показывают примеры, реконструированные праформы вряд ли могли существовать реально. Эти реконструкции сделаны на методологических основаниях, в которых соответствие фонетическим законам принимается как ведущий критерий, причем семантической невозможностью реконструкций пренебрегается [22. С. 96]. Поэтому имеет смысл для поиска основы, которую следует этимологизировать, применить иной методологический прием. В первую очередь, следует попробовать анализировать только зафиксированные слова, т.е. попытаться применить в этимологии кладистический метод.

Методика

Сначала следует дать краткое описание кладистической терминологии, касающейся анализа морфологических признаков. В основе понятийного аппарата лежит понятие *признака*, в общем определяемое как совокупность состояний *морфологической структуры*, анализируемой в некотором выбранном аспекте. *Состояния* (модусы) признака характеризуют особенности морфологической структуры в означенном аспекте. В качестве иллюстрации приведем следующий пример. Лист растения — это морфологическая структура. В качестве признаков могут рассматриваться: 1) форма листа; 2) длина листа; 3) окраска листа; 4) форма края листа. В качестве модусов могут рассматриваться: 1) линейный, ланцетный, овальный, округлый; 2) конкретное значение длины листа в миллиметрах или других метрических единицах; 3) светлозеленый, темно-зеленый, сизый; 4) зубчатая, пильчатая, городчатая.

Корректно выделенные модусы данного признака следует рассматривать как гомологичные. Если между модусами задать отношение, то мы получим неориентированный граф, или трансформационную серию. Если задать направление в отношениях между модусами, то мы получим ориентированный граф, или поляризованную трансформационную серию.

Поляризация производится на основе определения *исходного* и *производного* состояний модусов. Здесь очень важно учитывать один момент. Так, одно и то же производное состояние независимо друг от друга может возникать в разных таксонах. Таким образом, каждый случай такого производного состояния оказывается генетически несвязанным с другими случаями. Такой отдельный случай производного состояния обозначается как *апоморфия*, которая противопоставляется *плезиоморфии* как исходному состоянию. Таким образом, одному и тому же производному состоянию может соответствовать несколько одинаковых в морфологическом выражении апоморфий. Определив направления в отношениях между всеми модусами данного признака, в итоге мы получим реконструкцию семогенеза этого признака.

Методы определения направления поляризации обсуждались во многих работах, причем имеется достаточно полный список таких методов [23]. Однако в настоящее время в кладистике практически применяется только один метод — метод внегруппового сравнения (метод внешней группы). Также выбор направления поляризации зависит от некоторых априори принимаемых утверждений. В частности, кладистические расчеты основываются на предположении о необратимости эволюции, хотя реверсии учитываются в некоторых филогенетических компьютерных программах.

Перевод кладистических понятий в лингвистические связан с определенными терминологическими трудностями. Так, понятию морфологической структуры нельзя поставить в соответствие никакое существующее лингвистическое понятие. Впрочем, в таком понятии нет необходимости. Пожалуй, наиболее общие понятия биологической морфологии и лингвистики, соответствующие друг другу, это *орган* — морфологическая структура, наделенная определенной функцией, и *семантическое поле* (semantic class) — совокупность слов, объединенных одним общим семантическим признаком. Семантическое поле, как правило, включает слова, имеющие разную этимологию, т.е. оно включает не-

сколько когнат. По сути, в лексикостатистике анализируется последовательность появления слов, имеющих одно значение, но разные этимологии, т.е. делается анализ последовательности появления разных когнат.

Однако в случае анализа слов в рамках одной когнаты требуются иные методы. Основная задача здесь - определить относительную последовательность появления слов в рамках когнаты. Вполне очевидно, что установление трансформационной серии возможно при определенных предпосылках. Так, в историческом отношении все зафиксированные лексемы одной когнаты должны рассматриваться как происходящие от единственной исходной лексемы. Это происхождение можно трактовать двумя способами. В первом случае предполагается, что все родственные слова независимо и параллельно происходят от исходной праформы. Существующий этимологический анализ неявно основывается именно на этой гипотезе. Во втором случае предполагается, что модификация праформы имеет ступенчатый характер, причем «промежуточные» лексемы могут как выйти из употребления, так и употребляться в настоящее время. Таким образом, все родственные слова имеют разный «возраст» своего употребления. Соответственно, необходимо выработать методику, позволяющую установить исходность и производность лексем в данной паре. Следует заметить, что исходность и производность в кладистических терминах - это плезиоморфность и апоморфность. В линвистике были предложены аналогичные термины: архаичность (консервативность) и инновационность [24. С. 119], которые мы будем использовать далее.

Это утверждение не следует понимать буквально, т.е. так, что в данной паре производная лексема напрямую (в генетическом смысле) происходит из исходной. Например, если в паре, включающей албанскую и греческую лексемы, греческая интерпретируется как производная, то это не следует трактовать прямо, что греческая лексема происходит из албанской. Так как до нас в зафиксированном виде дошла небольшая доля слов, бывших в употреблении, то отношения между этими лексемами следует понимать так, что исходная лексема имела хождение в каком-то древнем социуме. Она сохранилась в части социума, язык которого со временем трансформировался в албанский, но модифицировалась в части социума, язык которого со временем трансформировался в греческий. Предлагаемая методика имеет технический характер, поскольку лексика очень многих обществ, оставивших свой след в археологических памятниках, до нас не дошла. Напрямую оценить время появления той или иной лексемы невозможно, однако в перспективе вполне возможна разработка методов установления корреляции последовательности появления лексем с временной шкалой.

Искомым результатом определения поляризации когнаты является исходная, наиболее ранняя лексема в группе зафиксированных слов.

Именно эта лексема должна этимологизироваться. Очевидно, что она является исходной лишь в группе зафиксированных слов, т.е. это не значит, что она является исходной в абсолютном смысле. Такое можно утверждать лишь при предположении, что язык имеет искусственное происхождение. Поэтому любая этимологическая интерпретация имеет относительный характер.

Итак, общую схему методики этимологического анализа можно описать в следующем виде. Исходным материалом для анализа является когната — совокупность родственных слов, имеющих общее этимологическое происхождение. Точнее, для наших целей следует ограничиться совокупностью родственных слов, имеющих одно значение. В качестве примера далее будут использованы индоевропейские названия волка [25]. Фонемы следует рассматривать в качестве признаков. Для установления исходной лексемы можно ограничиться анализом согласных. Так, volk, varg, gorg, bireg имеют три согласных звука, соответственно, три признака. Состояния этих признаков следует рассматривать как гомологичные, т.е. обусловленные регулярными фонетическими соответствиями.

Выявление гомологии фонем способствует установлению состава когнаты. Например, фонемы k и p в словах volk и vulpes нельзя считать гомологичными, поскольку k не связано звуковым соответствием с p. Таким образом, эти лексемы принадлежат разным когнатам.

Фонетические соответствия не дают прямой информации ни о направлении изменений, т.е. какая фонема является исходной, а какая – производной, ни об их относительной хронологии. Эту информацию могут предоставить не лингвистические материалы, а иные данные, происходящие из внешних источников. Можно предложить несколько критериев, на основании которых определяются архаичность – инновационность фонем. Вполне очевидно, что предпосылкой предлагаемых критериев является утверждение о различных скоростях изменения языка.

Критерий исторического предшествования: если две лексемы встречаются в текстах, датируемых разным временем, причем предполагается историческая преемственность в отношении языков, на которых написаны тексты, то фонемы более древней лексемы являются архаичными по отношению к гомологичным фонемам более поздней лексемы. Этот критерий соответствует критерию стратиграфического (геологического) предшествования в кладистике [26. Р. 95], и с его помощью можно напрямую определить направление / поляризацию (исходность – производность) фонем.

Следующие критерии являются географическими и имеют относительный характер. Так как различные слова употребляются в одно и то же время на разных территориях, то исходность фонемы может быть определена с той или иной степенью вероятности. Эти критерии были

предложены М. Бартоли [27], причем в приводимых им примерах, как правило, фигурируют лексемы разных когнат. У нас нет никаких оснований отрицать справедливость нижеперечисленных критериев по отношению к словам одной когнаты.

Критерий изолированного положения: из двух гомологичных фонем архаичной будет фонема лексемы, распространенной в более изолированной области. Консервативный характер имеют лексемы, распространенные на островах, по сравнению с континентами, в горах – по сравнению с равнинами, на периферии – по сравнению с центральными районами [Ibid. P. 4].

Критерий периферийного положения: из двух гомологичных фонем архаичной будет фонема лексемы, распространенной на периферии. По сути, этот критерий надо рассматривать как частный случай предыдущего критерия. М. Бартоли, видимо, в предыдущем критерии делал акцент на наличии выраженных географических границ. В настоящем случае выраженные географические границы должны отсутствовать [Ibid. P. 7].

Критерий иноязычного окружения: из двух гомологичных фонем архаичной будет фонема лексемы, распространенной в колонизированной области, по сравнению с фонемой, распространенной в метрополии. Как заметил М. Бартоли, этот критерий справедлив для части случаев [Ibid. P. 13].

На основании перечисленных географических критериев можно сделать вывод, что инновации возникают в центральной области языкового ареала, причем, чем позже они возникают, тем меньшее количество языков они захватывают.

Теперь изложенную методику проиллюстрируем на примере названий волка. Так, первый согласный имеет три состояния: v, g и b. Лексемы с начальным g встречаются в среднеперсидском и некоторых новоиранских языках, тогда как в авестийском и многих новоиранских языках зафиксированы лексемы с начальным v [25. C. 88]. В этом случае применим критерий исторического предшествования, в соответствии с которым следует считать, что v является архаичной фонемой по отношению к g.

Лексемы с начальным *b* встречаются в рус. *бирюк*, блр. *бірук*, хот.-сак. *birgga*- и осет. *bīræğ*, *beræğ* языках. Этимологи не выработали единую точку зрения на происхождение перечисленных названий. Так, хот.-сак. *birgga*- включается в группу иранских названий волка без какого-либо объяснения [28. Р. 289]. Осет. *bīræğ* сближается с некоторыми волжско-финскими названиями, но предполагается первоначальная связь волжско-финских и севернотюрских названий с иранским названием волка [29. С. 263]. Предполагается, что блр. *бірук* заимствовано из рус. *бирюк*, а рус. название – из тюркских языков [30. С. 199–200]. Однако само тюркское название волка не находит этимологии на тюрк-

ской почве и считается наиболее вероятным ее заимствование из иранских языков [31. С. 221].

Согласно описываемой здесь методике, хотаносакские и осетинские названия находятся на периферии ареала иранских языков, что говорит об их архаичности. К славянским названиям нельзя применить ни один критерий. Также нельзя сказать, что они являются инновацией по отношению к volk. Можно только предположить, что они представляют собой либо сохранившуюся древнюю лексему, либо заимствование из иранских языков. Таким образом, для установления архаичности или инновационности фонемы b нам не хватает фактических данных.

Второй согласный имеет четыре состояния. Лексемы со лабиовелярным аппроксимантом зафиксированы в укр. вовк, блр. воўк, ятвяж. wulks языках и в диалектах пол. welk, wolk и кашуб. velk, velk языков. Лексема с палатальным аппроксимантом ujk зафиксирована в алб. языке.

Перечисленные лексемы с аппроксимантами не составляют проблемы с определением архаичности. Это новообразования, встречающиеся в отдельных языках и представляющие собой инновации по отношению к архаичной фонеме l.

Проблему представляет пара фонем r-l. Согласно младограмматической версии в индоевропейском праязыке были обе эти фонемы, которые остались дифференцированными в армянском и европейских языках, но в индоарийских и иранских языках в момент их единства слились в r [32. S. 423]. Руководствуясь этой точкой зрения, этимологи возводят индоевропейские названия волка к праформе $*ulq^uos$, рассматриваемой как производное от *uel- 'рвать', с первоначальным значением 'рвущий, растерзывающий (зверь)' [33. S. 1252; 34. С. 148; 35. Р. 877]. Таким образом, в рамках этой версии предполагается архаичность фонемы l.

Согласно другой версии, *r* и *l* в праиндоевропейском языке являлись вариантами одной фонемы [36. S. 131]. К этому выводу Ш. Ондруш пришел, анализируя распределение фонем *r* и *l* в лексемах многих европейских языков, которое показало спорадический, а не регулярный характер изменения данных фонем. Согласно иллюстративному материалу, приводимому Ш. Ондрушем, такие нерегулярности встречаются в греческом, славянских, балтийских языках, а также о вариативности этих фонем можно говорить, сравнивая лексемы из языков данных групп со словами из латинского и немецкого языков. Основываясь на этих данных, он сделал вывод, что возникновение иррегулярности *r*/*l* восходит к праиндоевропейскому состоянию [36]. Таким образом, в контексте данной версии вообще нельзя ставить вопрос об архаичности одной из этих фонем.

Итак, названия волка с фонемой r встречаются в индоарийских, иранских и скандинавских языках. Согласно описываемой здесь методике, именно эта фонема должна рассматриваться как архаичная.

Во-первых, индоарийские, иранские и скандинавские языки в настоящее время располагаются на периферии ареала индоевропейской языковой семьи. Согласно критерию периферийного положения, фонема r должна рассматриваться как архаичная.

Во-вторых, в историческом отношении предки народов, ныне говорящих на индоарийских языках, мигрировали на территорию севера Индийского субконтинента во втором тысячелетии до нашей эры и оказались в иноязычном окружении. В данном случае применим критерий иноязычного окружения, также говорящий в пользу архаичности фонемы r.

В-третьих, в микенском силлабарии отсутствовали знаки для слогов с l. Этот факт, конечно, можно объяснять чуждым правописанием или смешением l и r в произношении [37. С. 91]. Однако чуждое правописание не помешало в более поздний кипрский силлабарий ввести знаки для слогов с l [38. С. 201]. Сделав большую выдержку из «Греческой грамматики» Г. Мейера, С.Я. Лурье подчеркнул, что «в различных греческих диалектах замечается в одних и тех же корнях разная трактовка этих звуков: где в одних диалектах l, там в других r» [37. С. 89–90]. Однако данный факт указывает, скорее всего, не на смешение этих звуков, как это интерпретировал С.Я. Лурье, а в соответствии с версией III. Ондруша — на иррегулярность фонем r/l в диалектах греческого языка.

В пользу индоиранского ротацизма нет никаких реальных исторических данных. Это гипотетическое утверждение. Согласно имеющимся реальным данным, «в известных нам по памятникам древнеиранских языках, авестийском и древнеперсидском, фонема *l* отсутствовала. Авестийский алфавит не имеет знака для l, а в древнеперсидской клинописи он введен лишь для нескольких чужих имен и географических названий: Haldita, Labanāna, Dubāla, Izalā» [39. С. 36]. Итак, в исконной лексике древнеиранских языков фонема *l* отсутствовала. Знак для отражения этой фонемы появляется в древнеперсидском языке в середине первого тысячелетия до нашей эры. В скифском языке эта фонема появляется не позднее V в. до н. э. [39. С. 40]. В греческом языке (кипрское письмо) появление этой фонемы можно датировать VIII в. до н. э. Таким образом, по имеющимся реальным данным, фонема l появляется в индоевропейских языках во второй половине первого тысячелетия до нашей эры, причем ее распространение вплоть до настоящего времени носит нерегулярный характер.

В случае третьего согласного сначала следует указать на исторические чередования: $k-\check{c}$ в славянских языках: рус. $вол\kappa-волчица$, блр. $воў\kappa-ваўчыца$, укр. $вов\kappa-вовчиця$, чеш. $vlk-vl\check{c}ice$, слвц. $vlk-vl\check{c}ica$, болг. $въл\kappa-вълчица$, серб. $ву\kappa-вучица$, хорв. $vuk-vu\check{c}ica$, слов. $volk-vol\check{c}ica$, и k-c в лтш. vilks-vilcene. За исключением указанных чередований, третий согласный имеет пять состояний: g,k,\check{j},γ и x. Лексема со звонкой постальвеолярной аффрикатой зафиксирована в некоторых па-

мирских языках: шугнан., руш.-хуф., бартанг. $wur\check{\jmath}$. Это новообразование, встречающееся в близких языках и представляющее собой инновацию по отношению к архаичной фонеме g или k. Звонкий велярный спирант зафиксирован в мунджан. $wur\gamma$, $war\gamma$, а в языке йидга зафиксированы как звонкий $wur\gamma$, так и глухой wurx велярные спиранты при наличии лексемы со звонким велярным взрывным warg. Очевидно, это инновации по отношению к архаичной фонеме g.

Основную проблему составляет определение полярности в паре фонем g и k. Фонема g встречается в иранских и скандинавских языках, причем в скандинавских языках зафиксирована только эта фонема, а в некоторых иранских языках встречаются лексемы как с одной, так и с другой фонемой: семнани $v\ddot{a}rk$, varg; ягноб. urk, urg. В таком случае, согласно критерию периферийного положения, фонему g следует считать архаичной. Однако поскольку в авестийском языке зафиксирована фонема k, то согласно критерию исторического предшествования, именно эта фонема должна рассматриваться как архаичная. Таким образом, разные критерии приводят к противоположным выводам. Но если принять архаичность фонемы k, то в таком случае получается, что фонема g возникла независимо в иранских и скандинавских языках, т.е. она представляет собой две различные апоморфии.

В таком случае, если на основе этих данных построить трансформационные серии, то вариант с архаичной фонемой k будет включать один дополнительный шаг, поэтому согласно принципу парсимонии, следует предпочесть схему, в которой архаичной фонемой будет g.

Для полноты картины следует указать, что зафиксированы лексемы с выпадением согласных: первого в алб. (ujk), греч. $(\lambda \acute{\nu} k \circ \varsigma)$, ягноб. (urk, urg) языках и диалектах лтш. (ulks) языка; второго в полаб. (vuk), серб. (syk), хорв. (vuk), талыш. (vag) языках и диалектах болг. (sbk, syk) языка; третьего в кохруди (war) и курд. (gur) языках. Такие лексемы представляют собой инновации по отношению к лексемам с полным составом согласных.

Следует также указать, что в отдельных языках, особенно иранских, встречаются и некоторые другие согласные. Такие случаи не представляют проблемы при определении архаичности фонем, так как в случае анализируемой когнаты основная проблема заключается в определении поляризации второго и третьего согласных: r-l и g-k. Однако если нам необходимо только выявить основу, которая будет этимологизироваться, то конечный согласный неважен, так как в любом случае получается основа var-.

Заключение

Необходимо заметить, что многие существующие этимологические реконструкции в значительной степени основаны на интуиции и

носят гипотетический характер. Поскольку уже давно указывается на методологический застой в этимологических исследованиях [40. С. 566], то явно назрела необходимость в новых идеях [41. С. 15]. Предлагаемый метод позволяет формализовать процедуру нахождения этимологизируемой основы, соответственно, уменьшить гипотетичность реконструкций. Также метод нуждается в дальнейшем совершенствовании. В частности, необходима выработка критериев, позволяющих различать инновации и заимствования.

Литература

- Atkinson Q.D., Gray R.D. Curious parallels and curious connections phylogenetic thinking in biology and historical linguistics // Systematic Biology. 2005. Vol. 54. P. 513–526.
- Schleicher A. Die Darwinsche Theorie und die Schprachwissenschaft. Weimar: H. Böhlau, 1863. 29 s.
- Stamos D.N. Species, languages, and horizontal/vertical distinction // Biology and Philosophy. 2002. Vol. 17. P. 171–198.
- Wedel A.B. Exemplar models, evolution and language change // Linguistic Review. 2006.
 Vol. 23. P. 247–274.
- 5. Krupa V. Genetika a lingvistika // Jazykovedný časopis. 1995. Vol. 46. P. 65–73.
- 6. *Jenkins L.* Biolinguistics: Exploring the biology of language. Cambridge University Press, 2000. 264 p.
- Oudeyer P.-Y., Kaplan F. Language evolution as a Darwinian process: computational studies // Cognitive Processing. 2007. Vol. 8. P. 21–35.
- 8. *Nelson G.* «Monophyly again?» a reply to P. D. Ashlock // Systematic Zoology. 1973. Vol. 22. P. 310–312.
- Swadesh M. Lexico-statistic dating of prehistoric ethnic contacts: with special reference to North American Indians and Eskimos // Proceedings of the American Philosophical Society. 1952. Vol. 96. P. 452–463.
- 10. *Atkinson Q.D, Nicholls G., Welch D., Gray R.D.* From words to dates: water into wine, mathemagic or phylogenetic inference? // Transactions of the Philological Society. 2005. Vol. 103, № 2. P. 193–219.
- 11. *Starostin G.* Preliminary lexicostatistics as a basis for language classification: A new approach // Journal of Language Relationship. 2010. Vol. 3. P. 79–116.
- 12. *Turchin P., Peiros I., Gell-Mann M.* Analyzing genetic connections between languages by matching consonant classes // Journal of Language Relationship. 2010. Vol. 3. P. 117–126
- Rexová K., Frynta D., Zrzavý J. Cladistic analysis of languages: Indo-European classification based on lexicostatistical data // Cladistics. 2003. Vol. 19. P. 120–127.
- 14. *Нерознак В.П.* Архетип // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 47.
- 15. *Mayrhofer M*. Etymologisches Wörterbuch des Altindoarischen. Heidelberg : Carl Winter Universitätsverlag, 1996. Bd. 2. 837 s.
- Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. Т. 2. С. 429–1328.
- 17. Gluhak A. Hrvatski etimološki rječnik. Zagreb: August Cesarec, 1993. 832 s.
- 18. *Преображенский А.Г.* Этимологический словарь русского языка. М.: Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1910–1914. Т. 2. 416 с.
- 19. *Pokorny J.* Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern, München: Francke Verlag, 1959. Bd. 3. S. 771–1183.

- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1987. Т. 3. 831 с.
- Trautmann R. Baltisch-Slavisches Wörterbuch. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 1923, 382 S.
- 22. *Колева-Златева Ж.* Размышления о парадоксах этимологии // Slavica. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis. 2012. Bd. 41. P. 95–105.
- 23. *De Jong R.* Some tools for evolutionary and phylogenetic studies // Zeitschrift fur Zoologische Systematik und Evolutionsforschung. 1980. Bd. 18. S. 1–23.
- 24. *Мажеюлис В.* Социолингвистические заметки к архаичному характеру языка (балтийские языки) // Baltistica. 1974. Vol. 10. P. 119–127.
- Поздняков А.А. К происхождению названий волка в индоевропейских языках // Acta linguistica. 2013. Vol. 7, № 1. P. 87–97.
- 26. Hennig W. Phylogenetic systematics. Urbana: University of Illinois Press, 1966. 263 p.
- 27. *Bartoli M.* Introduzione alla neolinguistica: Principi, scopi, metodi. Genève : Leo S. Olschki, 1925. 109 p.
- 28. *Bailey H.W.* Dictionary of Khotan Saka. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. 559 p.
- 29. *Абаев В.И.* Историко-этимологический словарь осетинского языка. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1958. Т. 1. 655 с.
- Аникин А.Е. Русский этимологический словарь. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. Вып. 3. 344 с.
- 31. *Севортян Э.В.* Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б». М.: Наука, 1978. 349 с.
- 32. *Brugmann K., Delbrück B.* Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strassburg: Karl J. Trübner, 1897. Bd. 1. 622 s.
- 33. *Fraenkel E.* Litauisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1965. Bd. 2. S. 657–1560.
- Этимологический словарь русского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. Вып. 3. 283 с.
- 35. Beekes R. Etymological dictionary of Greek. Leiden, Boston: Brill, 2010. Vol. 1. 885 p.
- 36. *Ondruš Š.* Striedanie likvid *r/l* v indoeurópskych jazykoch // Jazykovedný časopis. 1959. Vol. 10. P. 112–137.
- Лурье С.Я. Язык и культура микенской Греции. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957.
 402 с.
- 38. Дирингер Д. Алфавит. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 656 с.
- 39. *Абаев В.И.* Скифо-европейские изоглоссы. М.: Наука, 1965. 168 с.
- 40. *Абаев В.И.* Избранные труды. Владикавказ: Ир, 1995. Т. 2. 724 с.
- 41. *Колева-Златева Ж.* Теоретични ракурси в этимологията. Велико-Тырново : Фабер, 2011. 171 с.

Сведения об авторе:

Поздняков Александр Александрович, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Институт систематики и экологии животных СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: pozdnyakov@eco.nsc.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

THE CLADISTIC METHOD IN ETYMOLOGY

Pozdnyakov A.A., Ph.D., senior researcher, Institute of Systematics and Ecology of Animals, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia). E-mail: pozdnyakov@eco.nsc.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/6

Abstract. The article describes the cladistic method, with which archaic lexeme can is identified from the set of fixed lexemes. The method aims to reduce fallacies of etymological researches, in which reconstructing a hypothetical protoform is still the first task. And the protoform is subject to etymologization. According to the proposed method the cognates with the same meaning are analyzed. Phonemes, occupying the same position in the lexeme, are considered to be homologous state of the feature. In accordance with the criteria of archaism there are detection of archaic phoneme and innovations. The four criteria of archaism are proposed: a historical precedence, an isolated position, a peripheral position, and foreign language surroundings. Application of the proposed method is illustrated by an analysis of the Indo-European wolf names. As analyzed features only the consonants are considered. The main problem is the detection of archaic phoneme in the pair r-l. Thus in linguistics assumption of archaism of the phoneme l, based on neogrammarians hypothetical approval of the Indo-Iranian rhotacism, still widespread. According to the proposed method phoneme r should be considered as archaic. So root var- should etymologize.

Keywords: etymology; cladistic method; criteria of archaism.

References

- Atkinson Q.D., Gray R.D. (2005) Curious parallels and curious connections phylogenetic thinking in biology and historical linguistics // Systematic Biology. Vol. 54. pp. 513–526.
- 2. Schleicher A. (1863) *Die Darwinsche Theorie und die Schprachwissenschaft* [Darwin's Theory and Linguistics]. Weimar: H. Böhlau.
- 3. Stamos D.N. (2002) Species, languages, and horizontal/vertical distinction // Biology and Philosophy. Vol. 17. pp. 171–198.
- 4. Wedel A.B. (2006) Exemplar models, evolution and language change // *Linguistic Review*. Vol. 23. pp. 247–274.
- 5. Krupa V. (1995) Genetika a lingvistika [Genetics and Linguistics] // Jazykovedný časopis. Linguistic journal. Vol. 46. pp. 65–73.
- Jenkins L. (2000) Biolinguistics: Exploring the biology of language. Cambridge University Press.
- 7. Oudeyer P.-Y., Kaplan F. (2007) Language evolution as a Darwinian process: computational studies // Cognitive Processing. Vol. 8. pp. 21–35.
- 8. Nelson G. (1973) «Monophyly again?» a reply to P. D. Ashlock // Systematic Zoology. Vol. 22. pp. 310–312.
- Swadesh M. (1952) Lexico-statistic dating of prehistoric ethnic contacts: with special reference to North American Indians and Eskimos // Proceedings of the American Philosophical Society. Vol. 96. pp. 452–463.
- 10. Atkinson Q.D, Nicholls G., Welch D., Gray R.D. (2005) From words to dates: water into wine, mathemagic or phylogenetic inference? // *Transactions of the Philological Society*. Vol. 103. 2. pp. 193–219.
- 11. Starostin G. (2010) Preliminary lexicostatistics as a basis for language classification: A new approach // *Journal of Language Relationship*. Vol. 3. pp. 79–116.
- 12. Turchin P., Peiros I., Gell-Mann M. (2010) Analyzing genetic connections between languages by matching consonant classes // *Journal of Language Relationship*. Vol. 3. pp. 117–126.
- 13. Rexová K., Frynta D., Zrzavý J. (2003) Cladistic analysis of languages: Indo-European classification based on lexicostatistical data // *Cladistics*. Vol. 19. pp. 120–127.
- Njeroznak V.P. (1998) Arhetip [Archetype] // Jazykoznanije. Bol'shoj entsiklopedicheskij slovar'
 - Linguistics. Big encyclopedic dictionary. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja entsiklopedija.
- 15. Mayrhofer M. (1996) *Etymologisches Wörterbuch des Altindoarischen* [Etymological dictionary of Old Indo-Aryan]. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, Vol. 2.
- 16. Gamkrelidze T.V., Ivanov V.V. (1984) *Indojevripejskij jazyk i indojevropejtsy. Rekonstruktsija i istoriko-tipologicheskij analiz pra-jazyka i protokul'tury* [The Indo-European

- language and Indo-Europeans. Historical and typological analysis of parent language and protoculture]. Tbilisi: Izdatel'stvo Tbilis. Universiteta. Vol. 2. pp. 429–1328.
- 17. Gluhak A. (1993) *Hrvatski etimološki rječnik* [Croatian Etymological dictionary]. Zagreb: August Cesarec.
- 18. Preobrazhenskij A.G. (1910-1914) *Etimologicheskij slovar' russkogo jazyka* [Etymological dictionary of the Russian language]. Moscow: Tipografia G. Lissnera i D. Sobko. V. 2.
- 19. Pokorny J. (1959) *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch* [Indo-German Etymological dictionary]. Bern, München: Francke Verlag, Vol. 3. pp. 771–1183.
- 20. Fasmer M. (1987) *Etimologicheskij slovar' russkogo jazyka* [Etymological dictionary of the Russian language]. Moscow: Progress. Vol. 3
- Trautmann R. (1923) Baltisch-Slavisches Wörterbuch [Baltic-Slavic dictionary]. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- 22. Koleva-Zlateva Zh. (2012) Razmyshlenija o paradoksah etimologii [Thoughts on paradoxes of etymology] // Slavica. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis. Vol. 41. pp. 95–105.
- 23. De Jong R. (1980) Some tools for evolutionary and phylogenetic studies // Zeitschrift fur Zoologische Systematik und Evolutionsforschung. Vol. 18. pp. 1–23.
- 24. Mazhjulis V. (1974) Sotsiolingvisticheskije zametki k arhaichnomu harakteru jazyka (baltijskije jazyki) [Socio-linguistic notes on archaic nature of the language (Baltic languages)] // Baltistica. Vol. 10. pp. 119–127.
- 25. Posdnjakov A.A. (2013) K proishozhdeniju nazvanija volka v indojevropejskih jazykah [To the origins of wolf's names in the Indo-European languages] // Acta linguistica. Vol. 7. 1. pp. 87–97.
- 26. Hennig W. (1966) *Phylogenetic systematics*. Urbana: University of Illinois Press.
- 27. Bartoli M. (1925) *Introduzione alla neolinguistica: Principi, scopi, metodi* [Introduction to neolinguistics: Principles, objectives, methods]. Genève: Leo S. Olschki.
- 28. Bailey H.W. (1979) Dictionary of Khotan Saka. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abajev V.I. (1958) Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo jazyka [Historical and etymological dictionary of the Ossetian language]. Moscow, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR. Vol. 1.
- 30. Anikin A.Je. (2009) *Russkij etimologicheskij slovar'* [Russian etymological dictionary]. Moscow: Rukopisnyje pamjatniki Drevnej Rusi. Issue 3.
- 31. Sevortjan E.V. (1978) Etimologicheskij slovar' tjurkskih jazykov: Obshhetjurkskije i mezhtjurkskije osnovy na bukvu "5" [Etymological dictionary of the Turkic languages: All-Turkic and Inter-Turkic stems starting with "5"]. Moscow: Nauka.
- 32. Brugmann K., Delbrück B. (1897) *Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen* [Outline of Comparative Grammar of the Indo-Germanic Languages]. Strassburg: Karl J. Trübner, Vol. 1.
- 33. Fraenkel E. (1965) *Litauisches etymologisches Wörterbuch* [Lithuanian etymological dictionary]. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag,. Vol. 2. pp. 657–1560.
- 34. Anon. (1968) *Etimologicheskij slovar' russkogo jazyka* [Etymological dictionary of the Russian language]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. Issue 3.
- 35. Beekes R. (2010) Etymological dictionary of Greek. Leiden, Boston: Brill, Vol. 1.
- 36. Ondruš Š. (1959) Striedanie likvid r/l v indoeurópskych jazykoch // *Jazykovedný časopis. Linguistic Journal.* Vol. 10. pp. 112–137.
- 37. Lurje S.Ja. (1957) *Jazyk i kul'tura mikenskoj Gretsii* [Language and culture of Mycenaean Greece]. Moscow, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR.
- 38. Diringer D. (1963) Alfavit [Alphabet]. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoj literatury.
- 39. Abajev V.I. (1965) Skifo-jevropejskije izoglossy [Scytho-European isoglosses]. Moscow: Nauka.
- 40. Abajev V.I. (1995) Izbrannyje trudy [Selected works]. Vladikavkaz: Ir. Vol. 2.
- 41. Koleva-Zlateva Zh. (2011) *Teoretichni rakursi v etimologijata* [Theoretical perspectives in etymology]. Veliko-Tyrnovo: Faber.

DOI: 10.17223/19996195/37/7

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ В ПОЭЗИИ АКМЕИЗМА ИДЕИ «ЗВЕРИНОГО НАЧАЛА» ВО ВСЕХ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯХ В ЖИЗНИ

О.Г. Твердохлеб

Аннотация. Предпринята попытка показать связь эстетики и языка поэзии акмеизма. Приводятся количественные данные об использовании лексемы зверь в поэтических произведениях акмеистов. Указано, что в поэзии акмеистов, программным заявлением которых стало отождествление себя со зверем, с необходимостью отмечается функционирование слова зверь для уподобления, тождества разных объектов со зверем, что предполагает размытость границы между людьми и животными или между миром предметов и животными. На иллюстративном материале показывается, что образ единой плоти со зверем в акмеистической поэзии создается при помощи нескольких языковых структур: биноминативными двусоставными предложениями тождества; предложениями, осложненными пояснительными конструкциями или обращением; предложениями со сравнением в форме творительного падежа. Обосновывается, что: 1) значение оценки, характеризации через наделение определенными свойствами зверя лиц или предметов вводится в акмеистический стих биноминативными двусоставными предложениями, где тождество содержательной стороны согласуется с формой тождества на поверхностном уровне, допускающей обратимость компонентов с ограничением расположения лексемы зверь только В позиции сказуемого; 2) предложения, осложненные одиночными и распространенными приложениями, используются либо для отождествления свойства-качества, либо одновременно и родового признака, и свойства-качества у лиц или предметов и у зверя; 3) употребление лексемы зверь в позиции обращения обусловливает отождествление со зверем лирического героя, к которому обращена речь автора на основании одновременно и родового признака, и свойства-качества; 4) в предложениях со сравнением в форме творительного падежа имени указывается на максимальное сближение сопоставляемых предметов, вплоть до нерасчлененного единства людей и зверей как объектов объективной действительности, принадлежащих нецивилизованной природе.

Ключевые слова: акмеизм; тождество; звериное.

Введение

И в русском устном народном творчестве, и в русской поэзии значимое место принадлежит образам животных. Однако само слово «зверь», ранее употреблявшееся редко и неприменимое к домашним животным, по мнению М. Эпштейна, в поэзии начала XX в. получает широкое распространение, так как «звериное» является «как бы наименее усвоенным в животном, его принадлежностью к "чистой", неподвластной, нецивилизованной природе» [1. С. 99].

Учитывая, что «языковые знаки любого уровня сложности, включая морфологию и синтаксис, части речи и члены предложения, тексты и гипертексты, по всей вероятности, не могут не содержать в себе информацию, релевантную для понимания культуры иного народа» [2. С. 43], мы продолжаем исследование языковых особенностей поэтических текстов акмеистов [3–6].

Объектом нашего исследования является поэтический язык акмеистов, в частности грамматические средства выражения, способствующие выполнению задач, заявленных им в его программных работах.

В работе использовались приемы описательного, стилистического, сравнительно-типологического, квантитативного и компонентного анализов.

Постановка проблемы

Актуальность определяется возросшим вниманием лингвистов к проблемам художественной речи поэтов Серебряного века и особой значимостью в современной науке междисциплинарных исследований на стыке литературоведения и лингвистики, когда лексика, семантика и стилистика художественного языка изучаются в единстве с поэтикой.

Изучение поэзии акмеистов имеет со времени своего возникновения (см. сборник статей критиков-современников: [7]) давнюю историю и в литературоведении (В.М. Жирмунский, Б. Эйхенбаум, Л.Г. Кихней, С. Аверинцев, М.Л. Гаспаров, Л. Гинзбург, О.А. Клинга, Ю.М. Лотман, О.А. Лекманов, Е.В. Меркель, Р.Д. Тименчик, В. Совсун и мн. др. [8–17]), и в лингвистике (В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, В.Г. Адмони [18–22]).

Главные идеи акмеистической поэзии Серебряного века русской литературы (С.М. Городецкий, М.А. Кузмин, Н.С. Гумилёв, А.А. Ахматова, О.Э. Мандельштам, М.А. Зенкевич, В.И. Нарбут), включая идею «звериного начала» во всех ее проявлениях в жизни, были изложены в акмеистических манифестах, опубликованных в журнале «Аполлон» (1913. № 1).

Н.С. Гумилёв в своей программной статье «Наследие символизма и акмеизм» отождествляет поэтов возникшего нового направления с миром животных: «Как адамисты, мы немного лесные звери и во всяком случае не отдадим того, что в нас есть звериного, в обмен на неврастению. Но тут время говорить русскому символизму — звериными добродетелями оно может похвастать» [23].

С.М. Городецкий в статье «Некоторые течения в современной русской поэзии», провозглашая «нерасторжимое единство земли и человека», «скрытое единство живой души, тупого вещества», вошедшие «в рай новой поэзии», заявляет о появлении «нового Адама», «при-

шедшего не на шестой день творения в нетронутый и девственный мир, а в русскую современность» и «принявшего мир во всей совокупности красот и безобразий». «Как бы вновь сотворенный», поэт-адамист, «сняв наслоения тысячелетних культур», понял себя как «зверя», «лишенного и когтей и шерсти» [24. С. 205–206].

Задача данного исследования — выявить, как и на основании каких признаков заявленное в акмеистических манифестах отождествление себя со *зверем* находит отражение в языковой структуре их поэтических текстов

Исследование

В акмеистической поэзии слово *зверь* (и некоторые его производные: *звериный*, *по-звериному*, *звереныш*) встречаются достаточно часто. На заданный поисковый запрос **«зверь»** методом сплошной выборки в поэтическом корпусе в НКРЯ [25] (в подкорпусах из списка авторов) было найдено 128 случаев:

- в подкорпусе Н.С. Гумилёв: 31 документ, 54 вхождения;
- в подкорпусе С.М. Городецкий: 10 документов, 11 вхождений;
- в подкорпусе Э.О. Мандельштам: 16 документов, 17 вхождений;
 - в подкорпусе А.А. Ахматова: 9 документов, 9 вхождений;
 - в подкорпусе М.А. Кузмин: 18 документов, 24 вхождения;
 - в подкорпусе М.А. Зенкевич: 11 документов, 12 вхождений;
 - в подкорпусе В.И. Нарбут: 1 документ, 1 вхождение.

Выявленные нами примеры свидетельствуют, что лексема *зверь* активно употребляется в прямом лексическом значении: '*дикое животное*' [26. C. 186].

Ср. у Н.С. Гумилёва: Дикий зверь бежит из пущей в пущи (Н.С. Гумилёв. «Открытие Америки»); Бродят звери, как Бог им назначил, / К водопою сбираются вместе / И не знают, что дивнопрекрасны, / Что таких, как они, не отыщешь, / И не знает об этом охотник, / Что в пылающий полдень таится / За кустом с ядовитой стрелою / И кричит над поверженным зверем (Н.С. Гумилёв. «Судан». 1921); у О.Э. Мандельштама: Однажды к императору хочет прийти Вильгельм, / Он в лесах охотился, с рогом зверя травил (О.Э. Мандельштам. «Коронование Людовика». 1921–1929); Речка, распухшая от слез соленых, / Лесные птахи рассказать могли бы, / Чуткие звери и немые рыбы, / В двух берегах зажатые зеленых (О.Э. Мандельштам. «Речка, распухшая от слез соленых...». Из Фр. Петрарки. 1933–1934); у А.А. Ахматовой: Зверей стреляют разно, / Есть каждому черед / Весьма разнообразный, / Но волка — круглый год (А.А. Ахматова. «Вам жить, а мне не очень...». 1959). Приведем также многочисленные при-

меры из стихов М.А. Зенкевича: Протяжно воют ночные звери / В пустыне синей у пирамид (М.А. Зенкевич. «Протяжно воют ночные звери...». 1908); Один лишь зверь непуганый / В зрачки тебе глядит <...> зверь свыкнется (М.А. Зенкевич. «Широкий путь проложенный...». 30.12.1948); И казалось — неволя невластна далее / Вытравлять в мозгу у зверя след / О том, что у рек священных Бенгалии / Он один до убоины лакомый людоед (М.А. Зенкевич. «Тигр в цирке». 1913—1916); Как беззащитны голые деревья! / Пред зимней стужей нет у них / Тепла одежд людских, / Мехов зверей и птичьего кочевья (М.А. Зенкевич. «Как беззащитны голые деревья!..». 20.10.1965).

В «Толковом словаре» указывается и переносное лексическое значение 'жестокий, свирепый человек' [26]. Ср. такие стихи М.А. Зенкевича, включающие адъективное производное: И сумрачный дух звериный, / Просветленный крепким кремнем, / Научился упругую глину / Обжигать упорным огнем (М.А. Зенкевич. «Камни». 1910); Кормясь кониной, В войлок сваленной верблюжьим потником, От пожарищ, пресыщенный лаской звериной / На арканах пленниц гнал косяком (М.А. Зенкевич. «Золотой треугольник». 1913).

Среди выявленных нами конструкций наблюдаются случаи уподобления, единения, тождества разных объектов со *зверем*, что предполагает размытость границы между людьми и животными или между миром предметов и животными.

Интересно, что в 1902 г., т.е. еще до появления акмеистических манифестов, М.А. Кузмин уже обращался к образу зверя, делая попытку гармонично сочетать «звериное» и «божеское», хотя традиционно зверь является символом Антихриста [27], т.е. противоположным «божескому» ср.: «О люте льве, зверю рыкающий, / Ты пожри меня, старца грешного!» / И лег старец льву на дороге, / Чтобы пожрал его лютый зверь, / Но лютый лев, зверь рыкающий, / Кротко посмотрел на инока, / Помотал головой косматою – / И прыгнул через старца в темный лес. / И встал старец светел и радостен, / Знать, простил его Господь... (М.А. Кузмин. «О старце и льве. Духовные стихи». 1902). В приведенных стихах, являющихся развернутой метафорой, представлена не первобытная мощь, не «зверство», а напротив, христианское милосердие.

Грамматические способы отождествления

Образ единой плоти со *зверем* в акмеистической поэзии создается при помощи нескольких языковых структур:

- 1) биноминативными двусоставными предложениями тождества (4 примера);
- 2) предложениями, осложненными пояснительными конструкциями (5 примеров);

- 3) предложениями, осложненными обращением (1 случай);
- 4) предложениями со сравнением в форме творительного падежа (5 примеров).

Охарактеризуем подробнее указанные структуры.

Биноминативные двусоставные предложения тождества

Значение оценки, характеризации через наделение определенными свойствами, признаками *зверя* лиц или предметов вводится в акмеистический стих биноминативными двусоставными предложениями, включающими два имени в форме именительного падежа в позициях подлежащего и сказуемого.

При этом в господствующем составе (подлежащем) таких «предложений тождества» (по терминологии А.А. Шахматова [28. С. 150]), находятся:

- 1) личное местоимение, а именно:
- а) 1-го лица единственного числа, указывающего на лирическое 'я' поэта (что особенно показательно для акмеистической поэзии!): Я зверь, лишенный и когтей, и шерсти, / Но радугой разумною проник / В мой рыхлый мозг сквозь студень двух отверстий / Пурпурных солни тяжеловесный сдвиг (М.А. Зенкевич. «Ящеры». 1911). Синтаксическое построение конструкции свидетельствует, что между зверем и лирическим 'я' нет полного тождества, так как нет сближения существенных признаков сопоставляемых предметов вплоть до полного совпадения. В описываемом случае распространение лексемы зверь причастным оборотом добавляет оттенок значения 'неполноценности' героя по сравнению с миром животных: он даже лишен внешних атрибутов животного;
- б) 3-го лица единственного числа (он): Я не любим «Литературой» <...> Рок пасынка не однодневен, / Всегда он не наследник зверь (М.А. Кузмин. «Я не любим "Литературой"...». 02.02.1920);
- 2) абстрактное существительное (свобода, слова): Всегда ограда кровь, свобода зверь (М.А. Кузмин. «Эней. Стихи об Италии». 1920); Звери дикие слова мои, / Шерсть на них, клыки у них, рога (Н.С. Гумилёв. «Подражанье персидскому». 1921).

Тождество содержательной стороны, предполагающее отождествление двух представлений, в описанных стихах согласуется с формой тождества на поверхностном уровне, допускающей обратимость компонентов, ср.:

 $cвобода - зверь \leftrightarrow зверь - свобода.$

Хотя оценочное значение слова *зверь* все-таки накладывает определенные трансформационные ограничения на употребление указанных биноминативных двусоставных предложений тождества, обусловливая расположение анализируемой лексемы *зверь* только в позиции

сказуемого для «представления признака субстанции» [28. С. 150], обозначенной на поверхностном уровне в позиции подлежащего.

Предложениями, осложненные пояснительными конструкциями

Предложения, осложненные пояснительными конструкциями, имеют двучленную структуру, включающую поясняемый компонент, который в поэзии акмеизма может отождествляться с понятием зверь, обозначенным именем существительным в том же падеже, что главное слово. Формальными показателями такого отождествления являются пояснительные союзы (а именно, то есть, как-то), при необходимости легко восстанавливаемые.

Такими пояснительными конструкциями являются одиночные и распространенные приложения:

- 1) акмеистический стих использует лексему *зверь* в позиции одиночного приложения для обозначения свойства-качества (оценки) названных неодушевленными именами:
- а) совокупности индивидуумов (*толпа*), ср.: *А там, внизу, стооко лихо, / Вопит и плещет зверь-толпа* (С.М. Городецкий. «Поэт. Сердце». 1907);
- б) явления природы (волны, солнце), напр.: Волны-звери, подняв свой мерцающий горб... (Н.С. Гумилёв. «Пощади, не довольно ли жалящей боли...». Беатриче. 1910); «Солнце-зверь, я заждалась... (Н.С. Гумилёв. «Невеста льва». 1908);
- 2) распространенное приложение с главным словом *зверь* используется для обозначения одновременно и родового признака, и свойствакачества (оценки), в частности:
- а) лица говорящего (лирического 'я' поэта-акмеиста), на которое указывает личное местоимение 1-го лица единственного числа (я), ср.: И лес хранит тебя для всех, / Не только для теня, / Стихийного, смеющегося зверя (С.М. Городецкий. «Воля». 1907);
- б) лица (лирического героя), к которому обращена речь автора в тексте стихотворения и на которое указывает личное местоимение 2-го лица единственного числа (*ты*), ср.: *Что, если кровожадным нюхом / В истоки солнц глухой тайник / Ты, темный зверь, ясней проник, / Чем твой отец крылатым духом?* (М.А. Зенкевич. «Коммод». 1910).

Синтаксическая структура распространенного приложения свидетельствует, что между *зверем* и лирическим героем (*я, ты*) нет полного тождества. Так, распространение лексемы *зверь* одиночным или распространенным определением ограничивает сближение существенных признаков сопоставляемых предметов, не допуская полного совпадения.

Предложения, осложненные обращением

Употребление лексемы в позиции обращения также обусловливает отождествление со зверем лирического героя, к которому обращена речь автора, напр., в следующем стихе: О, корсиканский зверь с прямыми волосами, / Ты помнишь мессидора ясь: / Без бронзовой узды с златыми удилами / Кобылой Франция неслась (О.Э. Мандельштам. «Наполеоновская Франция. Истукан». 1921–1929).

При помощи лексемы *зверь* в этих строках сделано отождествление, в частности, с Наполеоном, на основании одновременно и родового признака, и свойства-качества (оценки).

Предложения со сравнением в форме творительного падежа

В предложениях со сравнением в форме творительного падежа имени указывается не на раздельность сопоставляемых предметов, а на максимальное сближение определяемого предмета со зверем, с которым он сравнивается.

Подобная форма сравнения предполагает нерасчлененное единство людей и зверей как объектов действительности, принадлежащих нецивилизованной природе, напр.: Если б меня смели держать зверем, / Пищу мою на пол кидать стали б, — / Я не смолчу, не заглушу боли (О.Э. Мандельштам. «Если б меня наши враги взяли...». 03. 02.1937).

В указанном грамматическом приеме находит отражение акмеистическое представление о единстве двух миров, согласно которому происходящее в мире людей («нового Адама») подобно тому, что свойственно миру зверей.

Отметим и другой вариант употребления лексемы зверь, представленной для аналогичных целей в иной синтаксической позиции: слово зверь (выражено именем в форме винительного падежа) в позиции объекта уподобляется лирическому герою, к которому общается поэтесса, через гипероним брат (выражено именем в форме творительного падежа), ср.: И назови лесного зверя братом, / И не проси у Бога ничего (А.А. Ахматова. «Земной отрадой сердца не томи...». 1921).

Традиционно в фольклоре предполагается, что в форме творительного падежа в качестве субъекта сравнения, как правило, выступает человек, который сравнивается с животным, растением или явлением окружающего человека мира природы. В поэзии акмеизма мы видим несколько иное направление сравнения, а именно:

- а) обратное сравнение *человека* со *зверем*, ср. приведенные выше примеры;
- б) сравнение явлений природы (ветер, пламя) со зверем: Вечереет. / Ходит ветер лютым зверем (С.М. Городецкий. «Красный терем».

1905); *И невиданным зверем* багровым / На равнинах шевелится **пламя** (Н.С. Гумилёв. «Судан». 1921);

в) артефактов (фонари) с партитивом зверя (глаза): ...как тускло блестели / Фонари глазами зверей (Н.С. Гумилёв. «Сон». 1918).

Заключение

Таким образом, в поэзии акмеистов, программным заявлением которых стало отождествление себя со зверем, с необходимостью отмечается функционирование слова зверь для уподобления, единения, тождества разных объектов со зверем, что предполагает размытость границы между людьми и животными или между миром предметов и животными.

Образ единой плоти со *зверем* в акмеистической поэзии создается при помощи нескольких языковых структур: 1) биноминативными двусоставными предложениями тождества; 2) предложениями, осложненными пояснительными конструкциями; 3) предложениями, осложненными обращением; 4) предложениями со сравнением в форме творительного падежа.

Значение оценки, характеризации через наделение лиц или предметов определенными свойствами, признаками *зверя* вводится в акмеистический стих биноминативными двусоставными предложениями, где тождество содержательной стороны согласуется с формой тождества на поверхностном уровне, допускающей обратимость компонентов с ограничением расположения лексемы *зверь* только в позиции сказуемого.

Предложения, осложненные одиночными и распространенными приложениями, используются для отождествления либо свойства-качества, либо одновременно и родового признака, и свойства-качества у лиц или предметов и у *зверя*.

Употребление лексемы в позиции обращения обусловливает отождествление со *зверем* лирического героя, к которому обращена речь автора на основании одновременно и родового признака, и свойства-качества.

В предложениях со сравнением в форме творительного падежа имени указывается не на раздельность сопоставляемых предметов, а на максимальное сближение, вплоть до нерасчлененного единства, людей и зверей как объектов объективной действительности, принадлежащих нецивилизованной природе.

Литература

1. Эпитейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.

- Мильруд Р.П. Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43– 60
- 3. *Твердохлеб О.Г.* Простые формы сравнительной степени прилагательных, наречий и слов категории состояния в поэзии акмеистов (статистические данные) // Научная интеграция : сб. науч. тр. М.: Перо, 2016. С. 1170–1172. URL: http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya(2).pdf (дата обращения: 25.06.2016).
- Твердохлеб О.Г. «Вещность» и объекты сравнения, выраженные формой родительного падежа имени, в поэтическом языке акмеистов: А.А. Ахматова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2016. № 2 (21). С. 44–52.
- 5. *Твердохлеб О.Г.* «Вещность» акмеистической поэзии О.Э. Мандельштама и объекты сравнения, выраженные формой родительного падежа имени // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 74–89.
- 6. *Твердохлеб О.Г.* Объекты сравнения в поэзии Н.С. Гумилёва // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. № 3 (35). С. 59–66.
- 7. *Акмеизм* в критике. 1913–1917 / сост. О.А. Лекманов, А.А. Чабан ; вступ. ст., прим. О.А. Лекманова. СПб. : Изд-во Тимофея Маркова, 2014. 544 с.
- 8. **Жирмунский В.М.** Преодолевшие символизм // Русская мысль. 1916. № 12. С. 25–56. URL: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id= 20&Itemid=39 (дата обращения: 25.06.2016).
- 9. **Эйхенбаум Б. М.** Анна Ахматова. Опыт анализа // Эйхенбаум Б. О поэзии. Л. : Сов. писатель, 1969. С. 75–147.
- 10. **Аверинцев С.** Судьба и весть Осипа Мандельштама // Мандельштам О.Э. Соч. : в 2 т. М. : Худож. лит., 1990. Т. 1: Стихотворения. С. 18–20.
- 11. *Гаспаров М.Л.* Поэт и культура (три поэтики Осипа Мандельштама) // Гаспаров М.Л. Избр. ст. М.: Новое литературное обозрение, 1995. С. 327–370.
- 12. *Гинзбург Л*. Поэтика Осипа Мандельштама // Известия АН СССР. М., 1972. Т. XXXI, вып. 4. С. 321–322.
- Лотман Ю.М. Осип Мандельштам: поэтика воплощенного слова // Классицизм и модернизм. Тарту: Тарстуский ун-т, 1994. С. 195–217.
- 14. *Кихней Л.Г., Меркель Е.В.* Семантика «границы» в картине мира Анны Ахматовой // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2012. № 3. С. 55–62.
- 15. *Лекманов О.А.* Еще раз о Кузмине и акмеистах (суммируя общеизвестное) // Известия АН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57, № 2. С. 61–64.
- 16. **Меркель Е.В.** Поэтическая семантика акмеизма: миромоделирующие образы и мотивы (Н. Гумилёв, А. Ахматова, О. Мандельштам): дис. ... д-ра филол. наук. Нерюнгри, 2015. 491 с.
- 17. *Совсун В.* Акмеизм, или Адамизм // Литературная энциклопедия: в 11 т. / отв. ред. В.М. Фриче; отв. секретарь О.М. Бескин. М.: Изд-во Ком. акад., 1930. Т. 1. 768 стб. URL: http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le1/le1-0702.htm (дата обращения: 25.06.2016).
- Виноградов В.В. О символике А. Ахматовой // Литературная мысль. Альманах І. Пб.: Колос, 1922. С. 92–237.
- Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой (Стилистические наброски) // Виноградов В.В. Поэтика русской литературы. Избранные труды. М.: Наука, 1976. С. 367–459.
- 20. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Поэтика русской литературы / отв. ред. М.П. Алексеев, А.П. Чудаков. М. : Наука, 1976. 511 с.
- 21. **Жирмунский В.М.** К вопросу о синтаксисе А. Ахматовой // Жирмунский В.М. Вопросы теории литературы. Статьи 1916–1926. Л.: Academia, 1928. С. 332–336. URL: http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/zhirmunskij-k-voprosu-o-sintaksise-ahmatovoj. htm (дата обращения: 25.06.2016).

- 22. **Адмони В.Г.** Лаконичность лирики Ахматовой // «Царственное слово». Ахматовские чтения. М.: Наследие, 1992. Вып. 1. С. 29–40.
- 23. *Гумилёв Н*. Наследие символизма и акмеизм // Аполлон. 1913. № 1. С. 42–45. URL: http://www.gumilev.ru/clauses/2/ (дата обращения: 05.06.2016).
- 24. *Городецкий С.* Некоторые течения в современной русской поэзии // Антология акмеизма: Стихи. Манифесты. Статьи. Заметки. Мемуары / вступ. ст., сост. и прим. Т.А. Бек. М.: Моск. рабочий, 1997. С. 202–207.
- 25. *Национальный* корпус русского языка. URL: http://search.ruscorpora.ru/ (дата обращения: 21.12.2016).
- 26. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1988. 752 с.
- 27. **Энциклопедия** символов, знаков, эмблем / сост. В. Куклев, А. Ровнер ; ред. А. Егазаров. М.: Локид, 1999. 576 с. URL: http://book.ariom.ru/encyclopaedia/1273-simboly.html (дата обращения: 21.12.2016).
- 28. **Шахматов А.А.** Синтаксис русского языка: 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 624 с.

Сведения об авторе:

Твердохлеб Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург, Россия). Email: ogtwrd@gmail.com

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

«AS ADAMITE, WE'RE A LITTLE THE BEASTS OF THE FOREST...» (IDENTIFICATION WITH THE BEAST IN THE POETRY OF ACMEISM: WAYS OF EXPRESSION)

Tverdokhleb O.G., Ph.D., Associate Professor, Department of Linguistics and Methods of Teaching the Russian Language, Philological Faculty, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia). E-mail: ogtwrd@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/37/7

Abstract. The article attempts to show the relationship of aesthetics and language of the poetry of Acmeism. Quantitative data on the use of lexeme beast in the poetic works of acmeists. Provided that in the poetry of the acmeists, a policy statement which became the identification with the beast, the need notes the functioning of the word beast for assimilation, the identities of different objects with the beast, which involves the blurring of boundaries between humans and animals or between the world of objects and animals. Shown on the illustrative material that the image of one flesh with the beast in acoustically poetry is created by means of several language structures: bidomination a two-part sentences of identity; sentences, explanatory of complicated structures or treatment; a comparison in the form of the instrumental case. It is proved that: 1) value assessment, characterization through vesting certain properties of the beast the persons or things to be entered in acoustically verse bidomination a two-part sentences, where the identity of the substance is consistent with the form of identity on a superficial level, allowing the reversibility of the components with the restriction of the location of the token beast only in the position of a predicate; 2) offer a complicated a single and common applications, used either for identification of properties-qualities, or at the same time and generic characteristic and properties-a quality in persons or objects and the beast; 3) the use of lexemes beast in the position of circulation leads to the identification with the beast lyric hero, to whom is addressed the speech of the author on the basis and at the same time a clan feature, and the properties and quality; 4) proposals with a comparison in the form of the instrumental case name is specified on the maximum convergence of matching objects, up to the undifferentiated unity of people and animals as objects of objective reality belonging to uncivilized nature

Keywords: the Acmeism; the identity; the animal.

References

- 1. Epstein M.N. (1990) «*Priroda, mir, tajnik vselennoj...*»: Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj poezii ["World, Nature, Universe's Essence...": The system of landscape images in Russian poetry]. Moscow: Vyssh. shkola.
- 2. Mil'rud R.P. (2013) Jazyk kak simvol kul'tury [Language as a symbol of culture] // Jazyk i kul'tura Language and Culture. 2 (22). pp. 43-60.
- 3. Tverdohleb O.G. (2016) Prostyje formy sravnitel'noj stepjeni prilagatel'nyh, narechij i slov kategorii sostojanij v poezii akmeistov (statisticheskije dannyje) [Simple forms of comparative degree of adjectives, adverbs and and words of category of state in the poetry of acmeists (statistical data)]. *Nauchnaja integratsija Scientific integration*. Collection of scientific works. Moscow: Pero. pp. 1170-1172. [Online]. Available from: http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya(2).pdf [Accessed: 25.06.2016]
- 4. Tverdohleb O.G. (2016) «Veshhnost'» i ob#ekty sravnenija, vyrazhennye formoj roditel'nogo padezha imeni, v pojeticheskom jazyke akmeistov: A.A. Ahmatova [«Materiality» and the comparison objects expressed by the genitive of the name in the poetic language of the acmeists: A.A. Akhmatova]. Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Scientific Bulletin of Voronezh State Architecture and Construction University. Series: "Linguistics and Intercultural Communication". 2 (21). pp. 44-52.
- 5. Tverdohleb O.G. (2016) Veshhnost' akmeisticheskoj poezii O.E. Mandel'shtama i ob#ekty sravnenija, vyrazhennyje formoj imenitel'nogo padezha imeni [Materiality of Mandelshtam's acmeist poetry and objects of comparison expressed by the genitive form of a name]. *Jazyk i kul'tura Language and Culture*. 3 (35), pp. 74-89.
- Tverdohleb O.G. (2016) Ob#ekty sravnenija v poezii N.S. Gumiljova [Objects of comparison in N.S. Gumiljov's poetry]. Vestnik Permskogo Universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija. Vestnik of Perm University. Russian and foreign philology. 3 (35). pp. 59-66.
- 7. Lekmanova O.A, Chabana A.A. (2014) (eds.) *Akmeizm v kritike. 1913–1917* [The acmeism in criticism. 1913-1917]. St. Petersburg: Izd-vo Timofeia Markova.
- 8. Zhirmunskij V.M. (1916) Preodolevshie simvolizm [The ones who have overcome symbolism]. *Russkaja Mysl' Russian thought.* 12. pp. 25-26. [Online]. Available from: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Item id=39 [Accessed: 25.06.2016].
- 9. Eihenbaum B.M. (1969) Anna Ahmatova. Opyt analiza [Anna Ahmatova. Experience of analysis]. *Eihenbaum B. O poezii Eihenbaum B. About poetry*. Leningrad: Sov. Pisatel'. pp. 75-147.
- 10. Averintsev S. (1990) Sud'ba i vest' Osipa Mandelshtama [The destiny and the message of Osip Mandelshtam]. *Mandel'shtam O.Je. Sochinenija Mandelstam O.E. Writings*. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. pp. 18–20.
- 11. Gasparov M.L. (1995) *Pojet i kul'tura (tri pojetiki Osipa Mandel'shtama)* [Poet and Culture (three Poetics of Osip Mandelstam)]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. pp. 327–370.
- 12. Ginzburg L. (1972) Pojetika Osipa Mandel'shtama [Poetics of Osip Mandelstam]. *Izvestija AN SSSR Proceedings of the USSR Academy of Sciences*. Vol. 31. 4. pp. 321–322.
- 13. Lotman Ju.M. (1994) Osip Mandel'shtam: pojetika voploshhennogo slova [Osip Mandelstam: poetics of the Incarnate Word]. *Klassitsizm i modernism Classicism and Modernism*. pp. 195–217.

- 14. Kihnej L.G., Merkel' E.B. (2012) Semantika "granitsy" v kartine mira Anny Ahmatovoj [Semantics of "boundary" in Anna Ahmatova's worldview]. *Vestnik TvGU Vestnik of Tver' State University*. Series: Philology. 3. pp. 55–62.
- 15. Lekmanov O.A. (1998) Jessho raz o Kuzmine i akmeistah (summiruja obshheizvestnoje) [Once more about Kuzmin and acmeists (summarizing well-known facts)]. *Izvestija AN–Izvestia of Academy of Sciences*. Series: Literature and language. Vol. 57. 2. pp. 61–64.
- Merkel' E.V. (2015) Pojeticheskaja semantika akmeizma: miromodelirujushhie obrazy I motivy (N. Gumilev, A. Ahmatova, O. Mandel'shtam) [Poetic semantics of Acmeism: world modeling images and motifs (Gumilev, Anna Akhmatova, Osip Mandelstam)]. Abstract of Doctoral Diss. Neryungri.
- 17. Sovsun V. (1930) Akmeizm, ili Adamizm [Acmeism, or Adamism]. *Literaturnaja entsi-klopedija Literary encyclopedia*. v 11 t. [Works: in 11 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le1/le1-0702.htm [Accessed: 25.06.2016].
- 18. Vinogradov V.V. (1922) O simvolike Anny Ahmatovoj [About Anna Ahmatova's symbolics]. *Literaturnaja mysl'*. *Almanah 1. Literary thought. Almanac 1*. Pb.: Kolos. pp. 92–237.
- Vinogradov V.V (1976) O poezii Anny Ahmatovoj (Stilisticheskije nabroski) [About Anna Ahmatova's poetry (Stylistic drafts)]. Vinogradov V.V. Poetika russkoj literatury. Izbrannyje Trudy. - Vinogradov V.V. Poetics of Russian literature. Selected works. Moscow: Nauka. pp. 367–459.
- 20. Vinogradov V.V. (1976) *Izbrannyje Trudy. Poetika russkoj literatury*. [Selected works. Poetics of Russian literature]. Moscow: Nauka.
- Zhirmunskij V.M. (1928) K voprosu o sintaksise A. Ahmatovoj [To the question of the syntax of Anna Akhmatova]. *Voprosy teorii literatury. Stat'i 1916–1926 - Problems in the theory of literature. Articles 1916-1926.* Leningrad: Academia. [Online]. Available from: http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/zhirmunskij-k-voprosu-osintaksiseah-matovoj.htm [Accessed: 25.06.2016].
- 22. Admoni V.G. (1992) Lakonichnost' liriki Ahmatovoj [Conciseness of Ahmatova's poetry]. "Tsarstvennoje slovo". Ahmatovskije chtenija. "Imperial word". Ahmatova's readings. Moscow: Nasledije. Issue 1. pp. 29-40.
- 23. Gumiljov N. (1913) Nasledije simvolizma i akmeizm [Symbolism legacy and acmeism]. *Appolon. Appolo.* 1. pp. 42-45. [Online]. Available from: http://www.gumilev.ru/ clauses/2/ [Accessed: 05.06.2016].
- 24. Gorodetskij S. (1997) Nekotoryje techenija v sovremennoj russkoj poezii [Some trends in modern Russian poetry]. Antologija akmeizma: Stihi. Manifesty. Stat'i. Zametki. Memuary. Anthology of acmeism: Poems. Manifests. Articles. Notes. Memoirs. Moscow: Mosk. rabochij. pp. 202-207.
- 25. Anon. [Online] *Natsional'nyj korpus russkogo jazyka* [National corpus of the Russian language]. Available from: http://search.ruscorpora.ru/ [Accessed: 21.12.2016].
- 26. Ozhegov S.I. (1988) *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Rus. Jaz.
- 27. Kuklev V., Rovner A., Jegazarov A. (eds.) (1999) *Entsiklopjedia simvolov, znakov, emblem* [Encyclopedia of symbols, signs, emblems]. Moscow: Lokid. [Online]. Available from: http://book.ariom.ru/encyclopaedia/1273-simboly.html [Accessed: 21.12.2016].
- 28. Shahmatov A.A. (2001) *Sintaksis russkogo jazyka* [Russian syntax]/ 3-d edition. Moscow: Editorial URSS.

DOI: 10.17223/19996195/37/8

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ЭЛЕКТРОННЫХ СПАМ-ПИСЬМАХ

В.В. Фенина

Аннотация. Представлен прагмалингвистический анализ электронных спам-писем, а именно использование в спам-письмах различных приемов речевого манипулирования. Эмпирическим материалом исследования послужили электронные письма, автоматически отфильтрованные серверами Mail.ru и Rambler.ru как спам. При этом отбирались спамсообщения, эксплуатирующие тему финансов, поскольку данная тема составила большую часть рассматриваемого трафика спама. Спамписьма рассматриваются в статье как разновидность речевого жанра «электронное письмо», выявляются его отличия от жанра рассылки. Использование речевой манипуляции в спам-письмах определяется как жанрообразующая составляющая спам-писем, внутри которой выделяется ряд типичных манипулятивных приемов. Последние подразделяются на две группы: манипулятивные речевые приемы, использующие в качестве инструмента манипуляции прагматические характеристики спамписем (приемы интимизации и диалогизации, прием «нагруженного» языка), и манипулятивные речевые приемы, основным инструментом которых является тематическое содержание (описание способов зарабатывания «легких» денег, создание автобиографической легенды о финансовом успехе). Приводятся количественные данные о частотности использования анализируемых манипулятивных речевых приемов авторами спам-писем, а также обсуждаются результаты лингвистического опроса о восприятии пользователями электронной почты спам-писем. С одной стороны, выявляется степень распознания спам-писем в целом, с другой стороны, идентифицируются речевые приемы, оказывающие наибольшее манипулятивное воздействие на адресатов спам-писем.

Ключевые слова: речевая манипуляция; манипулятивный речевой прием; речевой жанр; электронное письмо; спам-письмо.

Введение

Современная электронная коммуникация с ее различными формами (начиная с уже традиционного e-mail и заканчивая сообщениями в социальных сетях и мессенджерах) давно стала привлекательной средой для распространения спама: по статистике за третий квартал 2016 г. доля спама в российском почтовом трафике составила 62% [1].

Явление спама исследуется учеными в различных аспектах: с точки зрения электронных технологий и информатики, теории рекламы, лингвокультурологии, лингвоэкологии, виртуального жанроведения [2–6]. Не менее актуальным и востребованным на сегодняшний день остается прагмалингвистический аспект, в частности использова-

98 В.В. Фенина

ние в спам-письмах различных приемов речевого манипулирования с целью определенного воздействия на адресата [7, 8].

В самом общем виде спам – это массовая рассылка коммерческой и иной рекламы или подобных коммерческих видов сообщений лицам, не выражавшим желания их получать [9]. Интернет-ссылки, содержащиеся в тексте спам-сообщений, как правило, ведут на какой-нибудь красочный сайт, где под видом бесплатных курсов, книг и прочих товаров и услуг у пользователя выманивают номера телефонов, e-mail либо предлагают купить ненужную продукцию. Субъекты, занимающиеся рассылкой спама, нацелены также на то, чтобы как можно больше пользователей посетило их сайт, перейдя по ссылке и подтвердив тем самым существование и активность своего почтового ящика. При этом лица, рассылающие спам-письма, стараются не обнаружить своих истинных целей, для этого они применяют различные манипулятивные тактики и приемы, направленные на введение адресата в заблуждение и формирование у него желания, во-первых, прочитать письмо, вовторых, перейти по указанной ссылке, в-третьих, совершить дальнейшие действия на соответствующем сайте. Таким образом, спам-письма как бы «мимикрируют» под жанр обычного электронного письма, используя его тематику, композицию и стиль, преследуя при этом рекламные или мошеннические цели.

Цель данного исследования – выявить и рассмотреть речевые приемы манипулирования в электронных спам-письмах, применяемые авторами текстов данных писем, а также проанализировать результат манипулятивного речевого воздействия на получателей электронных спам-писем, другими словами, исследовать иллокутивный и перлокутивный аспекты электронных спам-писем.

Модель анализа и материал

Речевая манипуляция, как правило, нацелена на то, чтобы вызвать у адресата то или иное ответное действие в интересах отправителя сообщения, но не обязательно совпадающее с интересами адресата. По мнению В.Е. Чернявской, «речевая манипуляция есть речевое воздействие, направленное на неявное, скрытое побуждение адресата к совершению определенных действий; скрытое внедрение в его сознание желаний, отношений, установок, служащих осуществлению интересов отправителя сообщения. Цель речевой манипуляции – склонить манипулируемое лицо (адресата) к тому, чтобы принять определенные высказывания за истинные без учета всех аргументов» [10. С. 19]. Речевая манипуляция реализуется посредством определенных манипулятивных речевых тактик – «речевых действий, направленных на скрытое внедрение в сознание адресата це-

лей и установок, побуждающих его совершить поступок, выгодный манипулятору» [11. С. 49], а также манипулятивных приемов — «способов построения высказывания, реализующих ту или иную манипулятивную тактику» [Там же].

Исследователи отмечают ряд речевых приемов манипулирования, используемых авторами высказываний для управления адресатом на лексическом, грамматическом, фонетическом и синтаксическом уровнях, например эвфемизация, использование метафор, невыраженность субъекта речи, интимизация сообщения, прием эмоционально «нагруженного» языка, опора на стереотипы и авторитет и др. [10, 11]. Однако, по мнению Е.В. Денисюка, не существует специфических манипулятивных приемов. Речевые высказывания приобретают характер манипулятивных, будучи помещёнными в контекст употребления. По его мнению, отсутствие специфических речевых тактик и приемов манипулирования является изначальной причиной «незаметности» манипуляции для манипулируемого [12].

Вслед за О.В. Лутовиновой мы рассматриваем спам-письма как разновидность речевого жанра электронного письма - «анонимную массовую рассылку корреспонденции адресатам, не желающим ее получать» [6. С. 191]. Спам как речевой жанр следует отличать не только от собственно электронного письма, но и от так называемых честных рассылок рекламного и информационного характера – инструмента электронного маркетинга [3]. Подобные рассылки также нацелены на массового адресата, однако в этом речевом жанре, во-первых, авторотправитель всегда указывает свое настоящее имя и, во-вторых, адресат сам изъявляет желание получать письма от этого отправителя в результате добровольной подписки, например на интернет-сайте (хотя впоследствии рассылки могут стать нежелательными сообщениями и перейти в разряд спама для конкретного пользователя), кроме того, в рассылке всегда заложена опция «отписаться». Ни личностно-ориентированное электронное письмо, ни рассылка не предполагают использования манипулятивных речевых приемов, так как в них коммуникативная цель не скрывается специально автором сообщения. Напротив, необходимость использования манипулятивных приемов является отличительным речежанровым признаком спам-писем, что обнаруживается, например, при разложении данного жанра на простые коммуникативные действия по методу семантических примитивов А. Вежбицкой:

- (1) хочу, чтобы ты сделал нечто;
- (2) говорю это, потому что хочу, чтобы ты сделал это;
- (3) знаю, что это может быть тебе вовсе не нужно;
- (4) говорю это так, чтобы оно могло привлечь тебя;
- (5) знаю, что ты можешь не сделать этого, потому что не обязан это делать;

100 В.В. Фенина

- (6) не знаю, сделаешь ли ты это, потому что знаю, что подобные предложения тебя уже, скорее всего, раздражают;
 - (7) надеюсь, что ты сделаешь то, что я хочу [13. С. 173].

В данных семантических примитивах явно прослеживается коммуникативное доминирование автора высказывания (хочу, чтобы ты сделал нечто; надеюсь, что ты сделаешь то, что я хочу), перед которым стоит задача не только реализовать свою коммуникативную цель (например, продать товар сомнительного качества), но и постараться «завуалировать», скрыть истинную цель от адресата, а для этого автор использует определенные речевые средства, вводящие адресата в заблуждение (говорю это так, чтобы оно могло привлечь тебя). Автор спам-сообщения отдает себе отчет в том, что он нарушает интересы своего адресата (знаю, что это может быть тебе вовсе и не нужно), а также в том, что если бы он говорил честно и открыто о своих целях, то вряд ли адресат согласился бы на желательные для автора ответные действия. Таким образом, автор спам-письма прибегает к речевой манипуляции.

К коммуникативным целям (или интенциям) авторов спам-писем, которые обычно скрываются в ходе манипулятивного воздействия, относят следующие: реклама товаров и услуг, раскрутка сайта, незаконные продажи, засылка троянов, сбор информации о пользователях; выманивание у адресата небольших сумм денег под предлогом обещания поделиться крупным наследством – стратегия, известная под названием «нигерийские письма»; выманивание у адресата личной секретной информации — «фишинг»; воздействие на эмоциональную, духовную, подсознательную и бессознательную сферы сознания адресата — «письма счастья» [9]. В целом реализация всех коммуникативных целей спама предполагает использование тех или иных приемов речевого манипулирования.

Нам представляется, что глобальной практической (но скрытой) целью электронных спам-писем является продажа / реализация товаров и услуг сомнительного качества, данная цель реализуется автором спам-сообщения с помощью конкретных манипулятивных речевых приемов. Ответная реакция адресата спам-письма, как правило, выражается невербально: в зависимости от того, распознал адресат манипулятивные приемы отправителя спама или нет, он может либо осуществить переход по гиперссылке внутри письма или скачать вложенный файл, либо удалить письмо в «корзину», маркировать как «спам», отписаться от рассылки при наличии данной опции, пожаловаться на спам посредством перехода по указанным ссылкам в конце сообщения.

Таким образом, интенциональная структура спам-писем обнаруживает две противоположные установки. С одной стороны, авторотправитель спам-сообщения глобально нацелен на то, чтобы как мож-

но больше адресатов-получателей как минимум перешли по указанной в письме ссылке, а как максимум совершили дальнейшие действия по приобретению товара или услуги. С другой стороны, типичной установкой адресата-получателя являются распознание спам-сообщений и избавление от них. Рассылка и чтение спам-писем — образец крайне «некооперативного» общения, когда каждая из сторон коммуникации неизбежно совершает коммуникативную неудачу: в одном случае автор спам-сообщения, если его манипулятивные приемы не сработали и письмо удалено как спам, в другом случае — получатель, если он поддался на манипулятивное воздействие и совершил действия, желательные для автора сообщения.

Интернет-сообщество и разработчики информационных технологий активно борются с распространением спама, который вызывает у большинства пользователей раздражение и отнимает много времени. Сегодня на многих серверах, содержащих ящики электронной почты, существует система фильтрации спама, которая автоматически переводит подозрительные письма в папку «спам». Например, сервер Mail.ru маркирует входящие электронные письма как спам, руководствуясь следующими критериями (здесь мы указываем собственно лингвистические критерии):

- определенная тематика сообщения: материалы только для взрослых и схемы быстрого обогащения;
- маскировка под автоматический ответ сервера и системные уведомления (например, о том, что сообщение не доставлено из-за недействительного адреса электронной почты);
 - подозрительные правописание, форматирование и вложения;
- пользователь сам однажды указал, что письмо является спамом [14].

Однако создатели спам-рассылок (спамеры) прибегают к новым, все более изощренным языковым и техническим приемам, направленным на то, чтобы, с одной стороны, обойти системы фильтрации и заставить письмо проникнуть в папку «Входящие», с другой стороны, ввести в заблуждение пользователя путем «завуалированной» формулировки темы или текста письма, вовлекая его тем самым в свои мошеннические схемы.

Спам-письмо обычно состоит из следующих речежанровых компонентов: имени отправителя с указанием e-mail адреса (как правило, вымышленного), имени и e-mail получателя, темы письма (заголовка), обращения, основного информационного сообщения, гиперссылки, заключительной полписи.

Эмпирическим материалом настоящего исследования послужили 150 спам-писем, полученных автором и его коллегами в электронные почтовые ящики и автоматически отфильтрованных серверами Mail.ru

102 В.В. Фенина

и Rambler.ru как спам в период с 21 октября по 5 декабря 2016 г. Мы отбирали спам-сообщения, эксплуатирующие только тему финансов (упоминания денежных сумм, заработка и т.п.), поскольку данная тема составила бо́льшую часть трафика спама (примерно 60%) в трех электронных почтовых ящиках. Очевидно, спамеры в период экономического кризиса выбирают данную «наболевшую» тему как наиболее успешную для реализации манипулятивных коммуникативных приемов. Тот факт, что спамеры делают ставку на проблему кризиса, иногда прямо отражен в темах спам-сообщений, например: Как с нуля за 1 месяц заработать на квартиру-студию без вложений и ипотек, используя кризис (все речевые примеры в статье приводятся с сохранением авторской орфографии, пунктуации и графики).

Исследование и результаты

В исследуемом материале мы выделили 11 типичных речевых приемов электронных спам-писем, которые, по замыслу спамеров, должны вызвать положительную ответную реакцию пользователя, следовательно, оказать на него манипулятивное воздействие. Следует отметить, что мы не рассматривали лингвистические приемы типа намеренного искажения правописания, так как они не являются манипулятивными по отношению к адресату, а служат в основном для обхода систем спам-фильтрации.

Мы распределили проанализированные манипулятивные речевые приемы по двум группам. В первой группе приемов инструментом манипулирования служат в основном прагматические характеристики речи, такие как отношение автора к адресату, коммуникативная цель, особенности организации высказывания, модус сообщения, акцентуация смыслов, стилистическая окрашенность и т.п.; в основе второй группы речевых приемов лежит их когнитивная (тематическая) составляющая, инструментом манипулирования выступает определенный тип информации.

Рассмотрим вначале группу манипулятивных речевых приемов с прагматическими инструментами манипулирования:

1. Прием интимизации, проявляющийся в демонстрации дружеского, внимательного, уважительного отношения к получателю письма, создании эффекта доверительного общения. Пользователь вводится в заблуждение, например, тем, что к нему обращаются по имени или нику электронной почты, кроме того, в тему письма перед основной фразой вставляется «Re:», означающее, что данный пользователь уже состоит в переписке с отправителем письма и, следовательно, может доверять его содержанию. Характерно использование специальных формул или фраз типа 'лично для', 'ответ на Ваш запрос', а также этикет-

ных формул приветствия и прощания, подчеркивающих личный адресный характер письма, якобы не рассчитанного на массового адресата, например: re: Рабочая ссылка внутри (лично для fenirom@rambler.ru); С уважением, Ваш друг Андрей. Сближению с определенной аудиторией способствует употребление жаргонных слов и выражений: Поднимай на спортивных ставках от 2000 железных в день! Эффект доверительного общения поддерживается также за счет «личных» замечаний, оценок, впечатлений автора, которые звучат более уверенно и убедительно, чем простое информирование, например: У меня получилось получится и у вас! Стоит, однако, отметить, что сами создатели спамсообщений весьма небрежно и непоследовательно используют данный прием, допуская явные ошибки, например, не проставляя имя получателя в запланированных местах, тем самым они обнаруживают, что пишут по шаблону: Чем Вы хуже меня? Все верно, Имя, ни чем Вы не хуже.

- 2. Использование императивов и диалогизация спам-письма. Разработчики спама используют большое количество побудительных конструкций и вопросно-ответных единств, рассчитывая склонить тем самым адресата к действиям: чтению письма, переходу по ссылке, действиям на сайте и т.п. При этом императивы носят, как правило, интригующий характер, вызывают любопытство. Особенно активно данная стратегия используется в теме письма и гиперссылках: Стать миллионером? Запросто! Смотрите этот видеокурс; >>>> Нажмите тут, если стремитесь победить; Сергей Я не ожидал от Вас такого! А Вы от меня?
- 3. Стилизация под официальные сообщения из авторитетного источника. Прибегая к этому манипулятивному приему, спамеры пытаются создать у получателя ложное впечатление, что письмо пришло из какого-либо официального солидного учреждения (например, из банка) или от администраторов сети. Автор спам-письма манипулирует в этом случае привычкой обычных людей доверять авторитетным источникам людям и учреждениям, имеющим высокий социальный статус, представителям власти. Речевыми маркерами данного приема служат канцелярский шаблонный стиль изложения, использование безличных конструкций, обращение с позиции авторитета посредством местоимения «мы» или указания на статусную должность, сообщение псевдореальных реквизитов, физических адресов, контактных данных и т.п.: Уважаемый клиент! Перенаправляем Вам отчёт; Средства будут выплачены сервисом на указанный Вами счет; © 2016. Все права защищены. ИП Дмитрий Быков; С уважением, администратор.
- 4. Прием «нагруженного» языка (использование эмоционально-оценочных коннотаций, «аффективов»). Создатели спам-сообщений стараются избегать нейтральной тональности текста и для привлечения внимания получателя используют разнообразные стилистические приемы, такие как риторические вопросы, положительно оценочные

104 В.В. Фенина

эпитеты, повторы, метафоры, сравнения, прецедентные имена, крылатые фразы, а также варьируют использование разговорной, жаргонной, литературно-художественной, официально-деловой лексики в рамках одного сообщения. Приведем примеры: Вамненужнопроходить путь в тысячикилометров, т.к. этотпуть будетпройденпо этойссылке: Вы всенепременно станете успешными; Пока вы читаете, кто то колотит бабосы!; Это элементарно, Ватсон! Характерно также использование «аффективов» – эмоциональных усилителей, адресованных ценностным установкам аудитории [15], т.е. эксплуатирование абстрактных понятий без указания их точного смысла; это делается с целью придания высказыванию большего пафоса, апелляции к высшим духовным ценностям адресата, чтобы тем самым блокировать его рациональное мышление. Например, создатели спам-сообщений убеждают адресата в необходимости обретения финансовой независимости в условиях современной жизни, давят на чувство собственного достоинства, которое не позволяет быть хуже других; бедности, пассивности, лени, зависимости противопоставляются успех, активность, богатство, свобода, безграничные возможности: Вы – решающая сила всего происходящего с Вами;Начните действовать прямо сейчас, ваша жизнь находится в ваших руках.

- 5. Прием гиперболизированной вежливости. Многие спамписьма содержат этикетные формулы приветствия и прощания, обычно употребляемые в личной и официально-деловой переписке, типа Добрый день! С уважением и т.п. С одной стороны, некоторые спамеры намеренно используют дополнительные или более креативные формулы вежливости, очевидно, для выражения особого внимания к адресату и придания себе положительных качеств в глазах аудитории: Как Ваше настроение? Надеюсь, что все у Вас отлично; Спасибо и удачи в дальнейшем. С другой стороны, значительная часть спама не содержит вообще никаких формул вежливости или они используются неграмотно и небрежно. Так, в исследуемом материале нам встретился ряд несуразных выражений с тавтологией и смешением стилей, которые вызвали бы подозрение и усмешку, пожалуй, даже у малообразованного человека, например: Желаем успехов, агенство "Успех"; Здравствуй премногоуважаемый (-ая). Крайне редко встречаются спам-письма, где авторы извиняются за возможный спам и предлагают отписаться от их Если Вы считаете, что это не Ваше, рассылок: сто Отпишитесь (мы не учитывали гиперссылку «отписаться», которая прикрепляется почти к каждому письму автоматически).
- 6. Акцентирование ограниченных условий для обретения денежных средств. В этом случае спамеры манипулируют желанием человека, с одной стороны, чем-то выделиться из толпы, попасть в круг «избранных», с другой стороны, желанием успеть воспользоваться выгодным предложением (скидкой, дефицитным товаром и т.п.): Данный

материал будет закрыт для обычных пользователей; Поделюсь секретом только с тобой; Турфирма «TOUR-FEST» объявляет срочный ограничеенный набор сотрудников; Место в команде, для вас [fenirom@rambler.ru] Еще Свободно..

7. Прием мистификации — использование интригующих, мистифицирующих заголовков, фраз с предложением узнать ответ на вопрос и все подробности в тексте письма или по указанной ссылке, например: Обычный парень Иван Чернов Разбогател в обеденный перерыв! Хотите узнать КАК? >Переходите по указанной ссылке<; Как получить 500 742 рублей? Узнать подробнее— http://femida3.ucoz.site/ uwdhie.htm. В основе данного речевого приема лежит расчет спамеров на простое человеческое любопытство, которое и заставляет адресата открывать письмо и переходить по гиперссылке.

Следующие четыре речевых приема используют в качестве инструмента манипулирования определенное тематическое содержание:

- 8. Описание способов зарабатывания «легких» денег. Применяя данный прием, авторы спам-писем сообщают о различных методах заработка, например, посредством удаленной работы в Интернете, снятия больших процентов с финансовых вложений или продаж, открытия своего бизнеса в Интернете и т.п. При этом выдвигаются такие преимущества заработка, как, с одной стороны, простота, удобство, быстрота, минимум затраченного времени, результативность, доступность для всех, реальность возможностей, надежность и авторитетность источника, стабильность и высота дохода; с другой стороны, честность и легальность заработка, отсутствие предварительных вложений: Эффективный метод заработка от программиста с пятилетним опытом для простых людей; Ведущая авиакомпания набирает сотрудников. Доход от 4679 р. в день; Легальный способ зарабатывать достаточно для хорошей жизни. С помощью данного приема спамеры, по-видимому, манипулируют не столько теми людьми, которые находятся в тяжелом финансовом положении и «хватаются за любую соломинку», сколько теми, кто хочет обогащаться, не прикладывая никаких усилий, и при этом соблюсти (или обойти!) государственные и нравственные законы, т.е. играют на таких человеческих слабостях, как страсть к деньгам, лень, доверчивость и т.п.
- 9. Сообщение о денежном выигрыше, вознаграждении, например: Вы выиграли! Свяжитесь со службой поддержки; Перевод на 8 ООО RUB -9699257.СОМ; Ваш бонус вас ждет! Используя данный прием, спамеры, очевидно, ориентируются на тех людей, которые верят в свою удачу, судьбу, счастливый случай. Как правило, при внимательном изучении содержания письма оказывается, что получатель должен выполнить определенные условия, предлагаемые отправителем спам-сообщения.

106 В.В. Фенина

- 10. Создание автобиографической легенды о финансовом успехе. Автор спам-сообщения пытается войти в доверие к получателю письма через изложение якобы реального практического опыта конкретного человека: Меня зовут Павел, на данный момент мне 29 лет. Несколько месяцев назад я был простым офисным работником. А вот недавно моя жизнь полностью поменялась. Я начал получать хороший заработок и на данный момент мне незачем пахать на злобного шефа. Автор спам-письма позиционирует себя как успешного, опытного человека, обретшего финансовую независимость и «бескорыстно» желающего раскрыть ценную информацию о способе зарабатывания денег тем, кто еще живет в бедности. В строке отправителя указывается псевдо-личное имя или псевдоназвание компании, как правило, простые, благозвучные или оригинальные слова (например, Геннадий Шарапов, Андрей Письмиченко, Владимир, Janessa Ulrica, Цветана Никифоровна, Группа Успеха).
- 11. Описание автором письма успешного решения насущной финансовой проблемы. В этом случае спамер сначала перечисляет стандартные финансовые проблемы адресата типа необходимости избавления от кредитов, покупки квартиры или отдыха в экзотических странах, которые предлагается решить законным способом и в кратчайшие сроки: Как разобраться со своими долгами раз и навсегда?; Как за два месяца уволиться с работы и переехать жить в Таиланд? Далее рекомендуется специальный курс или книга, которые необходимо скачать по указанной в письме ссылке, либо перейти на сайт, где излагаются все подробности. В строке отправителя указывается обычно не личное имя, а псевдоназвание компании, которое, очевидно, должно вызвать у получателя впечатление авторитетного источника (Академия Заработка, Школа Успеха, Колледж Интернет-Бизнеса).

Как правило, спамеры в каждом конкретном случае используют комбинацию манипулятивных речевых приемов, по-видимому, в расчете на то, что какой-нибудь из них «сработает». При этом заголовки (темы) спам-сообщений несут особый прагматический «заряд», выполняющий коммуникативное задание по заманиванию адресата, так как тема сообщения — это первое, на что обращает внимание получатель, и именно на этой стадии он принимает решение: открыть и прочитать сообщение или удалить его как спам. Рассмотрим, например, такой тематический заголовок спам-письма: Добрый день. Я получаю 10 000 р. в день без труда, чем же Вы хуже меня? Создатель данного текста привлекает адресата с помощью одновременно нескольких приемов: вопервых, акцентированной вежливости (Добрый день), во-вторых, описания «легких» денег (10 000 р. в день без труда), в-третьих, приемов интимизации и диалогизации (задает вопрос, обращается к адресату на «Вы», делится «личным» опытом заработка), в-четвертых, он использу-

ет аффективы, манипулируя социально-психологическими ценностями большинства (надо быть «не хуже других», надо быть богатым и успешным); наконец, в совокупности эти речевые приемы придают особую эмоционально-оценочную тональность сообщению (высказывание звучит «уверенно» и «слегка надменно»).

Как показывает наш материал, частота использования манипулятивных приемов в спам-письмах распределяется следующим образом (табл. 1). Наиболее частотными оказываются: (1) прием использования императивов и диалогизация, применяемая в 44% спам-сообщений, (2) описание способов зарабатывания «легких» денег, обнаруживаемое в 43% спама, и (3) прием мистификации. Реже всего авторы текстов спамписем прибегают к приемам создания автобиографической легенды о финансовом успехе (4%) и сообщения о денежном выигрыше (3%).

Таблица 1 Частотность использования манипулятивных речевых приемов в спам-письмах

No		Частотность
п/п	Манипулятивный речевой прием	использования,
11/11		%
1	Использование императивов и диалогизация спам-письма	44
2	Описание способов зарабатывания «легких» денег	43
3	Прием мистификации	36
4	Прием «нагруженного» языка (использование эмоционально- оценочных коннотаций, «аффективов»)	20
5	Прием интимизации	19
6	Стилизация под официальные сообщения из авторитетного источника	18
7	Прием гиперболизированной вежливости	11
8	Акцентирование ограниченных условий для обретения денежных средств	8
9	Описание автором письма успешного решения насущной финансовой проблемы	8
10	Создание автобиографической легенды о финансовом успехе	4
11	Сообщение о денежном выигрыше / вознаграждении	3

Чтобы определить перлокутивный эффект данных манипулятивных приемов, т.е. узнать, насколько «успешным» в действительности является их манипулятивное воздействие, мы провели анкетирование среди пользователей электронной почты. Участниками опроса стали 65 мужчин и женщин в возрасте от 17 до 70 лет, представителей различного рода деятельности (студенты, преподаватели вузов, медики, инженеры, офисные работники, пенсионеры). Информантам предлагалось выбрать коммуникативное действие для ответной реакции на восемь тем сообщений, предположив, что эти сообщения поступили на их электронную почту, а также указать причину выбранного коммуникативного действия. Мы намеренно включили в список предложенных тем сообщений два образца из реальной деловой переписки, где также

108 В.В. Фенина

содержались упоминания о финансах, но в них мы не обнаружили каких бы то ни было манипулятивных приемов: (1) заработок в интернете, (2) доллар. Информантам не сообщалось, являются или нет предложенные им заголовки писем спамом. Целью опроса было, выявить, во-первых, насколько в целом люди распознают спам-сообщения как таковые уже на уровне темы письма, во-вторых, какой манипулятивный прием чаще всего «срабатывает», т.е. вызывает интерес у получателя и заставляет открывать данное сообщение. Информанты должны были выбрать одно из следующих коммуникативных действий как ответную реакцию на электронное письмо:

- (1) открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием;
- (2) открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием и, возможно, удалю в «корзину»;
- (3) открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием и, возможно, помечу как спам;
 - (4) удалю письмо в «корзину», не читая;
 - (5) помечу и удалю письмо как спам, не читая;
- (6) не буду ни открывать, ни удалять данное письмо (отставлю в папке «входящие»).

В данных вариантах наиболее ярким свидетельством распознания спама является реакция (5), тогда как свидетельством непонимания, что перед нами спам, является реакция (1). Однако реакции (1)—(3) указывают на то, что спам так или иначе прочитывается, например, из любопытства или сомнений, даже если человек подозревает, что письмо относится к спаму. Реакции (4)—(6) выражают нежелание получать и читать подобные письма, даже несмотря на «интригующие» заголовки. Всего было получено 520 реакций, из них 390 были реакциями на заголовки 6 спам-сообщений, а 130 — реакциями на заголовки двух сообщений деловой переписки.

Проанализируем полученные результаты. В целом большая часть опрошенных (54% реакций) не открывают и не читают подобного рода сообщения (помечают как спам 25% опрошенных, удаляют в «корзину» или просто игнорируют — соответственно 13 и 12% респондентов), т.е. оценивают их как нежелательную почту. В качестве причины выбора подобной реакции информанты указывали: «обман», «не верю, что это честная деятельность», «я знаю, что это спам», «может быть вирус». Значительная часть респондентов (25% реакций) так или иначе открывают и читают спам-сообщения, хотя, как показывают их комментарии к ответам, почти уверены, что письмо является спамом: «это ловушка», «такого не бывает», «это авантюра — для простаков», «явно это меня не касается». Наряду с этим было выявлено 22% реакций, в которых полученное письмо не воспринимается как спам. Среди объяснительных причин были такие типичные ответы: «возможно, это полезная информация»,

«стало интересно содержание», «не похоже на спам», «это может быть человек, с которым я общаюсь» (табл. 2).

Таблица 2 Ответные реакции на спам-письма

Ответное коммуникативное действие адресата спам-письма	Частотность реакции, %
Открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием	22
Открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием и, возможно, удалю в «корзину»	13
Открою письмо, ознакомлюсь с его содержанием и, возможно, помечу как спам	12
Удалю письмо в «корзину», не читая	23
Помечу и удалю письмо как спам, не читая	25
Не буду ни открывать, ни удалять данное письмо (отставлю в папке «входящие»)	6

Что касается двух образцов из деловой переписки, то они не прочитывались и удалялись как спам в 25% случаев, сопровождаясь комментариями типа «не читаю спам», «развод на деньги» и т.п.; 58% реакций свидетельствовали об отсутствии интереса к данной теме или о подозрении на спам (комментарий типа «меня это не интересует», «не доверяю»), а намерение открыть и прочитать такое письмо, не удаляя (реакция (1)), было только у 17% респондентов, которые указывали причины типа «просто ознакомлюсь», «слежу за курсом валют», «из любопытства». Полученные результаты свидетельствуют, с одной стороны, о том, что само упоминание о деньгах, заработке и т.п. реалиях воспринимается как навязывание чего-то ненужного и попытка обмануть, с другой — о том, что многие пользователи электронной почты оказываются неспособными отличить спам-сообщение от обычного письма.

В анкете были представлены темы спам-сообщений с различными манипулятивными приемами, а также с различными их комбинациями, где, как правило, одна тактика является ведущей. Проанализировав полученные данные, мы выявили, что чаще всего «срабатывали» два речевых приема с прагматическим инструментом манипулирования: прием мистификации и стилизация под официальные сообщения из авторитетного источника (см. табл. 3). Так, 8% реакций говорят о том, что опрошенные не сочли бы спамом и открыли бы сообщение с темой «Re [2]: Давайте встретимся. Есть серьезный разговор» от отправителя «Дмитрий», при этом они комментируют свой выбор как «почему бы не встретиться», «возможно это мой знакомый». Очевидно, при чтении подобного заголовка адресат вводится в заблуждение путем создания некой тайны, интриги, у него возникает сразу несколько вопросов: Кто такой Дмитрий? Мы знакомы? Я раньше отправлял ему письмо? Что он хочет мне сообщить? Может, это что-то важное и нужное для меня? Желая найти ответы на свои вопросы, адресат от110 В.В. Фенина

крывает и читает письмо. Кроме того, определенную роль играют призыв адресата к действию (использование императива Давайте), эмоционально «нагруженная» лексика (серьезный разговор), а также создание иллюзии прежних контактов (Re [2]:), т.е. интимизация сообщения. Другие 8% реакций информантов свидетельствуют, что адресат открыл бы и прочитал электронное письмо с темой «Уведомление о переводе» от отправителя «Platforma», в качестве причин указывались, например, такие: «вдруг кто-то реально прислал», «нужно узнать о переводе». В данном случае адресат, очевидно, привлекается узнаваемым шаблоном официальных сообщений, которые могут приходить, например, из банка или другого авторитетного источника, которому он привык доверять. Кроме того, у адресата снова возникает ряд вопросов и предположений: А не совершал ли я перевод? Возможно, кто-то прислал мне деньги? Возможно, мне перевели деньги по ошибке? Обращает на себя внимание то, что в обоих случаях в темах спам-писем не содержится прямого упоминания о деньгах (хотя в теме письма речь идет как раз о финансах), что отвлекает получателя письма от мысли, что его хотят обмануть или навязать ненужный товар; письмо как бы «вписывается» в обычную почту. Итак, письмо 3 представляет собой более или менее «успешную» комбинацию манипулятивных приемов (3), (1), (5) и (4), где ведущим является прием (3), в то время как в письме 2 использованы манипулятивные приемы (6) и (3), из которых основным «успешным» оказывается прием (6) (см. табл. 1, 3).

Таблица 3 Частотность реакции получателя «(1)открою письмо и ознакомлюсь с его содержанием» в зависимости от разных типов манипулятивных речевых приемов спам-письма

№ пись- ма п/п	Тема и отправитель спам-письма	Тип манипуля- тивного приема (№ по табл. 1)	Частотность реакции (1), %
1	От: Андрей Письмиченко Добрый день. Я получаю 10 000 р. В день без труда, чем же Вы хуже меня?	2, 4, 5, 7, 10	1,5
2	От: Platforma Уведомление о переводе	6, 3	8
3	От: Дмитрий Re [2]: Давайте встретимся. Есть Серьезный разговор	3, 1, 5, 4	8
4	От: александр романов Заберитевозна- граждение в сумме 25mp. Откомпанииаbp	11, 6	1
5	Oт: Businessmonitoring Bot вот данный материал будет закрыт для обычных пользователей	8, 3	1,5
6	От: Институт Бизнеса и Инвестиций Как по- гасить свои долги перед банками за 1% от их стоимости?	9,6	2

Остальные четыре темы спам-писем, предложенные в анкете, гораздо чаще распознавались информантами именно как спам, и только небольшой процент реакций опрошенных указывает на желание ознакомиться с содержанием письма (см. табл. 3). Почему использованные в данных спам-письмах комбинации манипулятивных речевых приемов практически не «срабатывали»? По-видимому, применяемые спамерами приемы хорошо распознаются адресатами как таковые, о чем свидетельствуют многие комментарии к ответам, например: «ясно, что реклама и привлечение внимания путем ограничения времени», «корявая попытка привлечь внимание», «разводилово» (комментарии к письмам 5, 6). В других случаях адресаты замечали явные коммуникативные неудачи в текстах сообщений, например неумелое использование приема стилизации под официальные сообщения из авторитетного источника, что видно из комментария к письму (4): «письмо от Александра Романова, а не от компании ABP». Не «срабатывает» и расчет спамеров на человеческие слабости, такие как желание попасть в круг избранных, вера в удачу и «легкие» деньги, о чем свидетельствуют комментарии опрошенных к письмам 1, 4, 5: «без труда не выловишь и рыбку из пруда», «не верю в чудеса», «я обычный пользователь». Эксплуатирование спамерами как можно большего числа манипулятивных приемов также способствовало идентификации письма как спама, и лишь 1,5% реакций было в пользу открытия и чтения такого письма (письмо 1).

Заключение

Как показал анализ эмпирического материала, разработчики спама используют весьма разнообразные и изощренные манипулятивные речевые приемы для привлечения с рекламными или мошенническими целями как можно большего числа людей. Согласно нашим данным в спам-письмах, эксплуатирующих тему финансов, наиболее частотными манипулятивными приемами являются использование императивов и диалогизация, описание способов зарабатывания «легких» денег и прием мистификации. Анкетный опрос, проведенный среди пользователей электронной почты, показал следующее: несмотря на то, что большая часть получателей спам-писем (54%) идентифицируют их как нежелательную корреспонденцию, довольно значительный процент респондентов (22%) принимают спам за личные и нужные сообщения, и наоборот, обычные электронные письма могут восприниматься как спам. Причиной этого может служить, с одной стороны, незнание манипулятивных приемов спамеров, с другой стороны, настороженный подход к трафику электронной почты, особенно к письмам, содержащим упоминание о финансах. Спамерам удается ввести адресатов в заблуждение в основном с помощью двух манипулятивных речевых при112 В.В. Фенина

емов прагматичного характера: приемы мистификации и стилизации под официальные сообщения из авторитетного источника — эти приемы менее всего распознавались как манипулятивные, вследствие чего соответствующее сообщение не воспринималось как спам. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего усовершенствования средств борьбы с несанкционированными рассылками, а проведенный прагмалингвистический анализ спама может представлять некоторую практическую ценность как для пользователей электронной почты, так и для разработчиков сервисов интернеткоммуникаций.

Литература

- 1. *Cnam* и фишинг в третьем квартале 2016. ULR: https://securelist.ru/analysis/spam-quarterly/29608/spam-and-phishing-in-q3-2016/ (дата обращения: 05.12.2016).
- 2. *Ковалев С.С., Шишаев М.Г.* Идентификация спам-рассылок на основе маршрутной информации сообщений // Труды Кольского научного центра РАН. 2013. № 5 (18). С. 138–144.
- Коновалова Е.Е. Спам как вид интернет-рекламы // Право и экономика. 2010. № 9. С. 15–19.
- 4. *Смирнов Ф.О.* Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2004. 22 с.
- Дементьев В.В. Лингвоэкология через призму речевых жанров: сфера новых «технологических» коммуникаций // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. № 2. С. 22–47.
- Лутовинова О.В. Спам как одна из разновидностей жанра электронного письма // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 1 (57). С. 189–194.
- 7. *Колмогорова А.В.* Речевой субжанр «нигерийские письма» как одна из форм коммуникативной манипуляции // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19 (1). С. 29–36.
- Курьянович А.В. Письма счастья как форма манипуляции массовым сознанием // Наука и мир. 2014. Т. 2, № 4 (8). С. 83–84.
- 9. Cnam. ULR: https://ru.wikipedia.org/wiki/спам (дата обращения: 29.11.2016).
- 10. **Чернявская В.Е.** Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2012. 128 с.
- Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2008.
 176 с.
- 12. **Денисюк Е.В.** Феномен манипуляции: речедеятельностная интерпретация // Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий: тез. докл. и сообщ. Всерос. науч.-метод. конф. Екатеринбург, 2000. С. 66–68.
- 13. *Лутовинова О.В.* Жанровая речевая деятельность языковой личности в виртуальном дискурсе // Инициативы XXI века. 2012. № 3. С. 170–173.
- 14. *Причины* попадания писем в папку «Спам». ULR: https://help.mail.ru/mail-help/spam/why (дата обращения: 05.12.2016).
- Бережная Т.М. Современная американская риторика как теория и практика манипулирования общественным сознанием: дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 176 с.

Сведения об авторе:

Фенина Виктория Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Саратовской государственной юридической академии (Саратов, Россия). E-mail: vvfenix12@mail.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

PECULIARITIES OF VERBAL MANIPULATION TECHNIQUES IN SPAM E-MAILS

Fenina V.V., Candidate of Philology, Associate Professor, English Language Department, Saratov State Law Academy (Saratov, Russia). E-mail: vvfenix12@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/37/8

Abstract. The article is devoted to the analysis of pragmalinguistic properties of spam emails, namely the use in spam emails of different techniques of verbal manipulation. The aim of this study is, on the one hand, to identify and consider the verbal manipulation techniques in spam e-mails used by the authors of such e-mails, on the other hand, to analyze the impact of verbal manipulation on the recipients of spam e-mails. The research material comprises the e-mails which were automatically filtered by Mail.ru and Rambler.ru servers as "spam". The selected spam e-mails exploit the topic of finance as this topic prevails in the analyzed spam traffic. The article considers spam e-mails as a special type of the speech genre "e-mail", moreover, differences between "spam e-mails" and "e-mail marketing" are specified. Verbal manipulation in spam e-mails is defined as a relevant speech genre component; within it stands out a number of typical manipulative techniques. The latter are divided into two groups: the manipulative verbal techniques, using as a tool of manipulation pragmatic characteristics of spam e-mails and manipulative verbal techniques, the main instrument of which is the content. The article presents quantitative data on the frequency of use of the analyzed verbal manipulative techniques by the authors of spam e-mails. Finally, the article discusses the results of a linguistic survey on the perception of spam e-mails by e-mail users - on the one hand, we reveal the degree of recognition of spam e-mails in general, on the other hand, identify the verbal techniques with the greatest manipulative impact on the recipients of spam

Keywords: verbal manipulation; verbal manipulative techniques; speech genre; e-mail; spam e-mail.

References

- 1. Gudkova D., Vergelis M., Demidova N. (2016) *Spam i fishing v tretem kvartale 2016* [Spam and fishing in the third quarter of 2016]. [Online] Available from: https://securelist.ru/analysis/spam-quarterly/29608/spam-and-phishing-in-q3-2016/ [Accessed: 05.12.2016].
- Kovalev S.S., Shishaev M.G. (2013) Identifikatsiya spam-rassyilok na osnove marshrutnoy informatsii soobscheniy [Identification of spam distribution on the basis of messages' route information]. *Trudy Kolskogo nauchnogo tsentra RAN – Proceedings of Kol'sk scientific center of RAS*. 5 (18). pp. 138-144.
- 3. Konovalova E.E. (2010) Spam kak vid internet-reklamy [Spam as a kind of Internet advertisments]. *Pravo i ekonomika. Law and Economy.* 9. pp. 15-19.
- 4. Smirnov F.O. (2004) *Natsionalno-kulturnyie osobennosti elektronnoy kommunikatsii na angliyskom i russkom yazyikah* [National and cultural peculiarities of electronic communication in English and Russian]. Abstract of Philology Cand. Diss. Yaroslavl'.
- Dementev V.V. (2015) Lingvoekologija cherez prizmu rechevyh zhanrov: sfera novyh «tehnologicheskih» kommunikatsyj [Linguistic ecology from the perspective of speech

114 В.В. Фенина

- genres: sphere of new "technological" communications]. *Ekologiya yazyika i kommunikativnaja praktika. Ecology of language and communicative practice.* 2. pp. 22–47.
- 6. Lutovinova O.V. (2008) Spam kak odna iz raznovidnostej zhanra elektronnogo pis'ma [Spam as a genre of electronic letter]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta Vestnik of Tomsk State University*. 1 (57). pp. 189-194.
- 7. Kolmogorova A. V. (2012) Rechevoj subzhanr «nigerijskije pis'ma» kak odna iz form kommunikativnoy manipulyatsii [Speech subgenre "Nigerian letters" as a form of communicative manipulation]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv. Vestnik of Kemerovo State University of Culture and Arts. 19 (1). pp. 29-36.
- 8. Kurjanovich A.V. (2014) Pis'ma schastja kak forma manipuljatsii massovym soznanijem [Letters of happiness as a form of manipulating mass consciousness]. *Naukaimir. Science world.* 4 (8). Vol. 2. pp. 83-84.
- Anon. [Online] Spam [Spam]. Available from: https://ru.wikipedia.org/wiki/spam [Accessed: 29.11.2016].
- 10. Chernjavskaja V.E. (2012) Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemi rechevogo vozdejstvija: uchebnoe posobie [Power discourse and discourse power: problems of speech influence: manual]. M: Flinta: Nauka.
- 11. Kopnina G.A. (2008) *Rechevoe manipulirovanie: uchebnoe posobie* [Speech manipulation: manual]. 2-nd edition. Moscow: Flinta.
- 12. Denisjuk E.V. (2000) Fenomen manipuljatsii: rechedejatelnostnaja interpretatsija [Phenomenon of manipulation: interpretation from the perspective of speaking activity] // Kulturno-rechevaja situatsija v sovremennoj Rossii: voprosy teorii i obrazovatelnyh tehnologij: tezisy dokladov i soobschenij Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferentsii Cultural and linguistic situation in modern Russia: issues of theory and educational technologies: theses of All-Russian scientific methodological conference. Ekaterinburg. pp. 66-68.
- 13. Lutovinova O.V. (2012) Zhanrovaja rechevaja dejatelnost' jazyikovoj lichnosti v virtual'nom diskurse [Genre speaking activity of linguistic personality in virtual discourse]. *Initisiativy XXI veka. Initiatives of the XXI century.* 3. pp. 170-173.
- 14. Anon. [Online] *Prichiny popadanija pisem v papku «Spam»* [Reasons why a letter goes into "Spam"]. Available from: https://help.mail.ru/mail-help/spam/why [Accessed: 05.12.2016].
- Berezhnaja T.M. (1986) Sovremennaja amerikanskaja ritorika kak teorija i praktika manipulirovanija obschestvennym soznanijem [Modern American rhetoric as theory and practice of manipulating social consciousness]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.

Received 27 February 2017

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.512.122

DOI: 10.17223/19996195/37/9

TEACHER TALK: DISCOURSE TECHNIQUES IN THE ESL CLASSROOM

Denis Samburskiy

Abstract. This study investigates the features of teacher talk, a type of speech directed at language learners in a classroom. The transcripts of NS teacher-NNS student interactions in an evening ESL course revealed a number of techniques that made teacher-student communication effective. Instructors often repeat and rephrase their statements, expand on their utterances and ask genuine questions, as well as gloss (use available mental associations) unfamiliar references. In addition, instructors may use personal pronouns to identify with or detach themselves from their students. This study will be useful for novice ESL teachers as well as practicing instructors who intend to examine their own communicative practices in classrooms.

Keywords: teacher talk; discourse techniques; teacher-student communication; communicative practices.

Introduction

This paper examines the notion of simplicity in language in NS–NNS (native speaker – nonnative speaker) communication. People tend to simplify their speech in various circumstances, i.e. when they speak with children (baby talk), hearing impaired people or foreigners. The underlying belief is that the interlocutor may have trouble understanding the usual flow of speech or its grammatical or prosodic complexity. Hence, Gricean (1975) cooperative principle urges people to make necessary changes to their utterances to simplify the output for the interlocutor in an attempt to be understood. Ferguson (1971) called the phenomenon of accommodating native speech for nonnative speakers' 'foreigner talk'.

The intrinsic features of foreigner talk are modification of grammatical structure (morphological and sentential complexity), prosody (loudness, articulation, overt emphasis on topic words, intonation, and rhythm), simple vocabulary, few idioms or metaphors, longer pauses, more repetition, ample gesturing, more summaries of preceding sentences. Although Ferguson's linguistic interest lay mainly in creoles and pidgins, he hypothesized that 'the foreigner talk of a speech community may serve as an incipient pidgin'. He supported his observation by examples of native speakers who simplified

their language by omitting the copula *to be* or using uninflected forms of verbs. Such strategies are deployed to make speech easier to understand. Moreover, these forms of speech are often regarded as imitation of the way the person addressed uses the language himself.

Baby talk is a good example of such strategies as it is considered an important tool for social bonding and adult-infant interaction. According to P. Kuhl [1], parents who communicate with their children help them to develop an essential conversational skill of turn-taking. Infant-directed speech also has a number of unique acoustic features that aim at drawing a child's attention or 'signaling' that he / she is being talked to. Kuhl draws an interesting analogy between 'motherese' (baby talk) and birdsong showing that both serve a fundamental role of socialization. She argues that social factors affect human language to a great extent because language evolved to address a social need: to communicate with a specific listener. She points to ample evidence that shows how humans unconsciously make subtle adjustments to their speech to take the audience into account. Notice how we raise the pitch of our voice in a crowded room or adjust the prosody, clarity and tempo of speech when addressing different people. Speakers are intuitively tuned to listeners' needs and adjust their speech to accommodate them.

Therefore, the quality of native speech depends on the **communicative context** in which it is produced. Different social factors may be responsible for the variation in language production. The use of different registers results from the discrepancy in social status, age, mother tongues, native dialect, social setting, etc. As M. Saville-Troike [2] points out, this linguistic variation may occur at different levels: phonology, morphology, vocabulary, syntax, and discourse. They may both be of standard and nonstandard nature. For example, native speakers of English may say: *I ate dinner or I ate supper* (variable vocabulary); *She was coming* or *She was comin'* (variable phonology); *She has sewed* or *She has sewn* (variable morphology); and *That is a big book* or *That a big book* (variable syntax); and they may respond to an introduction with *Hi* or *I am very pleased to meet you* (variable discourse).

Such inconsistent language input may cause great variation (or even confusion) in nonnative speakers. In one study, H.D. Adamson and V. Regan [3] examined the pronunciation of -ing in Cambodian and Vietnamese immigrants in Washington DC area. Native English-speaking men tend to pronounce -ing as -in', whereas native women are less likely to do so because of a seemingly greater sensitivity to more prestigious forms. While the Cambodian and Vietnamese immigrants produced less -in' than native speakers overall, there is still a gender division with males producing -in' more than females. Adamson and Regan hypothesize that Cambodian and Vietnamese men are unconsciously trying to sound more like native-speaking men.

Theoretical foundation

Given the learners' general sensitivity to and awareness of the characteristics of native speech production, what impact may such variation have? A substantial amount of research on the effect of social contexts has been based on the framework of **Accommodation Theory** (for details see [4, 5]). Speakers (usually unconsciously) change their pronunciation and even the grammatical complexity of sentences to sound more like whomever they are talking to. This accounts in part for why native speakers simplify their language when they communicate with (presumably) lower-level nonnative speakers and why nonnative learners may acquire different varieties of the target language (e.g. when they have different friends or teachers). Thus, the notion of 'foreigner talk' or simplification of native speaker output serves a dual purpose:

- 1) it 'dumbs down' the language to be more accessible for not fluent nonnative speakers;
- 2) it becomes the 'pattern' for nonnative speakers to acquire and may fossilize as the standard and 'normal' variant.

Since most foreign language learning occurs through formal instruction, the notion of 'foreigner talk' gave rise to a similar notion of 'teacher talk'. R. Ellis [6] says that the language with which teachers address L2 (second language) learners is treated as a register in its own right, with its idiosyncratic formal and interactional properties. Drawing on the research done by a multitude of scholars [7–11], R. Ellis summarizes their findings as following:

- 1. Formal adjustments occur at all language levels. These modifications reflect those observed in foreigner talk.
- 2. Ungrammatical speech modifications do not occur. This is presumably because classroom setting does not allow for any deviant forms to be used.
- 3. Interactional adjustments occur. The linguists noticed interactional devices in teachers' speech similar to those observed in motherese (e.g. repetition, prompting, prodding, and expansions).

In summary, teacher talk in language instruction is similar to foreigner talk. An interesting phenomenon in teacher talk is how the teacher determines what level of adjustment to implement to negotiate the meaning best. Foreigner talk usually occurs in a one-to-one format, so there is plenty of feedback from the learner. One-to-one interaction also encourages (and implies) the use of extralinguistic cues. Reading these cues facilitates the processing of the native speaker's language in the most meaningful way. Traditionally, teacher talk occurs in a one-to-many setting, where the learners have few opportunities to interact with the teacher because of insufficient command of L2, a language barrier, nervousness or lack of self-confidence, peer pressure, etc. V. Henzl [9] provides data showing that teachers adjust their speech to suit the linguistic compe-

tence of the class they are teaching and such adjustments are more frequent with beginners than with advanced students.

R. Ellis [12] claims that simplified language input is essential at early stages of learning. Teachers are similar to caregivers of young children. Their speech is well-formed to ensure that the general level of their language is tuned to their learners' level. Simplified input helps to segment the speech flow into phonological and grammatical units. Those who tried to learn a foreign language know that identification of separate words and phrases is almost impossible in purely 'authentic speech'. Therefore, listening to the radio or watching television are typically of little use in the early stages.

E. Hatch [13] suggests that foreigner talk has the same basic functions as motherese. Ellis [6] adds that teacher talk has all the similar features except for the fact that fewer occurrences of nonstandard utterances have been observed. The summary of input modifications in foreigner-teacher talk is as follows (table 1).

Table 1
Input Modifications in Foreigner / Teacher Talk

Pronunciation	slowing down speech; separate words/syllable articulation; more careful pronunciation; heavier stress; increased volume on key words
Lexis	restricted vocabulary size; difficult items replaced with more frequently occurring items; fewer pro forms (e.g. nouns preferred to 'he', 'she', 'it'); repetition of words; use of analytic paraphrases (e.g. hammer: 'tool for hitting with'); use of gesture (e.g. ostensive definition)
Grammar	fewer contractions; overall shorter utterance length; grammatical relations made explicit (e.g. <i>He asked to go – He asked if he could go</i>); co-ordination preferred to subordination; less preverb modification; topics moved to the beginnings of utterances (e.g. <i>I like John – John, I like him</i>); fewer WH questions and more Yes / No questions; more uninverted questions (e.g. <i>You like John?</i>); more 'or-choice' questions; more tag questions; more present (versus non-present) temporal markings

These output modification strategies do not occur altogether and largely depend on the type of a lesson too. Subject lessons involving L2 students typically contain fewer lexical adjustments, perhaps because the choice of vocabulary is determined by the subject content of the lessons. Thus, adjustments in subject lessons are not meant to teach L2 to students but are triggered by the attempt to share content information.

The simplification occurs not only at the level of pronunciation, lexis and grammar. There are a number of certain discourse tactics that teachers implement to negotiate meaning in L2 classrooms.

Another theory that plays an essential role in this work is the **Comprehensible Input Hypothesis** [14]. S. Krashen defined 'comprehensible input' as a bit of language that is read / heard and is slightly ahead of the learner's

current proficiency level (i+1). Language that has structures that learners understand completely has no impact on acquisition per se. However, if the output (what the learner hears) has some unfamiliar bits but is still overall understandable, it triggers the learner's acquisition device (and turns into comprehensible input). Krashen considers the Input Hypothesis to be pivotal to all of acquisition and to have plentiful implications for the classroom.

- 1) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input.
- 2) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher's main role is to ensure that students receive comprehensible input.

The Accommodation Theory and the Comprehensible Input Hypothesis provide two lenses which allow to investigate NS teachers' language directed at NNS students: one suggesting a certain level of modification to simplify the output for learners and the other restricting the modification for the purposes of effective comprehension (how much simplification is sufficient for successful interaction).

Participants and methodology

The aim of this paper is to apply the summative features of teacher talk to real-life L2 classroom data and observe how NS teachers modify their speech to negotiate the meaning. No teachers who participated in this study were explicitly asked to simplify their speech. Thus, the data could show that NS unconsciously make adjustments to their language in an attempt to be understood by NNS. This innate feature of communicative cooperation is well-illustrated in studies of motherese [15–21].

The data were collected in Beginner level ESL classrooms at a university in upstate NY. The teachers were 2 male and 1 female graduate students in the TESOL Master's program – all native speakers of English. No teachers had prior experience of working with LEP (limited in English proficiency) students. The ESL program consisted of 6 weeks of evening classes three times a week. The Beginner level group had 5 female students in it.

The teacher-student classroom interactions were audio recorded in six 45-min classes, amounting to 4.5 hours in total. Due to some background noise and heavy accents of NNS, their utterances are marked as 'unclear.' Nonetheless, the purpose of this study is to examine teacher talk, and learners' language is of less importance here. To protect their privacy, the teachers are nicknamed T1, T2 and T3. The names of some students appearing in the transcript have been changed as well.

The recorded data consist of two classes led by each teacher. The themes of T1's classes were 'Transportation' and 'In the Town'. T2 dis-

cussed 'Family and Relationships' and 'Appearance'. T3 discussed the topic of 'Money' and 'Health'. The teachers mainly used visual aids (pictures, drawings on blackboard, PowerPoint slides, etc.) to introduce the new vocabulary or elicit the words that the students already knew.

The teachers' work with students was highly interactive. Although I had an impression that some teachers had expected the learners to have a better understanding of the topic, they employed various strategies to elicit as much prior knowledge from the students as possible. Students' level of English was low; therefore, their production was minimal. However, they could follow the teachers' train of thought without fail, as they could understand more than they could produce.

Unfortunately, the excerpts from the teachers did not provide an equal amount of data that is relevant to this study. Therefore, some teachers' excerpts appear more often than others.

Findings

All the audio recordings were transcribed to reveal interactive patterns in the speech of the teachers and students. The transcripts were then analyzed with a view to finding specific discursive features discussed below.

Rephrasing and Repetition. In his lesson on vehicles, T1 introduced new vocabulary – various names of vehicles (e.g. sedan, sports car, van, etc.). His pedagogic technique was not to simply provide the vocabulary but to use visual aid to find out how much the learners already knew. For this reason, T1's speech contained a lot of questioning and rephrasing.

- (1) T1: Number 16
- (2) Ss: Umm... it's a bus?
- (3) T1: Umm... Actually... I guess you could call it a type of bus... but... um... what do you do (4) in that sort of vehicle? What is it used for?
 - (5) Ss: (pause)
- (6) T1: In which locations do you use something similar to that? What is it used for? ...No? (7) Ok... that's a hard one. That's a hard one... umm... because it's a little more unusual. We (8) should call that an RV. An RV...
 - (9) Ss: House in a car
 - (10) T1: That's right! That's what I was trying to get Mary to say!
- T1 rephrases his question in an attempt to make it more understandable and at the same time elicit a correct response. He points to different features of the vehicle (its similarity to buses, its function, location of use) to assist with conjuring up its image and, consequently, the right word.
 - (1) T1: Whose turn..? Natalie.
 - (2) Ss: It's a van... van
- (3) T1: It is a van! It is a van! You guys got the concept of what the vehicles are. Because you (4) know when it's a truck... you know it's a van.

- Ok... this is a van but what type? What type (5) of van is this? What's particular about that type of van?
 - (6) Ss: Mmmm
 - (7) T1: What makes it different?
 - (8) Ss: It's a little...
 - (9) T1: It's a little small.
 - (10) Ss: Yes
- (11) T1: Ok. It's a little small. Ok. <u>So how we call... what's the name we give in English for</u> (12) <u>the vans that are not big vans but... they are a little smaller?</u>
 - (13) Ss: Mini van
 - (14) T1: That's what it's called. It's a mini van.
 - (15) Ss: Mini van.
 - (16) T1: It's a mini van. Ok.

To assist the students with understanding the terminology and maintaining the flow of the lesson, T1 uses the novel word repeatedly in various types of sentences and places it in various syntactic positions within the sentences (subject, object, subject nominative):

- (1) Ss: It's a truck?
- (2) T1: No we don't consider that one a truck. Anyone else wants to give it a shot? That is a van. That is a regular van. As opposed to the minivan. You seen a mini-van? The mini-van is much smaller. That's a van. (pause) Ok. Whose turn is it? I got lost.

In an attempt to make their language (or output) more comprehensible and, thus, ensure 'comprehensible input' ESL teachers have an array of synonyms or antonyms for the target word at hand. These lexical resources help to illustrate the same concept in various terms and colorfully express one idea. In addition, this technique increases the likelihood of students' successful comprehension by providing several lexemes of different complexity and formality to select from:

- (1) Ss: I seen this
- (2) T1: You've seen this before. Well can you explain to me what... what makes it...
 - (3) What makes it special... different... particular?

In his class on appearance, T2's repetitions not only helped the students to remember words by imitating his pronunciation but also to use it meaningfully as they understand the concept:

- (1) T2: He has a crew-cut. Remember?
- (2) Ss: Crew-cut
- (3) T2: Yes. ...Do you remember <u>crew-cut</u>?
- (4) Ss: No
- (5) T2: No? Ok. Let's see.
- (6) Ss: Crew-cut

- (7) T2: Let me show you <u>crew-cut</u>. (looking for a slide) Do you remember this boy?
 - (8) Ss: Crew-cut
 - (9) T2: He has a crew-cut
 - (10) Ss: Oh... <u>crew-cut</u>
 - (11) T2: Yes. (12) Ss: Oh yes
 - (13) T2: The boy on the left ... He has a crew-cut. Exactly. Ok.

Lines 2, 6, and 8 indicate a simple imitation of the word, whereas line 10 displays a recognition of the lexeme and a change in the students' knowledge state, signaled by the discourse marker 'oh' [22].

Expansion and True Questions. T1 constantly tried to elicit the name of the vehicles from the students themselves, thus, making his lesson less teacher-centered. However, it is difficult to place more focus on students when their language skills are limited. The classroom discourse at the beginner level is mainly constructed by the teacher and the percentage of student talk is low. The verbal exchange follows the typical format: Teacher Question (Initiation), Student Response and Teacher Evaluation, which J.L. Lemke [23] calls a triadic dialogue. This communicative act doesn't always follow the same script and may have other steps, e.g. Teacher Preparation, Teacher Call for Bids, Student Bid to Answer, Nominalization, Teacher Elaboration, etc. The data used in this paper show that Teacher Elaboration is an important means to help students shape grammatically correct answers.

- (1) T1: The City Hall... Oh... The City Hall (writes on board)... City... Hall... What's the City (2) Hall, Mary?
 - (3) Ss: Where they... judge... jus... (unclear)
- (4) T1: <u>The judge. The judge... The judge?</u> That's also... that's also where the government (5) ... See question marks on people's faces? <u>The judge</u>. The judge sits in the courtroom.
 - [6] Ss: The courtroom.

T1 'picks up' the student's incomplete answer and completes it and, in addition to that, elaborates on it in line 5.

Although this strategy is not mentioned in Hatch's table of Interactional discourse tactics (table 2), it is commonly implemented in L2 classrooms. Mothers use the same verbal rephrasing when they talk with their kids. In this technique of **expansion**, an adult imitates, expands on or adds to the child's statement. Z.O. Weizman and C.E. Snow's [24] findings show that expansion facilitates language development, including vocabulary. J.N. Bohannon and L. Stanowicz [25] say that parents are especially likely to use this expansion strategy after a child has made a grammatical error.

Table 2

Interactional Strategies in ESL classroom

Туре	Description	Example
More 'here-and'now'	NS refers to objects / events which	NS: What's that you are
topics	are contiguous	wearing?
More topic-initiation moves	NS starts a conversational topic by asking a question or making a comment	NS: I think this is makeup on her. NNS: Oh NS: Women use this eye shadow.
More confirmation checks	Utterances designed to elicit confor- mation that a learner utterance has been correctly heard or understood	NNS: I went to cinema. NS: The cinema?
More comprehension checks	Attempts by the NS to establish that the learner is following what he is saying	NS: It was raining cats and dogs. Do you follow?
More clarification requests	Utterances designed to get the learner to clarify an utterance which has not been heard or understood	NNS: She very high NS: Sorry?
More self-repetitions	The NS repeats parts or the whole of his preceding utterance	NS: She got stuck in the window trying to get in. She got stuck
More other-repetitions	The NS repeats part or the whole of the learner's previous utterance without seeking confirmation	NNS: I went to the cinema. NS: Yeah. You went to the cinema
More expansions	The NS expands the learner's previous utterance by supplying missing formatives or by adding new semantic information	NNS: I wear a sweater. NS: Yes, you are wearing a red sweater
Shorter responses	The NS restricts the length of his response to a learner question or comment	NNS: How you feeling today? NS: Good. Good

Here's an example of expansion from T1's class:

- (1) T1: What makes it different?
- (2) Ss: It's a little...
- (3) T1: It's a little small.
- (4) Ss: Yes
- (5) T1: Ok. It's a little small. Ok.

The following excerpt, however, shows a different technique of expansion.

- (1) Ss: His face (unclear)... tattoo.
- (2) T2: His face has a lot of tattoos. Ok. Well, I'm not sure. Ok. What else did you... say
 - (3) about him?
 - (4) Ss: (unclear)... what do you call..?

- (5) T2: Teeth
- (6) Ss: Teeth
- (7) T2: Teeth
- (8) Ss: Teeth... a hole... I don't know
- (9) T2: Yes... He has a space. A space.
- (10) Ss: Space... teeth
- (11) T2: A space
- (12) Ss: <u>Space</u>
- (13) T2: This is the word... Here... <u>space</u>... <u>S-P-A-C-E</u> (writes on board). He has a space (14)... in between his teeth. His front teeth have a big space.
 - (15) Ss: Oh
- T2 deliberately chooses not to expand on the student's word 'hole' because it was the wrong lexeme to use in this context. Instead, he suggests a semantically appropriate variant, making subsequent repetitions and giving its graphic representation.

Generally, expansion is a type of grammatical rephrasing that illustrates what the utterance would sound like if made by a NS (lines 1 and 2, 4 and 5, 10 and 11).

- (1) Ss: I seen this
- (2) T1: You've seen this before. Well can you explain to me what ... what makes it...
 - (3) What makes it special... different... particular?
 - (4) Ss: For singers.
 - (5) T1: <u>For the singers</u>?
 - (6) Ss: Yes.
 - (7) T1: Stars?
 - (8) Ss: Yes.
 - (9) T1: So then it'd make it an expensive vehicle.
 - (10) Ss: When I go to wedding
 - (11) T1: When you go to a wedding.

T1's expansion of students' answers serves the purpose of the confirmation check mentioned in the Table 2. It is also a kind of a repetition or comprehension check because other students may not have heard or understood the utterance. This technique also expands the typical IRE structure of the dialogue between the teacher and students. The Initiation is still in the form of a teacher question. The Student Response, however, initiates a Teacher Elaboration in the form of expansion, which is followed by a Student Evaluation. It seems like this Elaboration gives students some authority in assessing the teacher's ability to understand students' production. This Student Evaluation is an important tool for establishing a mutual understanding between the instructor and learners.

Here is another example of the Initiation – Response – Teacher Elaboration – Student Evaluation act:

- (1) T1: And... number 29.
- (2) Ss: Number 29. it is a... umm... it is a van
- (3) T1: Ummm... a van you said?
- (4) Ss: A little van
- (5) T1: A little van. A little van?
- (6) Ss: <u>Yes</u>... (unclear)
- (7) T1 (laughing): Yes that was a little difficult. It's called the station wagon. (T1 writes on the board). That takes us to number 30.

Lines 5 and 7 in the previous excerpt and 3 and 5 in this one are examples of the so-called true questions. Ellis [12] claims that most teacher questions are of the display variety, i.e. designed to test and, therefore, have predetermined answers rather than of the referential kind, i.e. truly information-seeking and permitting 'open' answers. Display questions are 'less likely to contribute to an acquisition-rich environment than referential questions'. In the excerpt, T1 asks these questions because he doesn't know the answers. Thus, his role changes from an information-giver to an information-seeker.

- J.L. Lemke [23] describes True Dialogue as a communicative event in which a teacher asks a student's opinion, or asks for a real-life experience or asks a question that may have a number of possible answers. Such dialogues do not trigger a Teacher Evaluation move but may result in an optional Teacher Comment. For example:
 - (1) T1: Number 24.
 - (2) Ss: Small car
 - (3) T1: A small car. Ok... umm... Who likes these types of cars?
 - (4) Ss: Amanda
- (5) T1: You like it? (laughter) Why you like it? Because it's flashy? (laughter) Yes, it
- (6) is a car but... it's a certain type of car. What type of car? Anybody want to
 - (7) guess?
 - (8) Ss: Sports car
 - (9) T1: That's exactly what it is.

Although T1 suggested an answer to his own question at Line 5, these true referential questions are one of the few instances of shifting the 'chalk and talk' focus of the class to engaging the students in a more meaningful interaction which includes their interests and ideas.

Glossing. Lemke described *glossing* as a frequent technique of teacher language 'in which a teacher restates what he has just said in a way that informally defines it or gives it meaning, usually by making it equivalent to a more familiar expression' [Ibid. P. 111]. Despite being used by Lemke in relation to science classroom, glossing emerges in ESL classroom discourse too. Teachers implement this technique when the introduction of a complex concept or lexeme is too challenging for students, thus, encouraging teachers

to provide more comprehensible examples, preferably connected to their real life experience. Unfamiliar expressions could be substituted by familiar references to facilitate the understanding of a novel concept:

- (1) Ss: She has... (unclear) hair.
- (2) T2: She has...
- (3) Ss: Sliver... sliver... is it color that is... sliver? (wrong pronunciation)
- (4) T2: The color is not silver. It's called blonde.
- (5) Ss: Oh.
- (6) T2: Remember, Melissa has blonde hair?
- (7) Ss: Oh... blonde.
- (8) T2: Yes. This woman has blonde hair.

After noticing that the students did not remember the word 'blonde', T2 used 'Melissa' as a reference to help the students remember the object to which 'blonde' was attached. Melissa's hair color was used as an impromptu mnemonic technique to help to connect the known with the unknown in the classroom. This way, T2 glossed the unfamiliar term with a familiar reference facilitating the comprehension of the former.

A more explicit instance of glossing is found in one T1's excerpt in which he attempts to explain what an RV is. T1 used a brand name that the students were not familiar with, which initiated a chain of sentences, each aimed at glossing the other:

- (1) T1: That's right! That's what I was trying to get Mary to say! Yes... it's sort of... it's sort of (2)... it's a home. What...Actually this is an acronym. We say 'RV'. Many Americans... many (3) Americans actually don't even use the term 'RV'. They say Winnebago. Winnebago is
- (4) <u>actually a brand. It's a brand that has become a way of designating</u> this sort of vehicle.
- (5) <u>Sort of like...</u> when you say 'pampers'. You are talking about diapers. Pampers is actually (6) a brand... you know pampers? When the... when the brand is something that becomes a (7) name so... in English.. here... In America... we often say that's a Winnebago. But it's an
- (8) RV. And an RV is an acronym for 'recreational'... it's a big word... (writing on the board)
- (9) 'recreational vehicle'...ok? And... um... like Mary said that's a vehicle that's um... is (10) basically a home. It's used... um... here in the States a lot to... go, for example, to the (11) national parks. Remember we spoke about parks... the other day?.. well... Well big (12) parks here in the States... you'll see a lot of RVs... umm... Next one... who's up? Whose (13) turn..? Natalie.

The sentences at lines 3 and 4 introduce a novel lexeme. This lexeme, in turn, starts the following sentence. Such alternation was shown in T1's speech before and is evidently an explanatory technique, as it follows a typical topic-comment structure (the *comment* of one sentence becomes *topic* of

the next one). The teacher's goal is to explain the term 'Winnebago' by a simpler term 'brand'. However, the students do not show any signs of understanding, so he proceeds by using 'pampers – diapers' as a parallel example. Lack of responsiveness from the students urges him to make use of 'You know 'pampers'?' as a comprehension check. In this case, glossing does not accomplish its goal of explaining a complex novel term by way of simpler ones because the 'simpler' terms are still not familiar to the students.

Personal Pronouns. Personal pronouns are crucial in interpersonal communication. Speakers can use pronouns to either distinguish themselves from addressees or create a sense of solidarity or affinity with them. In his research into pronouns in mathematics talk, T. Rowland has found that teachers use 'we' to establish their authority and force students to conform to practices that are accepted by the community of 'the knowledgeable', thus, "giving priority to conformity over comprehension" [26. P. 24]. In identifying with the 'expert' group, teachers have a preference for 'we' over 'you' in the negotiation of general concepts.

A similar case of 'we' can be seen in the following excerpt in T1's classroom:

- (1) T1: That's a hard one... umm... because it's a little more unusual. We should call
 - (2) that an RV. An RV...
 - (3) Ss: House in a car
- (4) T1: That's right! That's what I was trying to get Mary to say! Yes... it's sort of...
- (5) It's sort of \dots it's a home. What \dots Actually this is an acronym. We say 'RV'.
- (6) Many Americans... many Americans actually don't even use the term 'RV'.
 - (7) <u>They</u> say Winnebago.

The 'we' at line 1 is what discourse analysts call "solidarity-promoting 'we'". P. Rounds points out that by using 'we', teachers can "signal solidarity with their students while covertly maintaining a certain semblance of power" [27. P. 649]. However, T1's solidarity with the students alters as his need to show a sense of belonging to the group of NS experts that excludes the students arises (line 5). This authoritative use of 'we' leaves no doubt for NNS that 'RV' is the correct term. However, line 6 shows a withdrawal from the previous 'expert' statement, which is immediately displayed by a non-inclusive 'they' in line 7.

Here are more examples of an expert 'we':

- (1) Ss: It's a truck?
- (2) T1: No we don't consider that one a truck. Anyone else wants to give it a shot? That is a

- (3) van. That is a regular van. As opposed to the mini-van. You seen a mini-van? The mini-
- (4) van is much smaller. That's a van. (pause) Ok. Whose turn is it? I got lost.
- (1) T1: Now <u>I'm</u> going to... (pause). That's right. What <u>we</u> have here is a type of vehicle. <u>I</u>
- (2) <u>want you to complete this exercise</u>. You see I numbered each vehicle. Ummm. <u>I want you</u> (3) <u>guys to</u>... as a matter of fact <u>we're</u> gonna erase it... (erases words from the board) <u>I want</u> (4) <u>you to match the numbers to the exact vehicle</u>.

The implicit directive 'I'm going to...' is softened by 'we' in line 1. However, T1 continues with an explicit directive 'I want you to'. T1 wants to have the students match the new words for vehicles with the pictures of vehicles. After realizing that he spelled a lot of new words on the board, he uses' we' to create an impression of a mutual agreement that the words have to be erased.

Furthermore, T1 conveniently detaches himself from the community of experts when pointing to their 'ignorance':

- (1) T1: The same way this is an acronym. An RV. So is this. This is actually an
- (2) acronym. Even though <u>most people don't even remember what it means</u>. They use
- (3) it so much as SUV. <u>They</u> forget what it means... what it means is 'sport utility
- (4) vehicle'. It's the vehicle of choice for families. It uses a lot of gasoline. It's not
- (5) too very environmentally friendly... ummm... who's next? Who's next? You? Go
 - (6) ahead.

He switched to pronoun 'they' (lines 2, 3) to show that he does not belong to those who do not know what SUV stands for. This would undermine his authoritative status as an 'expert' instructor.

Another solidarity-promoting 'we' can be observed in the teacher talk of T3:

- (1) T3: So, the doctor asks you 'how are you feeling?'. Do we know how to answer that?
 - (2) Ss: Yes.

This preference to 'we' over 'you' is an example of teachers' degree of certainty about whether the students know the answer. The pronoun 'you' would make it the students' responsibility to have the correct answer, but 'we' acts as an offer of assistance in case students don't know what to say. A.W. Oliveira et al. [28] claim that such inclusive forms of personal pro-

nouns have potential that can help instructors to include themselves into the students' perspective, thus leading to the creation of a single social category.

Comprehensible Input Problem. Despite its drawbacks (for details see [6, 29]), Krashen's Input Hypothesis has been influential in the second language acquisition theory for decades. S. Krashen and M.H. Long have argued strongly that the availability of comprehensible input is essential before the learner's internal processing mechanism can work. Long [30] discusses in detail how input can be made comprehensible or accessible to NNS learners. One way is to use structures and vocabulary that the learner already knows. However, it means that this input will have little impact on learners' L2 acquisition. Another way is to focus on 'here-and-now' narratives, which enables the learners to make use of the linguistic and extralinguistic contexts and their general knowledge to interpret unfamiliar language. A third way is through the modification of the interaction with L2 learners.

- T1, T2 and T3 each worked with the L2 students only 3 nights a week, which is an insufficient time to gauge how far and wide the learners' proficiency stretches. Thus, the negotiation of meaning in their classrooms was modified impromptu, i.e. when the students' reaction to novel material was zero or minimal. When the teachers 'violated' the 'i+1' formula of Krashen (the input should be only slightly beyond the learner's actual knowledge to facilitate the learning) for example, when their new vocabulary was too complicated for the L2 learners to understand they often embarked on lengthy monologues trying their best to get the message across. A good example of this 'i+1' violation is in T2's class on 'Family,' where he and the students worked on a Simpson's Family Tree worksheet:
- (1) T2: Yes, so... Selma is Ling's mother. But we say adoptive... adoptive... remember, we (2) talked about this yesterday? A little. We didn't get into it too much but... it's when...
- (3) Remember, you asked me a question is it expensive to... you adopt someone... um... (4) like I go to Russia... and I want... um... my wife and I cannot have any children. We
 - (5) have a problem with the body. You understand this?
 - (6) Ss: Yeah
- (7) T2: Ok. We have a problem and it's not possible for my wife and I to have any children. So (8) ...but we want a child... very bad. We want a child. So, we adopt a child. We adopt. A
- (9) child... an orphan. Remember the word 'orphan' from yesterday? 'Orphan', yes. We
- (10) learned about this word yesterday. There was a whole slide on 'orphan'. Yes, I'll show [11] you. You'll remember when I... remember? What is an orphan? An orphan... right... is (12) a child without any parents. Why? Because the parents are...
 - (13) Ss: Dec...

- (14) T2: Deceased.
- (15) Ss: Deceased
- (16) T2: Remember? Dead. So, if there is an orphan... with no parents... me and my wife (17) can adopt the child. Ok? For example. Ok?.. (laughter)

T2 uses the term 'adoptive' but the students do not react as if they are familiar with the word. He attempts an explanation, but it is hard to do without using the term itself (lines 3–5). Therefore, he makes up an example involving him and his wife to illustrate what 'adoptive' means. T2 has a choice between trying to explain adoption in more formal terms and simplifying its meaning by giving a real life example. Thus, he modifies the input until it fits into the 'i+1' model. The students could relate to the "body problems", being unable to have children, and children (orphans) whose parents are dead (lines 7–16).

T3's lesson on 'Health' also has a thorny point when she tries to explain what a 'pain scale' is. She shows the students a scale with a line of faces on it – from happy to sad:

- (1) T3: In the doctor's office and in the ER they'll ask you... especially, if you go and say 'I
- (2) have pain' or 'Something hurts'... They give you this... They ask you... It's called the
- (3) 'pain...' ...um... I don't know if there is a real word for it... It's a pain scale. They use
- (4) this... This is called... It's called a pain scale (writes on board)... pain... scale
 - (5) Ss: Pain scale
 - (6) T3: Pain scale

T3's explanation is successful after all but this excerpt shows how much confusion 'i+2' modification can cause when a teacher is not capable to quickly think of other words to explain a seemingly simple thing.

When trying to describe what a sports car is, T1 characterizes the vehicle in terms of its function, popularity, shape, power capacity, etc. He even resorts to a jargon term 'muscle' referring to the car's power. T1 points to many features of the sports car in just a matter of seconds, making sure the students have a mental image of the vehicle (which they can also see in their worksheet) and a conceptual image of what makes this vehicle different from others:

- (1) T1: No... sports car... it can be used for racing... but ummm... there's probably a few
- (2) sports cars right here... in the parking lot. Anything that has... ummm... that has that... (3) ummm... racey shape... they have stronger engines... These sorts of cars. So they
 - (4) have more muscle... they have more power.

One of the criticisms of the Input Hypothesis is that the problem of comprehensibility of input is hard to resolve. Despite being in the same Beginner group, the students did not have the same level of L2 proficiency. Cultural differences should also be taken into account because, while trying to negotiate the meaning of certain novel terms, teachers use extralinguistic cues that are not universal across cultures. Students of various backgrounds could have difficulty identifying those cues and making sense of them. Moreover, explanatory skills could pose a challenge to language educators; a good skill of explaining unfamiliar terms with familiar references is very hard to master. Some teachers could have trouble clarifying certain terms or phenomena that are taken for granted in the target culture.

Conclusion

The goal of this paper was to explore the concept of teacher talk and apply its features to the data collected in a few beginner ESL classrooms. While only some of the characteristics of teacher talk were taken into consideration, the data provided plenty examples of those that were of interest.

Teachers put a lot of effort negotiating meaning in ESL classrooms, making use of any possible explanatory technique they have. These techniques are not specific to classroom environments but are inherent in our endeavor to be understandable and understood. Therefore, mothers repeat novel words to their babies over and over again modifying their voice, putting these words in different parts of the sentence to simple draw attention to the new term and reinforce its retention in memory. Teachers not only repeat but also rephrase new vocabulary in an attempt to make it more comprehensible and accessible. They make sure the new material is understood by making confirmation checks in the form of questions or asking students to repeat the words or use them in context. To provide students with the contexts of authentic usage of the new item, teachers expand on them, thus, creating such contexts on the spot. This technique is useful in both teacher talk and infant-directed speech because teachers and mothers can safely use expansion to correct non-grammatical or illiterate speech. To ensure the comprehension of a new word, teachers gloss its unfamiliar meaning with familiar references, often giving students a real-life object to relate to. Pronouns in teacher talk can serve both as tools for creating an atmosphere of solidarity with or separation from the community of students. In their attempts to negotiate the meaning, teachers often have trouble simplifying the input so much that it could be easily processed by L2 learners. Some possible obstacles could be lack of common ground with the students, different cultural heritage, and variation in linguistic background and life experience.

All teachers in this study have shown varying degrees of teacher talk implementation in their L2 classrooms. The number of teacher talk techniques also depends on the content of the lesson and the type of activities. For instance, T3's class focused on independent learning or learning in groups with minimal teacher-student interaction. Therefore, her classes did not provide sufficient samples of various teacher talk features.

The possible orientation of the future research in the area of teacher talk or 'teacherese' (author's coinage) could be towards age sensitivity of students to such interaction, the nature of student intake (the input that has been processed) or reaction to the novel language when it is oversimplified, the politeness strategies of teachers while using teacher talk and student reactions to their teachers 'talking down' to them when they accommodate or 'dumb down' their speech.

References

- Kuhl P. (2003) Human Speech and Birdsong: Communication and the Social Brain. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Vol. 100. 17 (Aug. 19, 2003). pp. 9645-9646.
- Saville-Troike M. (2006) Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3. Adamson, H. D. & Regan, V. (1991) The Acquisition of Community Speech Norms by Asian Immigrants Learning English as a Second Language: a Preliminary Study. // Studies in Second Language Acquisition. 13. pp. 1-22.
- 4. Giles H., Wiemann J. M. (1987) *Language, Social Comparison and Power*. The handbook of communication science. Newbury Park, CA: Sage. pp. 350-384.
- Street R. L., Giles H. (1982) Speech Accommodation Theory: a Social Cognitive Approach to Language and Speech Behavior. Social cognition and communication. Beverly Hills, CA: Sage. pp. 193-226.
- 6. Ellis R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- 7. Gaies S. (1977) The Nature of Linguistic Input in Formal Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom Language. Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. On TESOL '77. Washington: TESOL. pp. 204-212.
- 8. Gaies S. (1979) *Linguistic Input in First and Second Language Learning.* Studies in First and Second Language Acquisition. Roweley, Mass.: Newbury House.
- 9. Henzl V. (1979) Foreigner Talk in the Classroom. // International Review of Applied Linguistics XVII. pp. 159-165.
- Long M. (1983) Native Speaker/Non-native Speaker Conversation in the Second Language Classroom. On TESOL '82" Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching. Washington D. C.: TESOL.
- Long M. H., Sato C.J. (1983) Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. Classroom Oriented Research in Second Languages. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis R. (1991) Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters, LTD.
- 13. Hatch E. (1983) *Simplified Input and Second Language Acquisition*. Pidginization and Creolization as Language Acquisition. Newbury House Publishers.

- 14. Krashen S. (1985) The Input Hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.
- 15. Hoff-Ginsberg E. (1986) Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. // Developmental Psychology. 22. pp. 155-163.
- 16. Bruner J. (1983) Child's talk: Learning to Use Language. New York: Norton.
- 17. Gleitman L., Newport M., Gleitman H. (1984) The Current Status of the Motherese Hypothesis. // Journal of Child Language. 11. pp. 43-79.
- Fernald A. (1992) Human Maternal Vocalizations to Infants as Biologically Relevant Signals: an Evolutionary Perspective. Barkow/Cosmides/Tooby, The Adapted Mind. pp. 391-428.
- 19. Fernald A., Morikawa H. (1993) Common Themes and Cultural Variations in Japanese and American Mothers' Speech to Infants. *Phonetica*. 57. pp. 242-254.
- 20. Fernald A., Kuhl P.K. (1987) Acoustic Determinants of Infant Preference for Motherese Speech. *Infant Behavior and Development*. 10. pp. 279-293.
- 21. Fernald A., Mazzie C. (1991) Prosody and Focus in Speech to Infants and Adults. *Developmental Psychology*. 27. pp. 209-221.
- 22. Schiffrin D. (1987) Discourse Markers. Cambridge: Cambridge University Press.
- 23. Lemke, J. L. (1990). Talking Science: Language, Learning and Values. Norwood: Ablex Publishing Company.
- 24. Weizman Z. O., Snow C. E. (2001) Lexical Output as it Relates to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure as a Support for Meaning. *Developmental Psychology*. 37. pp. 265-279.
- Bohannon, J. N., III, & L. Stanowicz. (1988) The Issue of Negative Evidence: Adult Responses to Children's Language Errors. *Developmental Psychology*. 24. pp. 684-689.
- 26. Rowland T. (1999) *Pronouns in Mathematics Talk: Power, Vagueness and Generalisation.* For the Learning of Mathematics 19, 2 (July, 1999).
- Rounds P. L. (1987) Characterizing Successful Classroom Discourse for NNS TA Training. TESOL Quarterly. Vol. 21. 4.
- 28. Oliveira A.W., Sadler T.D., Suslak D.F. (2007) The linguistic construction of expert identity in professor-student discussions of science. *Cultural Studies of Science Education*. 2(1), pp. 119-150.
- 29. Gass S., Selinker L. (2001) Second Language Acquisition. An Introductory Course. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 30. Long M. H. (1985) *Input and Second Language Acquisition Theory*. Input and second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 377-93.

Information about the authors:

Samburskiy Denis, Ph.D., Assistant Teaching Professor, Languages, Literatures and Linguistics, Syracuse University, Syracuse, NY (New York, USA). E-mail: denis.samburskiy@gmail.com

Received 27 February 2017

РАЗГОВОР УЧИТЕЛЯ: ДИСКУРСИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙ-СКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Самбурский Денис Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры языков, литературы и лингвистики университета Сиракьюза, Нью-Йорк, США (Нью-Йорк, США). E-mail: denis.samburskiy@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/37/9

Аннотация. Исследуются особенности педагогического дискурса как типа речи преподавателя, направленной на обучающихся во время проведения аудиторных занятий. В стенограммах взаимодействий преподаватель – обучающийся при проведении вечер-

него курса английского языка как второго был выявлен ряд приемов, позволяющих сделать общение в диаде учитель – студент эффективным. Инструкторы часто прибегают к таким приемам, как повторение, парафраз сказанного, расширение своих высказываний и актуальные вопросы, а также пояснения (на основе доступных обучающимся металингвистических ассоциаций) с привлечением незнакомых референций. Кроме того, преподаватели могут использовать личные местоимения для отождествления себя с обучающимися или отделения себя от своих учеников. Это исследование будет полезно для начинающих преподавателей английского языка, а также для практикующих преподавателей, которые намерены изучить собственные коммуникативные практики во время занятий.

Ключевые слова: речь преподавателя; приемы беседы; общение учитель – ученик; коммуникативные практики.

УДК 811.111'243:784.6:378.662.147 DOI: 10.17223/19996195/37/10

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ПЕСНИ

Е.Н. Горкальцева, В.М. Ростовцева

Аннотация. Рассматривается вопрос дидактической ценности англоязычных популярных песен с учетом приемов их использования применительно к обучению иностранному языку в техническом вузе. Отмечается, что песни обладают рядом преимуществ по сравнению с другими средствами обучения: являются важным средством гармонизации интеллектуального развития студентов, активизируя работу обоих полушарий мозга; благодаря особенностям своей организационной структуры повышают мотивацию к коммуникативной и познавательной деятельности; способствуют более быстрому и прочному запоминанию языкового и речевого материала. Указывается, что применение песен в обучении способствует развитию синтетических умений студентов, что улучшает качество иноязычной речевой деятельности. Согласно полученным эмпирическим данным было выявлено, что популярность усиливает стимулирующие свойства песни. Предлагается научно-методическая интерпретация термина «англоязычная популярная песня», а также рассматриваются преимущества данного средства при обучении студентов технического вуза. Наиболее важным преимуществом в контексте языковой подготовки является тесная взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов речевой деятельности в процессе восприятия, понимания и речетворчества на основе популярной песни. Этот факт обусловливает актуальность применения англоязычных популярных песен для развития особого вида умений – когнитивно-коммуникативных. Под данным видом умений предлагается понимать способности индивида генерировать собственные продуктивные или репродуктивно-продуктивные высказывания на основе результатов восприятия, переработки и оценки воспринятой информации. Рассматриваются критерии оценки этих умений, а также их важность для развития текстовой компетентности в процессе обучения иноязычной коммуникации. Представляется информация о практическом опыте развития когнитивно-коммуникативных умений на основе англоязычных популярных песен при обучении иностранному языку студентов Энергетического института Томского политехнического университета и полученных результатах.

Ключевые слова: англоязычные популярные песни; когнитивно-коммуникативные умения; критерии оценки; технический вуз.

Введение

Результатом обучения иностранному языку в техническом вузе должны быть готовность и способность выпускника к иноязычной коммуникации в широком спектре ситуаций [1; 2. С. 90]. Для достижения практической цели обучения иностранному языку могут приме-

няться разнообразные средства обучения: традиционные (учебники, пособия, рабочие тетради, интегрирующие в себе печатные тексты, лексико-грамматические упражнения и контрольно-тестовые задания), онлайн-ресурсы (обучающие и справочные), мультимедиа ресурсы (аудиозаписи, документальные и художественные фильмы, новости, видеоблоги) и др. Одной из разновидностей средств мультимедиа, широко применяемых в обучении иностранным языкам, являются песни (Т. Murphey [3], Е.В. Логинова [4], Е.Н. Соловова [5], Ю.А. Комарова [6] и др.). Однако в условиях неязыкового вуза применение данного средства является тенденцией преимущественно последних нескольких лет (А.Ю. Широких [7], С.Е. Каплина, О.Л. Серебренникова [8], В.И. Суханова [9] и некоторые другие).

Цель данной статьи заключается в обосновании целесообразности применения популярных песен на английском языке в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. Для достижения поставленной цели важно решить следующие задачи: 1) обобщенно рассмотреть преимущества популярных песен на английском языке в качестве средства обучения указанной целевой аудитории; 2) раскрыть потенциал данного средства для развития когнитивно-коммуникативных умений студентов и развития текстовой компетентности на примере обучения английскому языку студентов технического вуза.

Исследование

Решение первой задачи выполнено на основе двух подходов. Сущность первого подхода заключается в обобщенном взгляде на использование песен в учебном процессе по иностранному языку, т.е. без учета их специфики, что позволило выявить ряд их преимуществ как средства обучения. Второй подход, напротив, конкретизирует проблематику применения песенного материала в зависимости от его специфики и особенностей восприятия целевой аудиторией.

В ходе специального исследования, проведенного нами в период с 2011 по 2014 г., включающего изучение педагогической литературы по проблематике применения песен в обучении ([3, 4, 6] и др.) и анализ собственного методического опыта использования данного средства в процессе преподавания английского языка у студентов Энергетического института Томского политехнического университета (ЭНИН ТПУ), были выявлены следующие преимущества песен. Во-первых, интеллектуальная деятельность личности осуществляется на основе взаимосвязи рациональных и эмоциональных сторон психики, поэтому мы обращаемся к психолингвистическим основам оценки средств обучения, в частности, с точки зрения деятельности полушарий головного мозга при восприятии и обработки информации. Как правило, у индивида ве-

дущим является одно из полушарий головного мозга. Левое полушарие (также называемое аналитическим и рациональным), отвечает за восприятие абстрактных отношений на основе мыслительной операции анализа отдельных элементов; правое полушарие (называемое синтетическим, а также иррациональным) обеспечивает комплексное восприятие объектов и явлений, объединяя детали в единое целое, и отвечает за координацию чувств и эмоций, способности к воображению [10. С. 533–534].

В этом смысле применение песен в обучении иностранному языку, во-первых, является универсальным средством актуализации работы обоих полушарий, чего не могут обеспечить многие из используемых средств обучения: восприятие музыки осуществляется в результате активизации эмоционального и рационально-логического механизмов психики [11. С. 152]. Когда прослушивается песня, левым полушарием распознаются мелодия и слова песенного текста, а правым синтезируются комплексный музыкальный образ и смысл, передаваемый музыкой и этим текстом. В процессе обучения в техническом вузе, при условии использования привычных по форме презентации сообщений (печатных текстов, аудиотрэков), предмет «Иностранный язык» вместе с такими базовыми для будущего инженера науками, как математика, физика и др., преимущественно обеспечивает развитие левого полушария. Однако для будущей профессиональной деятельности студентам технического вуза важен ряд умений и способностей, успешное развитие которых обусловлено активной деятельностью правого полушария, например, умение общаться с людьми эффективно, целостно воспринимая и передавая информацию, в том числе эмоции; развитое воображение; способность мыслить комплексно; одновременно перерабатывать разноплановую информацию; принимать решения быстро и с учетом как рациональных, так и иррациональных факторов и др. Непосредственно при обучении иностранному языку развитие правого полушария также способствует улучшению качества иноязычной речевой деятельности: в ее рецептивных видах – развитию умения синтезировать информацию при восприятии сообщений, в экспрессивных видах – умения генерировать собственные высказывания за счет развития умений смыслоформирования, с чем, согласно эмпирическим данным, многие студенты технического вуза испытывают затруднения.

Во-вторых, в отличие от других, в том числе таких традиционных средств обучения, как печатный или аудиотекст, песня обладает высоким стимулирующим потенциалом [12. С. 17] для развития как коммуникативных, так и когнитивных умений. В контексте коммуникативных умений песня остается стимулом для развития экспрессивных умений студентов даже в условиях низкой степени понимания ее содержания. В частности, замечено, что песня мотивирует формирование и вербализацию собственных суждений о ней на четырех уровнях:

- восприятия (студенты могут сообщить о впечатлениях, которые производят музыка, голос исполнителя, видеоклипе);
- понимания (студенты оценивают и характеризуют степень понятности текста, в том числе обращают внимание на качество дикции исполнителя, которое способствует или затрудняет понимание, отмечают отдельные понятые факты);
- фоновых знаний (студенты комментируют степень популярности песни, а также временную перспективу, к которой она относится и т.д.);
- актуализации личностного опыта (студенты обмениваются личными воспоминаниями в связи с прослушанной песней, известными им фактами о биографии и творчестве исполнителя и др.).

В контексте когнитивных умений стимулирующая функция песен связана с взаимодействием музыкальной и текстовой составляющих песни как продукта творческой деятельности: музыка, как правило, передает определенный эмоциональный «посыл» («message») [4. С. 13], в результате этого возникает интерес к познанию текста песни. Таким образом, эмоциональная составляющая формирует интенцию к познавательной деятельности [6. С. 41], и операциональная сторона собственно когнитивных умений в процессе восприятия песен на иностранном языке актуализируется спонтанно и непроизвольно.

В-третьих, песни являются эффективным средством формирования и совершенствования языковых аспектных навыков. Использование песен в обучении способствует более быстрому и прочному запоминанию языкового материала [13. С. 64; 14. С. 92], что связано со спецификой организационной структуры песни (многократным повторениям определенных строк песни; гармоничному сочетанию песенного текста и музыки (мелодии и ритма)) [12. С. 9]. Феномен более эффективного запоминания языкового и речевого материала с помощью данного средства обучения обеспечивается его наглядностью в песенных текстах. Их многообразие позволяет найти иллюстрации практически к любому языковому явлению от уровня Elementary до Intermediate в зависимости от целей и задач обучения. Например, песня «Hit the road, Jack» наглядно демонстрирует употребление императивных предложений, «Tom's diner» (исполнитель Susan Vega) – времени Present Continuous, «Crying» (в исполнении Aerosmith) демонстрирует употребление времен группы Continuous, английская народная песня «Mary had a little lamb» – употребление Past Simple и т.д. Более того, у студентов, как правило, возникает мотивация петь песню многократно, что способствует прочности языковых навыков.

Таким образом, благодаря особенностям структуры и содержания песня как средство обучения соотносится с теорией «Трех дорог обучения» (Drei «Strassen des Lernens»), предложенной Фридманом Шульц фон Туном [15. S. 195], согласно которой оптимальным условием орга-

низации коммуникативно-ориентированного учебного процесса является взаимодействие трех составляющих: 1) «Корf» (голова) – kognitiv (когнитивная); 2) «Негг» (сердце) – affektiv (эмоциональная); 3) «Напом – aktional (моторная, деятельностная). В данном контексте песня на английском языке является идеальным средством: 1) дает позитивный заряд энергии; 2) несет в себе познавательную составляющую; 3) мотивирует к деятельности. Применение песен в обучении не сопряжено в сознании обучающихся с какими-либо негативными факторами учебного процесса, такими как стресс (например, при устных выступлениях) или однообразие (как при необходимости выполнять языковые упражнения): с первых нот обучающиеся в группе начинают улыбаться, покачиваться в такт музыке, некоторые могут даже сразу начать подпевать.

Была выявлена тенденция, что популярность песни усиливает когнитивную, коммуникативную и деятельностную интенции студентов в процессе применения данного средства в обучающих целях. Поэтому в качестве следующего шага в решении задачи статьи нами будут рассмотрены преимущества, которые дает применение англоязычных популярных песен. Данным термином мы предлагаем обозначать песенные произведения на английском языке, характеризующиеся высокой степенью узнаваемости и соотносящиеся с поп-музыкой в жанровом [16. С. 1224], исполнительском и содержательном аспектах [17. С. 301]. Примерами англоязычных популярных песен (АПП) могут быть «Let it be» (Beatles), «It's my life» (B. Jovi), «Numb» (Linkin Park), «Give me just a reason» (Pink), «Roar» (K. Perry), «I wish I could fly» (Roxette), «Still loving you» (Scorpions) и др. Применение данного термина в лингводидактике имеет несколько преимуществ наряду с другими исследованными видами песен (народными, аутентичными (А.А. Иванов (2006) [12], Е.В. Логинова (2006) [4]), авторскими (О.В. Максимова (2008) [18]), в частности, позволяет: 1) обеспечивать жанровое разнообразие применяемых в обучении песен с учетом вкусов студентов целевой группы; 2) применять в обучении песни неаутентичных авторов и исполнителей наряду с аутентичными при условии их соответствия определенным принципам и критериям отбора.

Первым важным преимуществом АПП является их высокая популярность у рассматриваемой целевой группы: по результатам анкетирования, проведенного в 2015 г. среди студентов второго курса ЭНИН ТПУ, выявлено, что для 100% обучающихся прослушивание поп-музыки, исполняемой на английском языке, является естественной частью их жизни. Половина опрошенных студентов отметили позитивную функцию поп-музыки: 38% считают ее эффективным способом поднять себе настроение, 12% – способом отвлечься от реальности. Применение песен в аудиторной работе было отмечено студентами как одно из направлений, дающих возможность облегчить стресс, вызванный заданиями по узкопрофессиональным предметам.

Тем не менее дидактическая ценность англоязычной популярной песни заключается в гораздо большем, чем обеспечение развлекательной и релаксационной функции на занятиях по английскому языку. Второе, более значимое преимущество заключается в том, что при своей занимательной форме АПП дает возможность развивать большинство целевых коммуникативных умений студентов технического вуза. К таковым, в частности, относятся: умение извлекать информацию; умение оценивать и передавать извлеченную информацию на основе применения языковых навыков и умений; умение аргументировать свое мнение; умение вести диалог / полилог обмена мнениями. Более того, использование АПП позволяет осуществлять обучение коммуникации и иноязычному речевому общению как одной из его форм с учетом когнитивных аспектов иноязычной деятельности.

Внимание к когнитивным аспектам речевой деятельности обеспечивает более успешное достижение практической цели обучения иностранному языку и является одной из важных современных тенденций в лингводидактике (А.Н. Шамов [19], С.К. Гураль, О.В. Нагель [20], О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова [21], А.В. Щепилова [22] и др.). Поэтому в современной лингводидактике закономерно возникает отдельное направление по изучению когнитивно-коммуникативных умений. Этот вид умений важен для актуализации фундаментальной идеи о взаимосвязи мышления и речи в условиях речевого взаимодействия в образовательных контекстах (И.В. Забродина [23], Е.А. Ганаева [24], О.А. Скрябина [25], Н.С. Емельянова [26] и др.).

Существуют различные точки зрения относительно определения понятия «когнитивно-коммуникативные умения» (ККУ). Мы считаем, что под данным видом умений следует понимать способности индивида генерировать собственные продуктивные или репродуктивнопродуктивные высказывания на основе результатов восприятия, переработки и оценки воспринятой информации, а также адаптировать собственное поведение (вербальное и невербальное) к изменяющимся условиям окружающей среды. Согласно нашему мнению, о данном виде умений целесообразно говорить в таком случае, когда коммуникация осуществляется на основе результатов когниции и для продуцирования речевого высказывания в письменной или устной форме требуется интеграция информации, воспринятой из какого-либо источника (речи другого человека, печатного или видеоматериала и др.). Англоязычная популярная песня может успешно применяться в качестве такого источника наряду с другими источниками информации. Таким образом, мы переходим к решению задачи о рассмотрении дидактической ценности англоязычных популярных песен в качестве средства развития ККУ.

С позиций когнитивистики АПП является адекватным средством обучения, поскольку, как отмечает И.В. Черникова, особенность когнитивизма заключается как раз в том, что знания человека конструируются на основе всего комплекса информационных потоков окружающего мира при всем их многообразии [27. С. 201]. С точки зрения информативности мы предлагаем интерпретировать англоязычную популярную песню как многоканальное сообщение, поскольку информация передается посредством нескольких каналов коммуникации: вербального (путем языковых средств), невербального (с помощью мимики, жестов, позы тела, внешнего облика человека и т.д.), вокального (с помощью тембра, громкости голоса, просодики речи). Одна и та же тема может быть по-разному представлена в разных песнях. Например, существует стереотипное мнение, что единственной темой в поп-музыке является любовь. Тема любви основная, но не единственная, причем от песни к песне затрагиваются различные ее аспекты: например, в песнях E. Presley «Can't help falling in love with you», M. Carey «So cold», Aerosmith «Miss a thing», B. Mars «Just the way you are» главным героем является влюбленный человек; в песнях R. Williams «Feel» и Queen «Somebody to love» - одинокие люди, надеющиеся найти любовь, а в песнях G. Gaynor «I will survive», K. Perry «Wide awake» – женщины, потерявшие любовь. Однако возможны и другие темы АПП: например, то, что происходит в мире (песни J. Lennon «Imagine», R. Williams «Millennium», Rihanna «American Oxygen»), дружба (песня группы Queen «Friends will be friend»), деньги (песня «It's all about money» в исполнении Меја) и др. Следует принимать во внимание, что не все песни однозначны и доступны для понимания, а также что существуют песни, в которых музыка диссонирует со смысловым содержанием: например, будучи веселой, сочетается с песенным текстом, повествующим о драматической жизненной проблеме. В качестве примеров можно привести песни «Мата Mia» в исполнении Abba или «Halloween» в исполнении группы Aqua.

Англоязычные популярные песни применялись в обучении студентов 2-го курса ЭНИН ТПУ базовому английскому языку согласно запланированным программой часам. Дополнительных занятий для этой цели предусмотрено не было. На основе обобщения полученного опыта была разработана специальная методика применения АПП для развития когнитивно-коммуникативных умений.

Анализ полученного практического опыта применения АПП при обучении указанной целевой группы показал, что данное средство обучения, с учетом перечисленных его преимуществ, способно обеспечить развитие следующих когнитивно-коммуникативных умений: 1) формировать и выражать суждение о песне как о многоканальном сообщении; 2) анализировать экстралингвистические параметры предъявленной

песни (высказывать предположения по поводу жанровой соотнесенности, исторической перспективы, степени популярности песни); 3) генерировать репродуктивно-продуктивные высказывания на основе прослушанной песни. Последнее из перечисленных умений состоит из ряда ККУ, которые возможно комбинировать между собой в процессе речетворчества: формулировать тему, проблему, идею песни; выражать личное отношение к песне, исполнителю, музыке, качеству голоса, исполнительской подаче; сообщать факты из биографии исполнителей / авторов песен; формулировать основные факты, извлеченные из текста песни, раскрывать причинно-следственные связи между извлеченными фактами; выполнять смысловое свертывание извлеченной информации; оценивать информативную составляющую песни; выражать информацию о личных ассоциациях и / или воспоминаниях, связанных с песней.

Было выявлено, что созданные на основе АПП высказывания студентов как ответы на вопросы с установкой на обобщенное восприятие песни (например, «What is your opinion about this song?» / «How do you feel about this song?» / «Why do you think this song is popular?») могут характеризоваться различной степенью развернутости (от 2 до 14 предложений) и вербализировать либо отдельные оценочные суждения относительно различных аспектов песни, либо отражать результаты комплексного восприятия песни в виде целостного структурированного высказывания.

Способность генерировать связное и синтагматичное высказывание свидетельствует о сформированности текстовой компетентности, под которой, по мнению Н.С. Болотновой, понимается, в широком смысле, «комплекс знаний о тексте как форме коммуникации» [28], в который исследователь рекомендует включать знания о структуре его организации, прагматике смыслового развертывания, а также стилистических и жанровых особенностях и т.д. Возможна интерпретация данного понятия в узком смысле — как набор соответствующих знаний, навыков, а также умений, позволяющих осуществлять текстовую деятельность (создавать тексты и понимать их на уровне смысловой интерпретации). Развитие ККУ может рассматриваться как условие более успешного развития текстовой компетентности у студентов.

Полученные речевые высказывания являются продуктами, по которым представляется возможным оценивать уровень развития когнитивно-коммуникативных умений студентов. Для его оценки предлагается использовать две группы критериев: личностные и содержательные. Первая группа характеризует мотивационный компонент речевой деятельности. К этой группе предлагается относить: 1) наличие инерции к выражению суждения; 2) наличие личностной оценки в высказывании; 3) наличие эмоциональности в высказывании. Группа содержательных критериев разработана для оценки качества речевого высказы-

вания студента. К ней относятся: 1) продуктивность высказывания; 2) аспектность высказывания; 3) синтагматичность речи; 4) языковое оформление высказывания. В группе содержательных критериев предлагается выделять две подгруппы: основные и дополнительные критерии, как это представлено в табл. 1.

 $T\ a\ б\ \pi\ u\ ц\ a\ \ 1$ Критерии оценки когнитивно-коммуникативных умений студентов

Личностные критерии	Содержательные критерии	
Наличие интенции к самовыражению;	Основные: продуктивность; аспектность;	
наличие личностной оценки в тексте; эмо-	синтагматичность; языковое оформление	
циональность	высказывания.	
	Дополнительные: логичность; наличие в	
	высказывании элементов синтаксической	
	связи	

Оценку высказываний, отражающих развитие ККУ, возможно проводить по уровням в зависимости от степени сложности и качества операций, выполняемых студентами в процессе речетворчества. Разработанная нами шкала для оценки уровня развития ККУ представлена в табл. 2.

Таблица 2 Шкала оценки уровня когнитивно-комммуникативных умений

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Высказывание развернутое,	Высказывание развернутое,	Высказывание недостаточно
синтагматичное, логичное,	синтагматичное, недоста-	развернутое и показывает
без грубых языковых и ре-	точно логичное, имеются	ограниченное владение
чевых ошибок	грамматические ошибки, не	коммуникативными умени-
	нарушающие восприятия	ями: предложения построе-
	сообщения	ны с нарушением языковых
		норм иностранного языка,
		непонятны и / или логиче-
		ски не связаны между со-
		бой, либо обучающийся
		отказывается комментиро-
		вать содержание песни,
		констатируя отсутствие
		понимания содержания пес-
		ни

Результаты

Анализ педагогического опыта подтверждает, что большинство студентов положительно относятся к использованию песен на занятиях. Согласно результатам анкетирования 57% студентов воспринимают позитивно возможность слушать англоязычную поп-музыку на заняти-

ях, остальные отметили, что не имеют мнения по данному вопросу; 15% от общего числа опрошенных указали, что самостоятельно применяют песни для изучения иностранного языка.

Несмотря на позитивный отклик на прослушивание песни, было выявлено, что для студентов большое значение имеет форма, в которой предлагается вербализировать результаты их когнитивной деятельности в связи с песней. Накопленный эмпирический опыт показал, что к спонтанному и развернутому обсуждению песенных произведений в устной форме мотивированы лишь немногие студенты (обычно от 10 до 15% в группе). Как правило, это инициативные студенты с уровнем языковой подготовки выше среднего. Учитывая это наблюдение, в дальнейшем обучающимся было предложено выполнить задания по вербализации мнений в письменной форме. Оказалось, что абсолютное большинство студентов с удовольствием воспринимают возможность выразить свое мнение по предложенной песне при условии, что есть время обдумать и сформулировать мысль, как это происходит в письменной речи. В таком случае 100% студентов готовы высказывать свое мнение о песне. Однако важно учитывать, что формулировка задания должна быть достаточно широкой, мотивировать студентов к когнитивной деятельности и коммуникации в связи с ней. Например, установка ответить на вопрос «What impression does the song make on you?» дает студентам достаточную свободу для речетворчества (комментировать и аргументировать личное отношение к песне, рассказывать об ассоциациях в связи с ней, сравнивать ее с другими произведениями исполнителя и т.д.), в то время как вопрос «Do you like the song?» мотивирует к коммуникации лишь формально, предполагая шаблонный ответ «Yes, I do. / No, I don't» без необходимости развернутого высказывания.

Также был выявлен ряд трудностей в развитии текстовой компетентности: вербализация суждений студентами осуществлялась по отдельным аспектам песни, а не в комплексе. Как правило, студенты комментировали ограниченный спектр аспектов, например, ее эффект или популярность, что является следствием поверхностного восприятия песни (например, только качеств ее музыкального оформления) и недостаточно широкого представления о возможном многообразии аспектов и идей для речетворчества.

Было отмечено, что многие студенты затруднялись в построении высказываний. В частности, результаты предъэкспериментального среза показали, что изложение идей с помощью полносоставных предложений представляет трудность: только 58,84% студентов в экспериментальной группе смогли высказать свои мысли синтагматично, составив высказывания от одного до шести предложений; остальные студенты – 41,16% — не оформили высказывания в виде предложений, ограничив-

шись при характеристике песни написанием слов и словосочетаний; таким образом, текстовой компетентности не проявили. В контрольной группе все студенты высказались синтагматично, но более кратко: их высказывания состояли из 1–3 предложений. В обеих группах оказались довольно низкими показатели качества языкового оформления высказывания – только 50% предложений были построены без ошибок, нарушающих коммуникацию.

Для оценки того, как ККУ влияют на качество текстовой деятельности, был проведен специальный эксперимент. В экспериментальной группе применялись специальные комплексы упражнений, состоящие из заданий на развитие мотивации к речетворчеству; языковых и условно-коммуникативных упражнений на актуализацию в речи усвоенной лексики и расширение словарного запаса для обсуждения отдельных аспектов песни; заданий на развитие способностей извлекать общую и детальную информацию из песен с целью ее применения в собственных высказываниях.

В экспериментальной группе были получены более высокие средние показатели по всем содержательным критериям развития ККУ. В частности, по критерию «Продуктивность» в экспериментальной группе среднеарифметический показатель равнялся 9,3; в контрольной группе – 6,12. Этот показатель рассчитывался исходя из суммирования общего количества идей, озвученных в высказываниях студентов в каждой группе (в экспериментальной: 65 – в начале и 159 – в конце эксперимента; 48 и 98 соответственно – в контрольной), после чего были вычислены средние показатели по группе. Эти данные показывают, что продуктивность высказываний студентов в экспериментальной группе, будучи более высокой в начале эксперимента, еще больше увеличилась в результате экспериментального обучения.

По критерию «Аспектность высказывания», который является более частным и оценивается исходя из результатов по критерию «Продуктивность», студенты экспериментальной группы также превзошли студентов контрольной группы. Данный критерий предполагает генерализацию озвученных в высказываниях идей по ряду более узких категорий (например, эффект, голос исполнителя, личные ассоциации и т.д.). Во время предэкспериментального среза в обеих группах были получены практически одинаковые среднеарифметические показатели: 2,1 — в экспериментальной и 2 — в контрольной. По завершении обучения средние показатели оказались в экспериментальной группе — 4,13, в контрольной — 2,5. Студенты экспериментальной группы смогли прокомментировать в своих высказываниях от двух до семи аспектов восприятия песни; в контрольной — от одного до четырех аспектов (основными из которых были эффект песни, а также степень популярности песни или личное отношение к предложенной АПП).

Требуется отдельно прокомментировать результаты эксперимента по критерию «Аспектность». Мы считаем их важным результатом исследования, поскольку они показывают степень осмысления эффекта и содержания песни. До начала эксперимента, согласно предварительному исследованию, ожидалось, что студенты смогут оценить 13 аспектов восприятия и оценки АПП как многоканального сообщения. В результате комплексного анализа речевых высказываний студентов в экспериментальной группе суммарно было обнаружено 14 дополнительных аспектов к 13 ожидаемым. Примечательно, что многие из этих аспектов касались еще одного уровня речетворчества - метакогнитивного – в дополнение к выделенным ранее четырем уровням, указанным выше: некоторые студенты озвучивали в высказываниях этапы своего осмысления песни (давали оценку воздействия текста на личное отношение к песне, высказывали отношение к идее песни и т.д.), что свидетельствует о сформированности у них рефлексивных умений. Этого не ожидалось в начале исследования в данной целевой группе.

По критерию «Синтагматичность» показатели в контрольной и экспериментальной группах оказались одинаковыми, несмотря на низкие показатели по данному критерию в экспериментальной группе в начале обучения. Напомним, что 41,16% студентов в экспериментальной группе затруднялись с построением предложений в начале обучения, однако по завершении эксперимента 100% из них стали высказывать свои идеи полными предложениями. В экспериментальной группе был отмечен прирост по синтагматичности речи у 82,3% студентов в экспериментальной группе, в контрольной группе — у 50% испытуемых.

Одним из важных результатов развития ККУ стало улучшение качества языкового оформления высказывания: 97% высказываний студентов в экспериментальной группе, несмотря на имеющиеся недочеты, были построены без ошибок, нарушающих коммуникацию. В контрольной группе этот показатель равнялся 79%. Это показывает, что развитие ККУ способствует совершенствованию синтагматичности речи при повышении качества оформления речевого высказывания в процессе текстовой деятельности.

Был также выявлен прирост по дополнительным критериям развития когнитивно-коммуникативных умений: по критерию «Логичность» в экспериментальной группе его показали 58,84% обучающихся; 35,28% студентов против 5,88% в начале обучения стали применять в высказываниях вводные слова. В контрольной группе были изначально высокие показатели по критерию «Логичность» (100%), однако это в большей степени связано с ограниченным количеством отраженных в высказываниях аспектов, о чем говорилось выше; показатели по критерию «Наличие вводных слов в тексте» остались на том же уровне — 12,5%.

В результате комплексной оценки высказываний студентов было обнаружено, что 87% обучающихся в обеих группах смогли построить связное высказывание по поводу песни. Однако студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень когнитивнокоммуникативных умений: у 58% обучающихся в экспериментальной группе был выявлен высокий уровень развития ККУ, у 29% студентов – средний. В контрольной группе большинство студентов – 62,5% – продемонстрировали средний уровень развития когнитивно-коммуникативных умений. Показатели по количеству студентов, показавших низкий уровень, практически совпали в обеих группах: 11,76% в экспериментальной и 12,5% в контрольной.

Важным аспектом исследования являются данные анкетирования студентов, которые отражают аспекты их субъективной оценки опыта применения в обучении иностранному языку песен в жанрах попмузыки. Из результатов обучения с использованием АПП обучающиеся указали улучшение умения воспринимать речь на слух (70,56%) и совершенствование лексических навыков (29,4%). Незначительный процент студентов – 5,9% – заметили улучшение беглости речи. Некоторые из них констатировали, что использование песен на занятиях по иностранному языку способствовало изменениям в мировоззрении; в частности, 29,4% студентов отметили, что обучение на основе АПП мотивировало их относиться к смыслу песен на английском языке более внимательно; 41% обучающихся экспериментальной группы отметили, что данный опыт для них был полезен; 17,64% – интересен, а 29,4% не смогли определиться, что превалировало - польза или занимательность, и отметили оба качества. Эти данные подтверждают лингводидактическую ценность АПП при применении соответствующего комплекса упражнений на ее основе не только в улучшении качества языковой подготовки, но и в развитии познавательного интереса студентов.

Заключение

Опыт применения англоязычных популярных песен с учетом разработанной методики, направленной на развитие когнитивно-коммуникативных умений студентов, в процессе обучения английскому языку в техническом вузе ярко указывает на наличие высокого дидактического потенциала данного средства, коррелирующего с современными целями и задачами обучения иностранному языку в высшей школе. АПП обеспечивает гармоничность интеллектуального развития студентов за счет сбалансированного взаимодействия рациональнологической и эмоциональной сфер личности; достигается повышение мотивации студентов к изучению английского языка; реализуется тес-

ная взаимосвязь коммуникативных и когнитивных аспектов в процессе иноязычной деятельности, что способствует качественным улучшениям показателей иноязычной деятельности студентов технического вуза.

Литература

- 1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: Бакалавриат. Направление подготовки: 13.0302. Электротехника и электроэнергетика. 3.09.2015.
- 2. *Минакова Л.Ю., Вард Э., Кузнецова Е.М., Марутян М.Б.* К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 90–96.
- 3. Murphey T. Music & Song. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- 4. *Логинова Е.В.* Формирование диалогизированной социокультурной компетенции на материале аутентичных песен при обучении французскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 21 с.
- 5. *Соловова Е.Н.* МОИЯ (продвинутый курс). М.: АСТ; Астрель, 2010. С. 110–140.
- 6. *Комарова Ю.А., Бирюлина А.* Использование современного песенного материала в обучении учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–46.
- 7. *Широких А.Ю*. Песенный жанр как ресурс в обучении английскому языку для специальных целей // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2015. № 5. С. 40–43.
- Каплина С.Е., Серебренникова О.Л. Педагогические условия профессиональноличностного развития студентов средствами аутентичной англоязычной песенной музыки // Вестник Забайкальского государственного университета. 2013. № 4. С. 30–36.
- 9. *Суханова В.И.* Эмоционализация обучения профессионально-ориентированному англоязычному чтению студентов-геологов в техническом вузе // Учитель, учебник, ученик: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2014. С. 247–255.
- Князева В.В. Педагогика: словарь научных терминов. М.: Вузовская книга, 2009. С. 533–534.
- 11. *Педагогический* энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 152.
- 12. **Иванов А.А.** Совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.
- 13. *Pivrik K., Suntsova E.N.* Songs in learning a foreign language: pros and cons. // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. г. Томск, 18–20 мая 2011 г. : в 3 ч. / под ред. С.А. Песоцкой. Томск, 2011. Ч. 3. С. 64–66.
- 14. *Makarova A., Karnakova Ju., Gorkaltseva E.* Using popular music for learning English. // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф. Томск: Изд-во ТПУ, 2011. Ч. 2. С. 92–95.
- 15. *Friedmann Sch.* Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004.
- Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 1224.
- 17. **Булучевский Ю.** Краткий музыкальный словарь. М.: Музыка, 1998. С. 301.
- 18. *Максимова О.В.* Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в практике преподавания русского языка как иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 22 с.

- Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4.
- 20. *Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.* Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
- 21. *Обдалова О.А.*, *Минакова Л.Ю*. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25) : в 2 ч. Ч. І. С. 148–153.
- 22. **Щепилова А.В.** Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Филология, Теория языка. Языковое образование. 2013. № 1 (11). С. 45–55.
- 23. *Забродина И.В.* Формирование когнитивно-коммуникативных умений у учащихся подросткового возраста (на примере гуманитарных дисциплин) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 17 с.
- 24. Ганаева Е.А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 218 с.
- Скрябина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстооформляющей деятельности: 10–11-е классы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 463 с.
- Емельянова Н.С. Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012. 161 с.
- Черникова И.В. Гуманистическая функция когнитивной науки в современном обществе // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 334. С. 200–202
- 28. **Болотнова Н.С.** Текстовая компетенция // Из материалов к учебному словарюсправочнику «Эффективная речь». URL: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfu-kras.ru/files/14 slovarj.pdf (дата обращения: 11.01.2017).

Сведения об авторах:

Горкальцева Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: elena gork@mail.ru

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

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

APPLYING POPULAR SONGS IN ENGLISH FOR DEVELOPING COGNITIVE-COMMUNICATIVE SKILLS WHEN TEACHING TECHNICAL LEARNERS

Gorkaltseva E.N., Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Institute of Power Engineering, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: elena_gork@mail.ru Rostovtseva V.M., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Power Engineering, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: vico1@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/10

Abstract. The article discusses the linguodidactic value of pop-songs in English as a specific multimedia tool, with regard to specific techniques of their application, when teaching technical students during a General English course at the university. It is emphasized that songs as a teaching tool, regardless of their types, can be characterized by a number of significant ad-

vantages in comparison to other common language-teaching means. Using songs in the classroom contributes to harmonizing students' intellectual development, since it activates both hemispheres of the brain. It makes the tool relevant to teaching effective communication, the latter requiring susceptibility to emotions, a high level of synthetic skills, etc. Moreover, it has been discovered that due to their specific features (melody, rhythm, musical arrangement, alternation of verses and choruses), songs when applied in educational contexts increase students' motivation to communicative and cognitive activities, providing stimuli for selfexpression, in spite of possible lack of understanding the lyrics; they evoke interest to extracting the meaning from it as well. Popularity has proved to be a significant factor to enhance the motivating function of songs. The concept of *popular pop-songs in English* is specified when interpreted from the methodological point of view; their advantages are highlighted in terms of addressing a definite teaching objective – developing learners' cognitive-communicative skills. The latter are regarded as a specific type of skills, and are defined as skills of a language learner to generate individually authentic utterances based on the results of comprehension and evaluation of perceived information. The paper presents the criteria for their evaluation and the range of specific cognitive-communicative skills to be developed on the basis of pop-songs. The linguodidactic value of popular pop-songs in terms of developing cognitivecommunicative skills is validated by discussing the data obtained in the course of teaching second-year students of the Institute of Power Engineering, Tomsk Polytechnic University. **Keywords:** popular pop-songs; cognitive-communicative skills; evaluation criteria; technical

university.

References

- 1. Anon. (2105) Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovanija. Uroven' vysshego obrazovanija: Bakalavriat. Napravlenie podgotovki: 13.03.02. Elektrotehnika i elektroenergetika. 3.09.2015. [Federal state educational standard of higher education. Higher education level: Baccalaureate. Preparation branch: 13.03.02. Electrotechnics and electro-energetics]
- 2. Minakova L.Ju., Ward A., Kuznetsova E.M., Marutjan M.B. (2013) K voprosu o kontrole sformirovannosti inojazychnoj kommunikativnoj kompetentsii studentov nejazykovyh fakul'tetov [To the question of monitoring foreign language communicative competence]. Jazyk i kul'tura. – Language and Culture. 4 (24). pp. 90–96.
- 3. Murphey T. (2000) Music & Song. 8th ed. Oxford: Oxford University Press,.
- 4. Loginova E.V. (2006) Formirovanie dialogizirovannoj sotsiokul'turnoj kompetentsii na materiale autentichnyh pesen pri obuchenii frantsuzskomu jazyku [Formation of dialoguebased socio-cultural competence on the material of authentic songs in teaching French]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Tomsk.
- 5. Solovova E.N. (2010) MOIJa (prodvinuty) kurs) [Methodology of foreign language teaching (advanced course)]. Moscow: AST: Astrel'. pp. 110–140.
- 6. Komarova Ju.A., Birjulina A. (2008) Ispol'zovanie sovremennogo pesennogo materiala v obuchenii uchaschihsja starshih klassov [Use of modern song material in teaching senior pupils] // Inostrannye jazyki v shole. – Foreign languages at school. 4. pp. 41–46.
- 7. Shirokih A.Ju. (2015) Pesennyi zhanr kak resurs v obuchenii anglijskomu jazyku dlja spetsial'nyh tselei [Song genre as a resource in teaching English for specific purposes]. Nauchnye issledovanija i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika. – Scientific research and developments. 5. pp. 40-43.
- 8. Kaplina S.E., Serebrennikova O.L. (2013) Pedagogicheskie uslovija professional'nolichnostnogo razvitija studentov sredstvami autentichnoj anglojazychnoj pesennoj muzyki [Pedagogical conditions of professional and personal development of students by means of authentic English song music]. Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik of Zabaikal'skij State University. 4. pp. 30–36.

- Suhanova V.I. (2014) Emotsionalizatsija obuchenija professional'no-orientirovannomu anglojazychnomu chteniju studentov-geologov v tehnicheskom vuze [Emotionalization of teaching professionally oriented reading in English to Geology students in technical university]. Uchitel', uchebnik, uchenik: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Teacher, manual, student: Proceedings of VII International scientific practical conference. Moscow. pp. 247–255.
- 10. Knjazeva V.V. (2009) *Pedagogika : slovar' nauchnyh terminov* [Pedagogics: dictionary of scientific terms]. Moscow: Vuzovskaja kniga. pp. 533–534.
- 11. Anon. (2003) *Pedagogicheskij entsiklopedicheskij slovar'* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja entsiklopedija. pp. 152.
- 12. Ivanov A.A. (2006) Sovershenstvovanie anglijskoj razgovornoj rechi na osnove autentichnyh pesennyh proizvedenij [Enhancement of English colloquial speech on the basis of authentic songs]. Abstract of Pedagogics Candidate Diss. Saint-Petersburg.
- 13. Pivrik K., Suntsova E.N. (2011) Songs in learning a foreign language: pros and cons. Kommunikativnye aspekty jazyka i kul'tury: sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii studentov i molodyh uchenyh. Communicative aspects of language and culture: proceedings of XI International scientific practical conference of students and young scientists. Tomsk, 18–20 May 2011. In 3 parts. Part 3. pp. 64–66
- 14. Makarova A., Karnakova Ju., Gorkaltseva E. (2011) Using popular music for learning English. *Mezhkul'turnaja kommunikatsija: teorija i praktika : sbornik nauchnyh trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii. Intercultural communication: theory and practice: collection of scientific papers of XI International scientific practical conference.* Tomsk : Izd-vo TPU. Part 2. pp. 92–95.
- 15. Friedmann Sch. (2004) Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Außätze, Dialoge. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- 16. Anon. (2003) *Bol'shoj Rossijskij entsiklopedicheskij slovar'* [Big Russian encyclopedic dictionary]. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja entsiklopedija. pp. 1224.
- 17. Buluchevskij Ju. (1998) Kratkij muzykal'nyj slovar' [Concise musical dictionary]. Moscow: Muzyka.
- 18. Maksimova O.V. (2008) Lingvokul'turologicheskij potentsial russkoj avtorskoj pesni v praktike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo [Linguo-culturological potential of Russian bard song in practice of teaching Russian as a foreign language]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Saint-Petersburg.
- 19. Shamov A.N. (2008) Kommunikativno-kognitivnyj podhod v obuchenii v obuchenii leksicheskoj storone rechi na urokah nemetskogo jazyka [Communicative and cognitive approach in teaching lexical aspect of speech on German language lessons]. *Inostrannye jazyki v shkole. Foreign languages at school.* 4.
- Gural' S.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Najman E.A. (2012) Obuchenie inojazychnomu diskursu na osnove kognitivno-orientirovannyh obrazovateľnyh tehnologij [Teaching foreign language discourse on the basis of cognitively oriented educational technologies]. *Jazyk i kuľtura. – Language and culture.* 4 (20). pp. 62–71.
- 21. Obdalova O.A., Minakova L.Ju. (2013) Vzaimosvjaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inojazychnomu diskursu [Interrelation of cognitive and communicative aspects in teaching foreign language discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Philological sciences. Questions of theory and practice.* 7 (25): in 2 parts. Part I. pp. 148–153.
- 22. Schepilova A.V. (2013) Kognitivizm v lingvodidaktike: istoki i perspektivy [Cognitivism in linguo-didactics: origins and prospects]. Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Filologija, Teorija jazyka. Jazykovoe obrazovanie. Vestnik of Moscow City Pedagogical University. Series: Philology. Language theory. Linguistic education. 1 (11). pp. 45–55.

- 23. Zabrodina I.V. (1996) Formirovanie kognitivno-kommunikativnyh umenij u uchaschihsja podrostkovogo vozrasta (na primere gumanitarnyh distsiplin) [Formation of cognitive and communicative skills in teenage pupils (on the example of humanities disciplines)]. Abstract of Pedagogics Cand. Diss. Cheljabinsk.
- 24. Ganaeva E.A. (1999) Formirovanie kognitivno-kommunikativnyh umenij podrostkov v istoriko-kraevedcheskoj dejatel'nosti [Formation of cognitive and communicative skills in teenage pupils in history and regional studies related activity]. Pedagogics Cand. Dissertation. Orenburg.
- 25. Skrjabina O.A. (2010) Kognitivno-kommunikativnyj podhod v obuchenii pravopisaniju kak tekstooformljajuschej dejatel'nosti: 10–11-e klassy [Cognitive and communicative approach in teaching spelling as a text forming activity: 10-11 grades]. Doctoral Dissertation. Moscow.
- 26. Emel'janova N.S. (2012) Razvitie kognitivno-kommunikativnoj kompetentsii uchaschihsja kolledzha kak osnovy ih uchebnoj uspeshnosti [Development of cognitive and communicative competence of college students as a basis of their academic success]. Pedagogics Candidate Dissertation. Izhevsk.
- 27. Chernikova I.V. (2010) Gumanisticheskaja funktsija kognitivnoj nauki v sovremennom obschestve [Humanistic function of cognitive science in modern society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Vestnik of Tomsk State University.* 334. pp. 200–202.
- 28. Bolotnova N.S. Tekstovaja kompetentsija [Text competence] // Iz materialov k uchebnomu slovarju-spravochniku «Effektivnaja rech'». Materials to educational dictionary-reference book "Effective speech". [Online]. Available from: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfu-kras.ru/files/14_slovarj.pdf [Accessed: 11.01.2017].

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/11

ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ И РЕФЛЕКСИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Б.А. Жигалев, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе

Аннотация. Проанализированы технологические аспекты повышения мотивации учащихся и студентов при овладении иностранным языком в школе и вузе. Мотивация рассматривается как внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию. Все люди имеют потребности или побуждения, которые в той или иной мере являются врожденными, а их интенсивность обусловлена средой. В основе концепта мотивации – шесть стремлений или потребностей человека, релевантных иноязычному образованию. Учет таких аффективных факторов позволяет рассмотреть картину учебного процесса более целостно. Они играют заметную роль в обучении, проявляясь в выборе материалов и заданий, побуждающих учащихся к деятельности, в поиске путей обращения с ошибками, которые не создавали бы тревожности; в заботе о развитии у обучаемых самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях; в стремлении обучающего создать благоприятные условия и облегчить, таким образом, процесс овладения иностранным языком, в увеличении их автономии, в проявлении проницательности обращения к теории стилей учения. Таким образом, методологическим базисом такого рассмотрения иноязычного образовательного процесса в рамках настоящей статьи является аффективный подход, который предполагает проектирование соответствующих технологий обучения. Исходным пунктом рассуждения авторов явился анализ понятия и структуры образовательной технологии, который проведен в логике системного подхода к исследованиям. В результате такого анализа стало возможным представление вертикальной и горизонтальной структуры образовательной технологии. В качестве конкретных способов решения задачи повышения мотивации избраны технологии критериального оценивания и рефлексии учебной деятельности.

Ключевые слова: образовательная технология; критериальное оценивание; рефлексия; мотив; потребность; аффективный фактор; аффективный подход; учение; обучение; образовательная парадигма.

Введение

В настоящий момент мы являемся свидетелями смены авторитарной, знаниецентристской, технократической парадигмы с установкой на среднего ученика и студента, с ориентацией на подготовку хорошего исполнителя, на новую гуманистическую компетентностную парадигму образования и воспитания. На примере развитых зарубежных стран становятся очевидными характеристики основных направлений образовательной политики в мире на рубеже веков. Определяются условия и предпо-

сылки формирования современных технологий в области образования: усиление процессов глобализации, интеграции и взаимосвязи стран и народов; требования информационного общества к воспитанию граждан, владеющих современными компетенциями; создание основы для конкурентоспособной экономики в международном масштабе. Однако реформация образования в указанных направлениях осуществляется крайне медленно [1]. Новая парадигма образования и воспитания выступает методологической основой модернизации системы среднего и высшего языкового образования.

Для российской средней и высшей школы в свете ее модернизации актуальны проблемы оценивания и рефлексии. Цель данной статьи - рассмотреть мезотехнологии критериальногого оценивания и рефлексии как способа повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе. Необходимость такого технологического обеспечения учебного процесса объясняется несколькими причинами: противоречиями в самой методической науке (на фоне ее активного развития в последние годы), которые ведут к тому, что многие вопросы являются спорными, проблемными и педагоги иностранного языка должны не только знать о проблеме, но и уметь ее решать; плюрализмом современной системы иноязычного образования, многообразием учебных программ, пособий, в которых нужно не просто ориентироваться, но и быть способным делать осознанный выбор в соответствии с реальными условиями обучения. Эти причины, а также необходимость сознательного, активного, творческого отношения педагога к учебной деятельности по овладению межкультурной коммуникацией обусловливают важность самообразования учащихся и студентов, формирования у них культуры самостоятельной деятельности.

Образовательная технология: определение понятия и структура

Главное направление в реформировании образования — ориентации на человека, его способности и особенности, гуманизация и технологизация образования, интегрирование частных наук, переход от учебных дисциплин к образовательным областям [2–4]. Одним из необходимых условий для реализации данных направлений является внедрение новых образовательных (методических) технологий [5].

В научном понимании и употреблении термина «образовательная технология» существуют несколько позиций. Образовательная технология рассматривается как:

– средство, т.е. как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и технических средств обучения для учебного процесса (Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер и др.);

- процесс коммуникации (способ, модель, техника решения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников учебного процесса (В.П. Беспалько, С. Гибсон, И.А. Зязюн, А.М. Кушнир, В.М. Монахов, В.А. Сластёнин, Б. Скиннер, Т. Сакамото, М.А. Чошанов и др.);
- обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер);
- многомерный процесс (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн, К.М. Силбер, П. Митчелл, Р. Томас).

Из приведенных подходов к определению понятия «образовательная технология» следует, что это категория педагогики и методики преподавания иностранных языков, обладающая большой степенью общности, обобщенности, стереоскопичности. Разнообразные трактовки данного понятия свидетельствуют, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии понятийного аппарата в педагогике и методике преподавания иностранных языков.

- Г.К. Селевко выделил структуру образовательной технологии [5. С. 24–26]. Любая технология охватывает определенную область педагогической и методической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В данной иерархии можно выделить четыре соподчиненных класса образовательных технологий:
- метатехнологии (представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования);
- макротехнологии (охватывают деятельность в рамках какойлибо образовательной отрасли, области, направления обучения, учебной дисциплины);
- мезотехнологии, или модульно-локальные технологии (технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, направленные на решение частных, локальных дидактических, методических задач);
- микротехнологии (технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов образовательного процесса (контактно-личностный уровень)).

Вслед за Г.К. Селевко под образовательной (методической) технологией мы понимаем систему функционирования всех компонентов учебно-воспитательного процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам [5. С. 26].

В отношении технологического компонента моделируемого образовательного процесса, направленного на повышение мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе, следует отметить, что он должен быть представлен технологиями, отличительными признаками которых являются личностно ориентированная, развивающая и деятельностная направленность; направленность на актуализацию личностного потенциала, развитие полилингвальной, поликультурной языковой личности, обеспечение благоприятного психологического климата, свободной демократической атмосферы; предоставление всем участникам образовательного процесса субъектной позиции; использование стиля педагогического взаимодействия, поддерживающего и стимулирующего развитие иноязычной коммуникативной компетенции [4].

Технологическая характеристика критериального оценивания

В современных условиях главная функция оценивания — анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения иностранному языку и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придается критериальному оцениванию и самооценке учащихся [6]. Критерии оценивания разрабатываются по каждому предмету, они являются едиными для каждого участника и студента. Итоговое оценивание также осуществляется с использованием критериального подхода. Здесь недопустимо выведение итоговых оценок из текущих с использованием среднего балла. В результате текущая оценка является лишь показателем успешности конкретной работы [6]. Российская образовательная система к этому подходит с введением Единого государственного экзамена.

Характеризуя результативный компонент, отметим, что в число критериев эффективности образовательного процесса в школе и вузе мы включаем уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и студентов. Исходя из компетентностного подхода к иноязычному образованию, главной функцией оценивания становится анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придается критериальному мониторингу и самооценке субъектов образовательного процесса. Критерии — один из стимулирующих факторов обученности, который характеризует достижения учащихся и студентов. Другими словами, критерии вносят ясность в цели иноязычного обучения, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность на протяжении всех лет обучения [7].

Для того чтобы оценка соответствовала плановым преобразованиям, необходимо разнообразить средства, технологии и инстументарий, при помощи которых собираются сведения о деятельности обучаемых.

Для оформления оценочной деятельности на основании критериев итогового характера предлагаются следующие шаги:

- 1. Выбирается специфическая цель программы, подбираются и анализируются содержание и соответствующая учебная деятельность.
- 2. Определяются параметры обучения. Вопрос, на который здесь нужно ответить: какое обучение должно состояться, чтобы учащийся или студент достиг цели, которую требуется оценить? Ответ на этот вопрос предполагает результат в виде совокупности характеристик обучения (их можно также назвать иноязычной коммуникативной компетенцией).
- 3. Оформление деятельности оценки. Вопрос, на который надо ответить: какое задание предложить обучаемому, чтобы он проявил себя в соответствии с характеристиками обучения?
- 4. Формулируются критерии оценки для каждого объема обученности, позволяющие идентифицировать компетентность субъектов образовательного процесса с выделением количества баллов для получения отметки [8].

Оценка, основанная на критериях, позволяет:

- предоставить учащимся и студентам возможности демонстрировать свою иноязычную коммуникативную компетенцию;
- более четко определять объем содержания для усвоения; учитывать концептуальный, процессуальный и поведенческий аспекты обучения;
- оценивать обучение как целостный процесс, как совокупность содержания или взаимосвязанных компетенций, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию;
 - реализовывать индивидуальную или групповую оценку;
 - ставить объективную оценку;
- ориентировать процесс обучения в школе и вузе на непрерывную форму оценивания [9].

Успехи учащихся и студентов по овладению иностранным языком оцениваются как уровни сформированности компетенций по конкретным учебным модулям, дисциплинам или комплексам дисциплин. Для этого создаются общие критерии оценки учебных достижений учащихся и студентов и дается подробное описание каждой компетенции на всех уровнях. Для примера приведем критерии оценки иноязычного эссе, применимые и в школе, и в вузе.

Уровень 5.

Demonstrates sharp focus and good contextualization of the topic through very good knowledge and understanding; a high level of organization and an effective ability to assemble evidence / data / information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by excellent communication, using language appropriate to the

subject; clear insight and understanding leading to evidence of independent thinking; consistent, persuasive and effective argument.

Уровень 4.

Demonstrates focus and contextualization of the topic through good knowledge and understanding; clear organization and structure and an ability to assemble evidence / data / information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by good communication using language appropriate to the subject; some evidence of independent thought; some persuasive and effective argument.

Уровень 3.

Demonstrates a satisfactory focus and partial contextualization of the topic through satisfactory knowledge and understanding; some degree of organization and structure and some ability to assemble relevant evidence / data / information, supported throughout by satisfactory communication, generally using language appropriate to the subject; work that is largely descriptive and with limited argument / analysis / evaluation.

Уровень 2.

Demonstrates limited focus and contextualization of the topic which shows limited knowledge and understanding; limited organization and structure and a limited ability to assemble evidence / data / information, hindered by unsatisfactory communication which generally does not use language appropriate to the subject; work that is largely descriptive with little evidence of argument.

Уровень 1.

Demonstrates a lack of focus and lack of contextualization of the topic which shows minimal knowledge and understanding; minimal organization and structure and an inability to assemble appropriate evidence / data / information, hindered by unclear communication which does not use language appropriate to the subject; work that is ineffectively descriptive or irrelevant to the topic; no evidence of argument [10].

Помимо критериального оценивания учебных достижений студентов по конкретным учебным модулям, дисциплинам или комплексам дисциплин создаются карты критериального оценивания проектов, презентаций, рефератов, курсовых и итоговых квалификационных работ, деятельности учащихся и студентов во время практики, имеющие междисциплинарный характер.

Результаты критериального оценивания заносятся в сетевой электронный портфолио в раздел «Биография», оценивая уровень сформированности соответствующих этапу обучения компетенций. «Биография» — это самый интерактивный раздел портфолио, так как оценка здесь может меняться учащимся или студентом, перемещаться с более низкого на более высокий уровень и наоборот. Последние внесения автоматически отражаются в разделе «Паспорт» наряду с официальной

отметкой обучаемого по соответствующему учебному предмету. Возможные несовпадения этих данных могут стать для субъектов образовательного процесса стимулом для поиска более яркого и убедительного обоснования и проявления своих компетенций, выстраивания собственной образовательной траектории, формирования умения адекватной самооценки своей иноязычной деятельности, а для учителей и преподавателей — объектом более пристального внимания для индивидуализации условий обучения. Уровень сформированности каждой компетенции учащиеся (студенты) подтверждают соответствующими электронными документами в разделе «Досье», минимальный перечень которых также определен в портфолио [2].

Итоговая аттестация представляет собой комплексный экзамен, который проводится в форме итогового электронного теста и защиты портфолио, где представлена мультимедийная презентация и учащиеся (студенты) выстраивают свой профиль. Свое решение комиссия принимает на основании заполнения соответствующей карты критериального оценивания.

Характеристика рефлексивной образовательной технологии

Системно-деятельностный и компетентностный подходы предполагают необходимость становления рефлексивного сознания учащихся и студентов по овладению межкультурной коммуникацией, основу которого составляют умения анализировать собственную деятельность, осуществлять самоконтроль своих действий, производить личностную самооценку. Рефлексия подготавливает новые замыслы, новые планомерные действия.

Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью [11].

Цели рефлексии – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности, ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, отношения обучающихся друг к другу, педагога и учащихся (студентов), отношение к деятельности.

Сформированная рефлексивная компонента учебной деятельности позволит субъектам образовательного процесса по овладению иностранным языком анализировать свои действия и поступки, критически и объективно оценивать себя и собственные возможности.

Рефлексивная деятельность побуждает к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути образования. Становление рефлексивной деятельности обусловлено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, педагогические и методические задачи, средства учебной деятельности, а ко вторым – потребности быть конкурентоспособным,

поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни, интерес к профессии учителя иностранного языка [12].

С помощью рефлексии осуществляется осмысление как минимум трех сторон деятельности субъектов обучения: *практической* (что сделано? что является главным результатом?), *технологической* (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.) и *мировоззренческой* (зачем я это делаю? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти? и т.д.).

В качестве инструментов рефлексии используются анкеты, опросники, рефлексивные карты, денотатные графы. Достаточно эффективными являются такие приемы, как «песочные часы», эссе, читательские дневники, дидактические стихи (синквейн, даймонд, контраст и др.) [17].

В процессе обучения почти у каждого обучающегося возникают проблемы, снять которые помогает методическая поддержка, которая является нормой взаимодействия педагога и обучающегося и предполагает содействие учащимся и студентам в преодолении трудностей в процессе усвоения знаний и освоения ценностей, формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В нем отражается деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи обучающимся в решении их индивидуальных проблем, связанных с общением, успешным продвижением в обучении, жизненным самоопределением. Поддержка выступает, таким образом, в качестве регулятора и руководства взаимодействия педагога и учащегося (студента) [13].

Качественно новый интегральный стиль мышления учителя и преподавателя организует процесс познания как путь совместного выдвижения целей, ожиданий, понимания, прояснения смыслов, связей, условий, результатов, перспектив. И в этом процессе активны и востребованы интеллектуальные силы всех: учащихся (студентов) и учителя (преподавателя).

Мотивационный аспект иноязычного образовательного процесса в логике аффективного подхода

Реализация названных технологий означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебно-научной и исследовательской деятельности, а система обучения предполагает максимальное использование проблемных задач, решаемых в процессе группового взаимодействия с учетом индивидуально-психологических особенностей личности каждого учащегося (студента), его интересов и опыта творческой деятельности [19].

Обучаемый становится не просто субъектом учебной деятельности, он несет ответственность за результат своей деятельности, поскольку новые методы изучения современных технологий образования ставят его в

позицию экспериментатора, открывателя новых знаний. Учитель (преподаватель) — речевой партнер, мотиватор и источник энергии для этой интерактивной деятельности — создает необходимые условия для проявления самостоятельности и активности обучающихся, помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования творческой деятельности. Изучение и обучение образуют творческую лабораторию, формирующую иноязычную коммуникативную компетенцию.

Вышеуказанные мезотехнологии обучения иностранным языкам способстуют повышению мотивации субъектов образовательного процесса в овладении межкультурной коммуникацией, а соответственно реализации аффективного подхода. Цель последнего — создание положительных мотивов учения. Мотивация рассматривается как внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию. Все люди имеют потребности или побуждения, которые в той или иной мере являются врожденными, а их интенсивность обусловлена средой. В основе концепта мотивации — шесть стремлений или потребностей человека, релевантных иноязычному образованию [14]:

- 1) изучение, исследование неизвестного;
- 2) воздействие на среду и изменение;
- 3) деятельность, развитие и проявление способностей;
- 4) стимуляция средой, другими людьми или идеями, мыслями и чувствами;
- 5) знания, его обработка и интернализация результатов изучения, воздействия, деятельность и стимуляция, разрешение противоречий, поиск решений проблем и самосогласующихся систем знаний;
- б) повышение значимости своего «я», его признание и одобрение другими.

Мотивация может проявляться по-разному на трех уровнях (глобальном, ситуативном или на уровне задания).

Так, обучаемый может обладать достаточно высокой мотивацией, но когда ему предложат скучное задание, едва ли он ее проявит. На увеличение или удержание мотивации влияют факторы трех типов:

- факторы, имеющие отношение к тому, как организовано и ведется обучение;
 - индивидуальные факторы, т.е. факторы, связанные с учеником;
 - социокультурные факторы [15].

Мотивация может быть двух видов: инструментальной и интеграционной [16]. В зависимости от источника мотивации – исходит она от самого обучаемого или от других людей – различают ее внутреннюю и внешнюю разновидности. Это разделение привносит новое измерение в дихотомию «инструментальная versus интеграционная мотивация».

Заключение

Таким образом, учет аффективных факторов позволяет рассмотреть картину учебного процесса более целостно. Аффективные факты играют заметную роль в обучении, проявляясь в выборе материалов и заданий, побуждающих учащихся к деятельности, в поиске путей обращения с ошибками, которые не создавали бы тревожности; в заботе о развитии у обучаемых самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях; в стремлении обучающего создать благоприятные условия и облегчить, таким образом, процесс овладения иностранным языком, в увеличении их автономии, в проявлении проницательности обращении к теории стилей учения.

Применение аффективного подхода можно представить в форме учебного цикла. Правильно организованный процесс обучения будет способствовать развитию некого положительного учебного цикла, который может быть представлен следующим образом:

(1) Ученик (студент) хочет учиться – мезатехнологии критериального оценивания и рефлексии стимулируют его использовать мыслительные процессы для овладения иностранным языком; (2) – учение успешно; (3) – у учащегося (студента) развивается коммуникативная компетенция; (4) – возросшая компетентность помогает более быстро и целенаправленно овладевать иностранным языком; (5) – ученик (студент) воспринимает учение как увлекательный и удовлетворяющий его процесс; (6) – ученик (студент) снова хочет учиться; (7) – цикл повторяется вновь по спирали [17].

Таким образом, рассмотренные в данной статье мезотехнологии критериального оценивания и рефлексии способствуют повышению внутренней инструментальной и интеграционной мотивации субъектов образовательного процесса при овладении иностранным языком. Аффективный подход, безусловно, не решает всех проблем учения, однако во многом способствует успешному управлению учебным процессом.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе. Представляются актуальными более глубокое изучение соответствующих образовательных технологий, дальнейшее совершенствование организационно-дидактических условий развития мотивации учащихся и студентов.

Литература

- 1. *Бим И.Л.* Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 2–6.
- 2. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. P. 393–397. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.084 (дата обращения: 11.01.2017).

- 3. *Simpson R., Obdalova O.* New Technologies in Higher Education ICT Skills or Digital Literacy // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 104–111. URL: http://www.sciencedirect.com/science/journal/ (дата обращения: 11.01.2017).
- 4. *Гураль С.К.*, *Нагель О.В.*, *Темникова И.Г.*, *Найман Е.А*. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
- Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
- Безукладников К.Э., Красноборова А.А. Проблема оценивания в международных образовательных системах // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 79–83.
- 7. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.* Формирование лингвострановедческой компетенции полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя в профессионально ориентированном иноязычном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 39–43.
- 8. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. T. 11, № 7. P. 356–359.
- 9. *Карпушин Н.Я., Колесников А.К., Безукладников К.Э., Захарова В.А., Крузе Б.А.* Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае. Региональный сетевой проект. Пермь, 2009.
- 10. *Grade* descriptors. Interantional Baccalaureate. September 2014. 25 p.
- 11. **Хуторской А.В.** Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Институт новых образовательных технологий, 2002. 19 с.
- 12. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014.
- 13. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Лингводидактические основы подготовки учителя Международного бакалавриата: лингвоинформационный и компетентностный подходы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 42–50.
- 14. Ausubel D.P. Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, 1968. Original from the University of Michigan Digitized July 14, 2008. 685 p.
- 15. **Поляков О.Г.** Об иностранном языке как учебном предмете и дисциплине в школе и вузе, языковых специальностях и науках о языке и его преподавании // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 18–21.
- 16. *Gardner R.C.* Attitudes and motivation in second-language learning. Published by Newbury House Publishers, 1972. 313 p.
- Крузе Б.А. Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3 (11). С. 119–133.

Сведения об авторах:

Жигалёв Борис Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Крузе Борис Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарнопедагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com CRITERIA RELATED ASSESSMENT AND REFLECTION AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN SCHOOL AND UNIVERSITY

Zhigalyov B.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Bezukladnikov K.E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Kruse B.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/37/11

Abstract. The article is devoted to the consideration of technological aspects of increasing the motivation of students in mastering foreign languages at school and university. Motivation in the article is seen as an inner impulse, feeling or strong desire, pushing the individual to a special action. All people have needs or motivations that are to some extent innate, and their intensity is conditioned by the environment. At the heart of the concept of motivation there are six aspirations or human needs relevant to foreign-language education. Accounting for such affective factors allows us to consider the picture of the learning process more holistically. They play a significant role in teaching, manifesting themselves in the choice of materials and tasks that motivate students to work, in finding ways to deal with mistakes that would not create anxiety; in caring for the development of students self-esteem, self-confidence and high self-esteem in class; in the aspiration of the educator to create favorable conditions and thus facilitate the process of mastering a foreign language, in increasing their autonomy, in manifesting the insight into the theory of the styles of learning. Thus, the methodological basis for such an examination of a foreign-language educational process within the framework of this article is the affective approach that involves the design of appropriate teaching technologies. The starting point of the authors' reasoning is the analysis of the concept and structure of educational technology, which was carried out in the logic of the system approach to research. As a result of this analysis, it became possible to represent the vertical and horizontal structure of educational technology. As specific ways of solving the problem of increasing motivation within the framework of this article, criteria related assessment and reflection of educational activity were chosen.

Keywords: educational technology, criteria related assessment, reflection; motive; need; affective factor; affective approach; teaching; learning; educational paradigm.

References

- 1. Bim I.L. (2007) Chto meshaet povysheniju rezul'tativnosti obuchenija inostrannym jazykam? [What impedes the increase in effectiveness of foreign language teaching?]. *Inostrannye jazyki v shkole. Foreign languages at school.* 4. pp. 2–6.
- Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 393–397. [Online]. Available from: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.084 (Accesed: 11.01.2017).
- Simpson R., Obdalova O. (2014) New Technologies in Higher Education ICT Skills or Digital Literacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp. 104–111. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.10.120 [Online]. Available from: http://www.science-direct.com/science/journal/18770428/154 (Accesed: 11.01.2017).
- Gural' S. K. (2012) Obuchenie inojazychnomu diskursu na osnove kognitivnoorientirovannyh obrazovatel'nyh tehnologij [Teaching foreign language discourse on the basis of cognitively oriented educational technologies]. *Jazyk i kul'tura. – Language and culture*. 4 (20). pp. 62–71.

- Selevko G.K. (2005) Pedagogicheskie tehnologii na osnove informatsionno-kommunikatsionnyh sredstv [Pedagogical technologies based on informational and communicational means]. Moscow: NII shkol'nyh tehnologij.
- 6. Bezukladnikov K.E., Krasnoborova A.A. (2010) Problema otsenivanija v mezhdunarodnyh obrazovatel'nyh sistemah [Problem of assessment in international education systems]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. Pedagogical education and science.* 9. pp. 79–83.
- 7. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N. (2012) Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetentsii polilingval'noj i polikul'turnoj lichnosti buduschego uchitelja v professional'no orientirovannom inojazychnom prostranstve [Formation of linguistic and country studies competence of polylingual and polycultural personality of a future teacher in professionally oriented foreign language environment]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. Pedagogical education and science. 12. pp. 39–43.
- 8. Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E. (2014) Pedagogical Measuring Of Education Quality. *Life Science Journal*. Vol. 11. 7. pp. 356–359.
- 9. Karpushin N.Ja., Kolesnikov A.K., Bezukladnikov K.E., Zaharova V.A., Kruze B.A. (2009) *Sozdanie sistemy Mezhdunarodnogo bakalavriata v Permskom krae. Regional'nyj setevoj proekt* [Creation of the International Baccalaureate system on the territory of Perm Kraj. Regional network project]. Perm'.
- 10. Anon. (2014) Grade descriptors. International Baccalaureate.
- 11. Hutorskoj A.V. (2002) Obschepredmetnoe soderzhanie obrazovatel'nyh standartov [General subject content of educational standards]. Moscow: Institut novyh obrazovatel'nyh tehnologij.
- 12. Kruze B.A. (2014) *Metodicheskoe proektirovanie sistemy lingvoinformatsionnoj mnogo-urovnevoj podgotovki buduschego uchitelja inostrannogo jazyka* [Methodic projecting of a system of linguo-informational multi-level preparation of a future foreign language teacher]. Doctoral Diss. N. Novgorod.
- 13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Sistema razvitija jazykovoj tolerantnosti uchitelja mezhdunarodnogo bakalavriata v uslovijah rossijskogo obrazovatel'nogo prostran-stva [System of developing IB teacher's linguistic tolerance in Russian educational environment]. Jazykovaja tolerantnost' kak faktor effektivnosti jazykovoj politiki : ma-terialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Linguistic tolerance as a factor of language policy effectiveness. Proceedings of International scientific practical conference. Perm'. pp. 25–33.
- 14. Ausubel D.P. (2008) *Educational psychology: a cognitive view.* Holt, Rinehart and Winston, 1968. Original from the University of Michigan Digitized July 14.
- 15. Poljakov O.G. (2009) Ob inostrannom jazyke kak uchebnom predmete i distsipline v shkole i vuze, jazykovyh spetsial'nostjah i naukah o jazyke i ego prepodavanii [About foreign language as a subject and discipline at school and university, linguistic majors and linguistic sciences and its teaching]. *Inostrannye jazyki v shkole. Foreign languages at school.* 1. pp. 18–21.
- 16. Gardner R.C. (1972) Attitudes and motivation in second-language learning. New-bury House Publishers.
- 17. Kruze B.A. (2010) Lingvomul'timedijnaja kompetentnost' uchitelja inostrannogo jazyka v logike novoj paradigmy inojazychnogo obrazovanija [Linguistic multi-media competence of a foregn language teacher in the logics of new foreign language education paradigm]. *Jazyk i kul'tura. Language and culture*. 3 (11), pp. 119–133.

УДК 811.512.122

DOI: 10.17223/19996195/37/12

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ МЕТОДА (CASE STUDY METHOD)

М.А. Корнеева, С.К. Гураль

Аннотация. Рассматриваются некоторые теоретические основы дискурс-анализа, подчеркиваются его многогранность, а также актуальность обучения иноязычному дискурсу в контексте современных образовательных тенденций. Данная актуальность, главным образом, обусловлена потребностью современного общества в специалистах, готовых к участию в межкультурном взаимодействии в профессиональной сфере. Исследуются теоретические основы и особенности профессионального иноязычного дискурса направления «Прикладная механика». С целью выявления особенностей данного типа дискурса приводятся категории дискурса, сформулированные М.Л. Макаровым и С.К. Гураль, рассматривается типология дискурса В.И. Карасика, согласно которой исследуемый тип дискурса наиболее соответствует характеристикам и стратегиям научного дискурса, а также исследуются лежащие в его основе модели коммуникации, позволяющие определить коммуникативные цели профессионального иноязычного дискурса направления «Прикладная механика». Как особо подчеркивается в работах Н.Д. Арутюновой и С.К. Гураль, дискурс не может существовать вне контекста. Как следствие, в статье рассматриваются особенности профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики. Среди особенностей отметим обширные возможности для участия специалистов данной предметной области в ряде интеграционных проектов, в рамках которых представители нескольких университетов из разных стран совместно решают актуальные профессиональные задачи, обмениваются опытом. читают и слушают лекции на английском языке. Поскольку характер профессиональной реализации специалиста тесно связан с особенностями его подготовки, представляется целесообразным применение кейсстади метода (case study method) в иноязычном обучении студентовбакалавров направления 15.03.03 «Прикладная механика», так как основу данного метода составляет коммуникативная деятельность, детерминированная профессиональным контекстом. Итак, в рамках представленной модели обучение происходит в четыре этапа: ознакомительный, стандартизирующий, варьирующий и творческий в соответствии с принципами коммуникативности, профессиональной направленности, активности, межпредметной координации, мотивации, поэтапности в формировании речевых навыков, сознательности. Содержание обучения включает предметный аспект, опирающийся на сферу общения специалистов в области прикладной механики, и процессуальный аспект, включающий формирование ключевых навыков и умений специалиста в данной предметной области. Основу творческого этапа обучения профессиональному дискурсу составляет применение кейс-стади метода, включающее следующие этапы: введение в кейс, анализ ситуации, презентация и дискуссия, подведение итогов. Результаты начального и промежуточного контроля опытного обучения показывают положительную динамику в развитии навыков работы с профессиональным аутентичным материалом, готовность к совместному решению профессиональных задач на английском языке, умение вести дискуссию на профессиональные темы на английском языке, умение презентовать результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: дискурс-анализ; профессиональный иноязычный дискурс; научный дискурс; содержание обучения; опытное обучение; кейсстади метод (case study method); прикладная механика.

Ввеление

В эпоху бурного протекания глобализационных процессов, стирающих расстояния и значительно расширяющих возможности взаимодействия между специалистами из разных стран, значительно акцентируется профессиональное внимание на сфере общения. К особенностям профессиональной реализации большинства будущих выпускников направления данной подготовки относится удовлетворение потребности современного общества в специалистах, готовых к участию в научных конференциях, совместному решению профессиональных задач в рамках программ международного сотрудничества. Это особенно актуально для области прикладной механики, поскольку она расценивается как одна из наиболее универсальных.

Указанные тенденции оказывают положительное влияние на роль владения иностранным языком в парадигме технического знания. Безусловно, это влечет за собой смену основ иноязычного обучения студентов-бакалавров направления «Прикладная механика». В этом отношении, вслед за С.К. Гураль, представляется целесообразным выйти за рамки линейного взгляда на мир, учитывая динамические, контекстуальные свойства языка и рассматривая перспективу обучения профессиональному иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (С.К. Гураль).

Несмотря на значительную актуальность дискурс-анализа для ряда областей знания, научный анализ литературы показывает недостаточную освещенность особенностей профессионального иноязычного дискурса направления «Прикладная механика», критериев оценки данного вида дискурса.

Для достижения планируемых результатов обучения профессиональному иноязычному дискурсу представляется целесообразным использование методов, учитывающих специфику профессиональной деятельности специалиста в области прикладной механики, его потреб-

ность в решении профессиональных задач во взаимодействии с коллегами из разных стран и культур. К данной категории методов относится кейс-стади метод, в основе которого лежит коммуникативная деятельность, детерминированная профессиональным контекстом: определение проблемы, совместный поиск оптимальных путей решения актуальных профессиональных задач, презентация и обсуждение полученных результатов исследования и др. Очевидно, применение кейс-стади метода в обучении профессиональному иноязычному дискурсу способствует формированию ключевых навыков современного специалиста в данной области знания, положительно влияет на его готовность к участию в международном сотрудничестве в профессиональной сфере.

Методология, исследование и результаты

Данное исследование опирается на труды Н.Д. Арутюновой, С.К. Гураль, В.И. Карасика, М.Л. Макарова, О.Г. Полякова, П. Серио, посвященные различным аспектам дискурс-анализа. Теоретическим основам дискурс-анализа посвящены труды Н.Д. Арутюновой, В.С. Григорьевой, С.К. Гураль, Т.А. ван Дейка, В.И. Карасика, Е.С. Кубряковой, М.Л. Макарова, Р.П. Мильруда, А.П. Огурцова, О.Г. Полякова, Т.С. Серовой, М. Стаббса и др. Различные аспекты профессионального иноязычного дискурса рассмотрены в работах Л.Г. Медведевой, Л.Ю. Минаковой, Л.А. Митчелл, Е.А. Шатурной.

Теоретическим основам обучения иностранному языку посвящены труды А.Н. Щукина, А.А. Миролюбова, С.К. Гураль, С.Г. Тер-Минасовой, Т.С. Серовой, Н.И. Гез, Н.Д. Гальсковой, М.В. Ляховицкого. Теоретические основы кейс-стади метода (case study method) проанализировали в своих трудах Г.А. Брянский, А.М. Деркач, В. Лобода, О.А Овсянникова, М.Л. Разу, А.И. Сидоренко, О.Г. Смолянинова, Ю.П. Сурмин, С.Г. Неггіеd и др. Различные аспекты применения кейсстади метода в обучении английскому языку для специальных целей освещают С.В. Аверьянова, М.Ю. Бухаркина, Л.Н. Вавилова, М.В. Гончарова, А.В. Малаева, М.М. Новик, Т.С. Панина, Е.С. Полат, З.В. Федоринова, В.В. Филонова, Е. Casey, J. Fischer, Christine Uber Grosse и др.

В XX в. в постепенно происходило переосмысление основ лингвистики, и сфера ее интереса переместилась от аспектов структуры языка к вопросам его функционирования. Это послужило основой того значительного влияния, которое оказал дискурса-анализ на основы профильно-ориентированного иноязычного обучения. В первую очередь, как поясняет О.Г. Поляков, язык до дискурс-анализа изучался в рамках предложения. Вполне закономерно, что учебные пособия курса ESP включали упражнения на распознавание и использование единиц языка в рамках предложения. При этом О.Г. Поляков характеризует

обучение языку как дискурсу как нацеленное «на развитие у обучаемых способности осознавать, как используются предложения в актах общения, понимать риторическое функционирование используемых языковых средств, а также способности узнавать и применять формальные приемы для объединения предложений в абзацы» [1. С. 166], что значительно способствовало становлению коммуникативного подхода к иноязычному обучению.

В более широком смысле дискурс понимается как «речь, погруженная в жизнь» (Н.Д. Арутюнова). Понятие «дискурс» является многогранным, П. Серио приводит до восьми его значений, в рамках которых дискурс предстает эквивалентным понятию «речь», единице, по размеру превосходящей фразу, понимается как воздействие высказывания на получателя, беседа, как основной тип высказывания и др. [2. С. 26]. Один из ведущих исследователей в области теории дискурса М.Л. Макаров раскрывает понятие «дискурс» в формальной, функциональной, ситуативной интерпретациях, а также как синтаксически единое образование выше уровня предложения - абзаца или группы реплик в диалоге [3]. Под функциональной интерпретацией дискурса понимается использование языка – речи во всех ее разновидностях. Дискурс предстает как «целостная совокупность функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка» [Там же. С. 86]. Раскрывая контекстуальную интерпретацию дискурса, В.И. Карасик трактует контекст как признак дискурса, акцентирующий внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду (локуции и иллокуции), а отсюда – на ситуации общения. «Ситуативная интерпретация дискурса – это учет социальных, психологически и культурно значимых условий и обстоятельств общения, т.е. поле прагмалингвистического исследования» [4. С. 171].

Раскрывая компоненты смыслового содержания дискурса, М.Л. Макаров в работе «Основы теории дискурса» выделяет основные категории дискурса: пропозицию, референцию, экспликатуру, импликатуру, инференцию, релевантность и пресуппозицию [3]. С.К. Гураль добавляет еще одну значимую категорию дискурса — ментальный лексикон — словарный запас, хранящийся в памяти человека, отличающийся от традиционного многогранностью, гибкостью, наличием множества вариантов связей и употреблений слов, а также впервые рассматривает дискурс как сверхсложную саморазвивающуюся систему [5].

Одним из важнейших аспектов дискурс-анализа является его связь с лингвистической прагматикой, которая понимается как анализ языковых явлений в данном контексте. Здесь же М.Л. Макаров категоризирует контексты, поясняя, что в реальности они всегда взаимодействуют. Для целей данного исследования рассматривается понятие ситуационного контекста, в рамках которого «ситуации как контексты

представляют собой обширный класс социально-культурных детерминант, среди них: тип деятельности, предмет общения, уровень формальности или официальности, статусно-ролевые отношения, место общения и обстановка, т.е. социально-культурная "среда" и т.п.» [3. С. 148]. Ситуации могут быть как институциональные (в зале суда, на приеме у врача и др.), так и повседневные (в общественном транспорте, магазине), с присущими им нормами речевого общения, «когнитивными стереотипами» [Там же].

Профессиональный иноязычный дискурс студентов направления «Прикладная механика», наряду с базовыми характеристиками дискурса, обладает также рядом специфических свойств. Для более детального понимания его специфики рассмотрим профессиональный иноязычный дискурс в контексте других типов дискурса.

Опираясь на типологию В.И. Карасика [4], можно заключить, что рассматриваемый тип дискурса наиболее близок к научному дискурсу как разновидности интституционального дискурса в парадигме социолингвистических типов дискурса, где институциональный дискурс, как поясняет В.С. Григорьева, понимается как «представляющий собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений» [6. С. 54]. Итак, научный дискурс обладает рядом характерных признаков. В первую очередь отметим, что участниками научного дискурса являются как исследователи, так и представители научной общественности. Из этого можно сделать вывод о характерной особенности данного типа дискурса — принципиальном равенстве всех участников научного общения. Говоря о коммуникативных канонах научной сферы общения, следует подчеркнуть логичность в изложении, доказательство истинности положения и др.

В рамках данного исследования особый интерес представляют стратегии научного дискурса, сгруппированные на базе, представленной В.И. Карасиком, такой как [4]:

- определение проблемной ситуации, предмета изучения, анализ истории вопроса, формулировка гипотезы и цели исследования;
- обоснование выбора методов и материала исследования, построение теоретической модели предмета изучения;
 - изложение результатов наблюдений и эксперимента;
- комментирование, обсуждение, оценивание, определение области практического применения результатов исследования;
- изложение полученных результатов в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов в исследуемой области.

Продолжая определение специфики изучаемого дискурса, рассмотрим его с точки зрения моделей коммуникации, предложенных В.С. Григорьевой [6], которая выделяет четыре основных типа коммуникации: информационный, аргументативный, социально-ритуальный

и экспрессивный, обладающие характерными целями. Целью *информационного* общения является передача информации, целью *аргументативного* общения – модификация знаний адресата посредством воздействия, целью *социально-ритуальной коммуникации* – соблюдение обычаев, принятых в данном обществе, целью *экспрессивной* коммуникации – передача чувств, взглядов.

Для профессионального иноязычного дискурса направления «Прикладная механика» представляются наиболее подходящими информационный, аргументативный, социально-ритуальный типы коммуникации. Как следствие, в качестве коммуникативных целей данного типа дискурса выступают передача информации, изменение знаний собеседника посредством убеждения, соблюдение норм, принятых в данном случае в научном сообществе.

Итак, профессионально-ориентированный дискурс понимается как сложное образование, представляющее собой целенаправленную речевую деятельность специалиста, которая «характеризуется общностью знаний коммуникантов и стереотипностью ситуаций общения, протекающую в соответствии с принятыми в данной профессиональной среде правилами и стандартами, мотивом которой является выполнение задания для социально значимого результата» [7], т.е. дискурсивная деятельность носит отчетливо выраженный специализированный характер, не может быть описана вне указания на «среду» ее проявления, что отражается в профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики.

В данном исследовании необходимо теоретически обосновать и проиллюстрировать вышесказанное на примере физико-технического факультета Томского государственного университета (ФТФ ТГУ). На ФТФ ТГУ два-три раза в семестр проходят вебинары с участием зарубежных коллег. Ученые мирового уровня рассказывают о своих исследованиях, в частности для привлечения студентов к дальнейшему сотрудничеству. В случае заинтересованности студента в представленном исследовании он имеет возможность в дальнейшем работать под руководством зарубежного ученого. Вебинары проводятся в рамках различных тем: от механики деформируемого твердого тела и молекулярной динамики до современных вопросов в области нанотехнологий.

В настоящий момент наиболее актуальна реализация ряда интеграционных проектов, когда несколько университетов сотрудничают для совместного решения профессиональных задач. В рамках этих проектов осуществляется взаимодействие отечественных и зарубежных вузов. Томский государственный университет сотрудничает с университетами Брунеля, Фраунгофера и многими другими. Реализация этих проектов, несомненно, является обменом опытом с зарубежными коллегами, которые, будучи учеными в различных ведущих вузах в данной

предметной области, читают для студентов ФТФ ТГУ лекции на английском языке. Следует также отметить, что участие ТГУ в интеграционных проектах предоставляет уникальную возможность для преподавателей и студентов нашего университета посещать зарубежные университеты и принимать активное участие в организованных в них семинарах и конференциях.

В вебинарах участвуют студенты-бакалавры третьего—четвертого курсов обучения, поскольку именно на этих курсов осуществляется их профессиональная ориентация. На ФТФ ТГУ осуществляется активное взаимодействие преподавателей предметных дисциплин с преподавателями английского языка ввиду их значительной заинтересованности во владении студентами английским языком. Преподаватели помогают им в выборе статей ведущих ученых по тематике исследования и определении точного значения профессиональной лексики. Отметим, что подавляющее большинство научной литературы в данной области знаний публикуется на английском языке. Специалисты в области прикладной механики широко востребованы за рубежом. Выпускники ФТФ ТГУ работают в США, Австрии, Швеции.

С учетом теоретических основ научного дискурса, типов лежащих в его основе коммуникационных моделей, а также специфики профессиональной реализации специалиста в области прикладной механики можно выделить ряд ключевых умений:

- владение профессиональным ментальным лексиконом;
- умение работать с профессиональной аутентичной литературой;
- умение вести дискуссию;
- умение презентовать результаты исследования;
- умение совместно решать профессиональные задачи.

Владение профессиональным ментальным лексиконом проверяется в форме лексико-грамматического теста, разработанного с учетом особенностей профессионального тезауруса прикладной механики, а также научной сферы общения. Самостоятельное оценивание сформированности других навыков по пятибалльной шкале осуществляется в форме анкетирования студентов, проводимого в рамках начального и промежуточного контроля обучения.

При обучении профессиональному иноязычному дискурсу исследователи справедливо придают цели определяющее значение (А.Н. Щукин, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова), поскольку, как поясняет А.Н. Щукин, цель оказывает значительное влияние на выбор методов, содержания, средств и других компонентов обучения [8. С. 106]. Напомним, что под целью обучения иностранному языку понимается «планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [8. С. 106]. Цель расценивается как промежуточное звено между соци-

альным заказом, под которым понимаются объективные нужды социума и государства, и системой языкового образования, под которой подразумеваются содержание, результаты, определяемые этой целью. Поэтому для определения цели и, как следствие, других компонентов методики обучения, рассмотрим социальный заказ и тесно связанные с ним образовательные тенденции. Учитывая, что в настоящий момент общество нуждается в специалистах, готовых к участию в межкультурном диалоге в контексте осуществления профессиональной деятельности, целью иноязычного обучения выступает формирование профессионального иноязычного дискурса.

Для достижения указанной цели целесообразно руководствоваться рядом принципов. Сложно переоценить роль принципа в методике обучения, поскольку он «объективно отражает и обусловливает структуру, сущность и отличительные признаки той или иной стороны учебно-воспитательного процесса» [9. С. 58]. В методической науке существует значительное количество как самих принципов, так и их классификаций [10]. Пользуясь классификацией, предложенной А.Н. Щукиным [8. С. 148], целесообразно руководствоваться принципами коммуникативности, профессиональной направленности, активности, межпредметной координации, мотивации, сознательности, поэтапности в формировании речевых навыков.

Содержание обучения, безусловно, как категория «педагогически интерпретирует цель обучения» [11. С. 123]. Вслед за Н.Д. Гальсковой Н.И. Гез содержание обучения иностранному языку, в данном случае профессиональному иноязычному дискурсу, рассматривает в двух основных аспектах: предметном – непосредственно знаниях, получаемых в рамках курса обучения, и процессуальном, включающем навыки и умения, формируемые на основе полученных знаний.

Следует подчеркнуть, что сфера общения включает ситуации общения, которые моделируются при обучении профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода. В эпоху глобализационных процессов основными ситуациями общения специалистов в области прикладной механики являются выступление на конференции как представление результатов научных исследований, участие в дискуссиях для совместного решения актуальных профессиональных задач и др. Отсюда основными формами обучения студентов ФТФ ТГУ являются как индивидуальное, так и групповое обучение, которые практикуются в рамках изучаемых тем. Для прикладной механики темами являются изучение ее как отрасли физической науки, виды материалов и их свойства, способы обработки материалов, сферы их применения.

Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам включает формирование ключевых для специалиста навыков и умений:

- умение вступать и поддерживать контакты с зарубежными коллегами;
- умение работать с информацией: осуществлять ее поиск, понимать содержание, определять существенную информацию, систематизировать, группировать информацию в соответствии с поставленной задачей, определять проблему;
- умение составлять тезисы для представления результатов проведенной работы / исследования на конференции: формулировка гипотезы, цели исследования, выступление с презентацией результатов проведенных научных исследований;
- умение вести дискуссию, выражать, аргументировать свою точку зрения, слушать мнение собеседника;
- умение определять проблему и осуществлять совместный поиск оптимального решения.

Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов ФТФ ТГУ происходит в несколько этапов, соответствующих этапам формирования речемыслительных навыков, предложенных А.Н. Щукиным [8. С. 162–163].

Ознакомительный этап включает введение лексико-грамматического материала. В рамках данного этапа осуществляются введение лексического материала, чтение и понимание, а также проверка понимания содержания основного текста. Данный этап проходит в аудиторном режиме с целью корректного понимания и запоминания лексико-грамматического материала под контролем преподавателя. Рассмотрим содержание этапа на примере раздела «Виды материалов и их свойств»:

- целеполагание: формирование у учащихся понимания профессионального иноязычного дискурса и позиционирование его формирования как цели изучения данного раздела;
 - знакомство с терминологией к тематическому разделу;
 - претекстовые упражнения;
 - чтение и понимание текста;
- проверка понимания содержания текста путем выполнения упражнений;
 - введение грамматического материала, встречающегося в тексте;
- выполнение упражнений для первичного закрепления лексикограмматического материала.

Стандартизирующий этап включает выполнение языковых упражнений, нацеленных на формирование речевых навыков. Данный этап осуществляется во внеаудиторном режиме и направлен на усвоение изученного на ознакомительном этапе лексико-грамматического материала. Включает следующие этапы:

- чтение дополнительного текста, выполнение упражнений к тексту, нацеленных на формирование навыков работы с аутентичным материалом: разбить текст на абзацы, озаглавить абзацы текста, расположить абзацы текста по порядку, задать как можно больше вопросов к тексту и др.;
- упражнения на закрепление лексического материала: сопоставить виды материалов и их определение, сопоставить виды материалов и их основные свойства;
- закрепление грамматического материала происходит в тесной взаимосвязи с лексическим и соответствует основной цели данного этапа формированию речевых навыков.

Варьирующий этап подразумевает совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения. Данный этап осуществляется в аудиторном режиме. Занятие включает:

- проверку правильности выполнения упражнений стандартизирующего этапа;
- выполнение речевых упражнений: представление аудиоматериала и его последующее обсуждение, высказывание мнения относительно спорного вопроса в рамках изучаемого раздела.

Творческий этап включает развитие речевых умений за счет применения полученных знаний, навыков в различных ситуациях общения. Здесь следует отметить переход от учебных ситуаций к неучебным. На данном этапе применяется кейс-стади метод.

Несмотря на то что разработано множество алгоритмов работы с кейс-стади методом, они включают два основных этапа: внеаудиторную работу по созданию кейса и работу над кейсом в аудитории. Для целей данного исследования рассмотрению подлежит алгоритм аудиторной работы, разработанный с учетом навыков, формируемых в обучении профессиональному иноязычному дискурсу:

- 1. Этап введения в кейс. Данный этап включает ознакомление учащихся с информацией, содержащейся в кейсе. Это может происходить как в аудиторном, так и во внеаудиторном режиме. В первом случае, когда ознакомление с кейсом происходит на занятии, преподаватель предварительно задает учащимся вопросы, являющиеся вводными для тематического содержания кейса, либо презентует обзорную релевантную информацию в форме презентации, используя аудио-, видеоматериал. В том случае, когда ознакомление с кейсом осуществляется во внеаудиторном режиме, преподаватель задает вопросы с целью определения понимания учащимися содержания кейса.
- 2. Этап анализа ситуации. Данный этап работы над кейсом осуществляется учащимися индивидуально или в малых группах в зависимости от дидактических целей кейса. В случае деления на малые

группы данный этап можно условно разделить на три последовательных этапа. *Первый этап* включает поиск и формулировку проблемы, в рамках которых учащиеся работают с аутентичными научнотехническими аудио- или видеоматериалами, текстами: группируют, систематизируют, определяют ключевую информацию, содержащуюся в материалах кейса, и формулируют заложенную в нем проблему. *Второй этап* включает первичное обсуждение выявленных проблем в мини-группах, а также совместный поиск возможных решений. *Третий этап* заключается в подготовке к презентации полученных результатов для общей дискуссии. Данный этап подразумевает выбор докладчика(ов), подготовку тезисов для выступления.

- 3. Этап презентации и обсуждения. Его также можно разделить на два основных этапа, где в рамках первого учащиеся представляют результаты проделанной работы по анализу ситуации, поиску и формулировке проблем, а также варианты решений представленных проблем, отвечают на заданные учащимися или преподавателем вопросы. Второй этап общей дискуссии, в рамках которой учащиеся совместно определяют из спектра возможных наиболее оптимальные решения. Здесь они выражают согласие / несогласие с мнением друг друга, аргументируют свою точку зрения, ссылаются на информацию, изложенную в тексте кейса либо которой они обладают, подводят итоги. По результатам дискуссии учащиеся делают выбор в пользу наиболее оптимальных путей решения установленных проблем.
- 4. Этап подведения итогов. Данный этап этап рефлексии, где учащиеся самостоятельно оценивают проделанную работу. В рамках применения кейс-стади метода в иноязычном обучения представляется целесообразным завершение работы над кейсом написанием эссе, соответствующим тематике кейса.

В качестве опытно-экспериментальной базы данного исследования послужил Национальный исследовательский Томский государственный университет. В опытном обучении были задействованы 3 группы, включающие 36 студентов (бакалавры, 3—4-й курсы) физикотехнического факультета, обучающиеся по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика». Опытное обучение осуществлялось в несколько этапов: диагностический, формирующий и аналитический.

Реализация диагностического и аналитического этапов была нацелена на определение уровня сформированности профессионального иноязычного дискурса студентов, а также на анализ их понимания значимости иноязычного обучения для будущей профессиональной реализации на начало и середину цикла иноязычного обучения. Учащимся было предложено пройти анкетирование на самостоятельное оценивание степени владения ключевыми навыками специалиста в данной предметной области. Для оценки владения профессиональным мен-

тальным лексиконом учащимся было предложено пройти лексикограмматическое тестирование, содержащее основные единицы их терминосистемы. Тестирование и анкетирование включали 50 вопросов, время выполнения — 60 минут. Формирующий этап включал полномасштабную интеграцию представленной модели обучения.

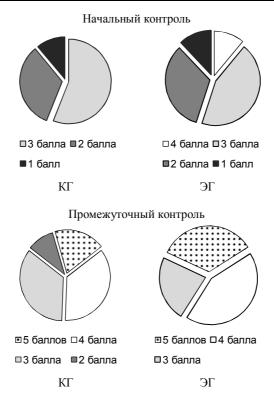
Анализ результатов срезов начального и промежуточного контроля выявил высокую оценку студентами значимости владения иностранным (английским) языком для будущей профессиональной реализации студентов (около 60% опрошенных оценили значимость на 5 баллов, около 40% — на 4 балла). При этом результаты оценивания значимости ключевых навыков специалиста получили высокую оценку как при начальном, так и при промежуточном контроле: навык работы с аутентичной литературой по специальности: 65% — 5 баллов, 30% — 4 балла, 5% — 3 балла; умение представлять на английском языке результаты проделанной работы / проведенного исследования: 54% — 5 баллов, 40% — 4 балла, 6% — 3 балла. Результаты оценивания учащимися остальных исследуемых навыков представлены в таблице.

Результаты оценивания исследуемых навыков учащихся

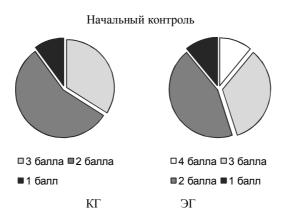
Навыки и умения	Начальный контроль		Промежуточный контроль	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Навык работы с профессиональным аутентичным материалом	56% — 3 балла 33% — 2 балла 11% — 1 балл	11% — 4 балла 44% — 3 балла 33% — 2 балла 12% — 1 балл	36% – 4 балла	34% — 5 баллов 43% — 4 балла 23% — 3 балла
2. Умение представлять на английском языке результаты проведенных	34% — 3 балла 56% — 2 балла 10% — 1 балл	11% — 4 балла 34% — 3 балла 44% — 2 балла	10 % — 4 балла 56% — 3 балла 24% — 2 балла	11% — 5 баллов 56% — 4 балла 33% — 3 балла
исследований		11% – 1 балл	10% – 1 балл	
3. Умение совместно решать профессиональные задачи на английском языке	33% — 3 балла 34% — 2 балла 33% — 1 балл	45% — 2 балла 23% — 1 балл	44% — 3 балла 21% — 2 балла 12% — 1 балл	23% — 5 баллов 45% — 4 балла 20% — 3 балла 12% — 2 балла
4. Умение вести дискус- сию на профессиональ- ные темы на английском языке	22% — 3 балла 22% — 2 балла 56% — 1 балл	44% — 3 балла 33% — 2 балла 23% — 1 балл	23% — 4 балла 45% — 3 балла 22% — 2 балла 10% — 1 балл	22% – 5 баллов 56% – 4 балла 11% – 3 балла 11% – 2 балла

Для более наглядного предъявления результатов представим их в виде диаграмм:

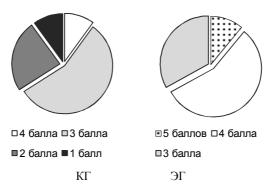
1. Навык работы с профессиональным аутентичным материалом:



2. Умение представлять на английском языке результаты проведенных исследований:







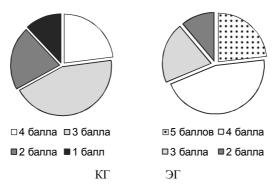
3. Готовность к совместному решению профессиональных задач на английском языке:

Начальный контроль

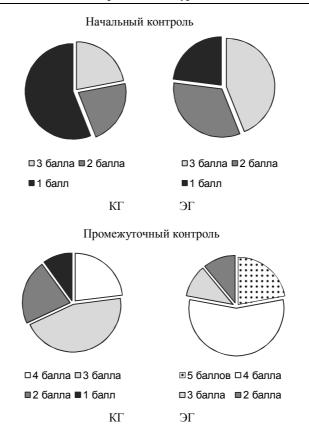
□ 3 балла □ 2 балла
□ 1 балл

КГ ЭГ

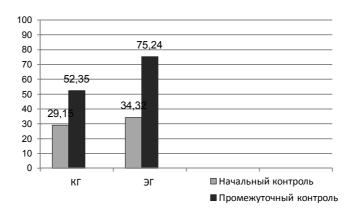
Промежуточный контроль



4. Умение вести дискуссию на профессиональные темы на английском языке:



Результаты лексико-грамматического тестирования представлены в процентах в следующей диаграмме:



Результаты опытного обучения показывают увеличение навыка владения профессиональным ментальным лексиконом в группе экспериментального обучения в среднем на 22% по сравнению с контрольной группой, обучающейся традиционно. Наименьшая динамика результатов формирования навыков выявляется в работе с профессиональным аутентичным материалом, что объясняется нацеленностью традиционной методики обучения, реализуемой в контрольной группе, на обширную работу с аутентичными текстами. При этом значительная динамика была выявлена в формировании умения презентовать результаты проведенного исследования, умения вести дискуссию и совместно решать профессиональные задачи, не учитываемые в рамках традиционной методики обучения.

Заключение

Сквозь призму опытного обучения были оценены результаты интеграции разработанной модели формирования профессионального иноязычного дискурса с использованием кейс-стади метода. Результаты опытного обучения выявили положительную динамику формирования ключевых навыков специалиста в области прикладной механики: владение профессиональным ментальным лексиконом, умение работать с профессиональным аутентичным материалом, совместно решать профессиональные задачи на английском языке, вести дискуссию на профессиональные темы на английском языке, презентовать результаты проведенного исследования на английском языке. Учащиеся отмечают высокую значимость изучения иностранного языка для будущей профессиональной реализации, при этом результаты опытного обучения показывают, что интеграция разработанной модели значительно способствует формированию необходимых для данной реализации навыков. Однако апробация разработанной модели была сопряжена с рядом трудностей: поддержание не эпизодической, но постоянной вовлеченности студентов в учебную деятельность, задействование менее активных учащихся, в особенности в процессе работы в составе минигруппы, формирование активности обучающихся на этапе оценивания результатов работы. Возникшие трудности представляют потенциал для дальнейшего исследования.

Литература

- 1. *Поляков О.Г.* Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30): в 2 ч. Ч. І. С. 165–168.
- 2. *Серио II*. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 12–53.

- 3. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
- 4. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
- Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск: Изд-во Том. ун-та. 2009. 174 с.
- 6. *Григорьева В.С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
- 7. *Шатурная Е.А.* Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 174–176.
- 8. **Шукин А.Н.** Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Омела-л [и др.], 2010. 475 с.
- 9. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие для пед. институтов по специальности «Иностранные языки». М.: Высш. шк., 1982. 374 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово/Slovo, 2000.
 261 с.
- 11. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М.: Академия, 2008. 333 с.

Сведения об авторах:

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Корнеева Марина Александровна – преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: active_eng@mail.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

TEACHING APPLIED MECHANICS STUDENTSFOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL DISCOURSE ON THE BASIS OF THE CASE STUDY METHOD

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Korneeva M.A., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). Email: active eng@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/12

Abstract. In this article certain theoretical principles of discourse analysis, emphasizing its versatility and the urgency of learning foreign language discourse in the context of modern educational trends are considered. The urgency is mainly caused by the demand of the modern society for specialists who are ready to take part in intercultural interaction in their professional field. The theoretical principles and peculiarities of a professional foreign language discourse in the field of Applied Mechanics are also studied. In order to identify the peculiarities of this particular type of discourse, the discourse categories defined by M.L. Makarov and S.K. Gural are cited. The discourse typology offered by V.I. Karasik is also regarded, according to which the type of discourse in question mostly corresponds to the characteristics and

strategy of a scientific discourse. The communication models forming the basis of a professional foreign-language discourse in the field of Applied Mechanics and making it possible to determine communicative goals of this type of discourse are investigated. As it was emphasized in works of N.D. Arutyunova and S.K. Gural, the discourse cannot exist out of context. Therefore the specifics of Applied Mechanics specialist professional fulfillment are also studied. Among those specific features the extensive opportunities for the specialists in this area to take part in a number of integration projects should be noted. In the framework of these projects representatives of several universities from different countries jointly work on topical professional issues, share their experience, deliver and listen to lectures in English language. Since the character of professional fulfillment of a specialist is closely connected with peculiarities of his training, it seems to be reasonable to use case study method in foreign language training of Bachelor students under course of studies 15.03.03 Applied Mechanics, as the basis of this method is formed by communicative activities determined by professional context. Thus, training in the framework of the presented model includes four stages; introductory, standardizing, varying and creative ones according to the principles of communicativeness, professional orientation, activeness, interdisciplinary coordination, motivation, consciousness, speaking skills gradual formation. The content of the training includes the subject aspect focusing on the communication areas of Applied Mechanics specialists, and the procedural aspect including obtaining key skills and abilities of a specialist in this area. The creative stage of mastering professional discourse is based on the application of the case study method, including the following stages: case introduction, analysis of the situation, presentation and discussion, and summarizing. Initial and intermediate assessment results of the experimental teaching course show positive dynamics in the development of working with authentic professional material skills, readiness for joint solution of professional problems in English, ability to hold a discussion on professional topics in English, and ability to present results of the conducted research.

Keywords: discourse analysis; professional foreign language discourse; scientific discourse; training content; experimental teaching; case study method; applied mechanics.

References

- Poljakov O.G. (2013) Lingvisticheskie aspekty proektirovanija kursa anglijskogo jazyka dlja spetsial'nyh tselej [Linguistic aspects of designing a course of English for specific purposes] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Gramota. 12 (30). In 2 parts. Part. I. pp. 165– 168.
- 2. Serio P. (1999) Kak chitajut teksty vo Frantsii [How they read texts in Fracne] // Kvadratura smysla. Frantsuzskaja shkola analiza diskursa. Quadrature of meaning. French school of discourse analysis. Moscow. pp. 12–53.
- 3. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Basics of discourse theory]. Moscow: Gnozis.
- 4. Karasik V.I. (2002) *Jazykovoj krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena.
- 5. Gural' S.K. (2009) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videnija* [Discourse analysis from synergetic perspective]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
- 6. Grigor'eva V.S. (2007) Diskurs kak element kommunikativnogo protsessa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty [Discourse as an element of communicative process: pragmalinguistic and cognitive aspects]. Tambov: Izd-vo Tamb. gos. tehn. un-ta.
- Shaturnaja E.A. (2009) Professional'no-orientirovannyj diskurs kak ob"ekt ovladenija v nejazykovom vuze [Professionally oriented discourse as an object of mastering in a nonlinguistic university] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik of Tomsk State University. 321. pp. 174–176.

- 8. Schukin A.N. (2010) *Obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika : ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov* [Teaching foreign languages. Theory and practice: manual for teachers and students]. Moscow: Omela-l [et al.].
- 9. Gez N.I., Ljahovitskij M.V., Miroljubov A.A. (1982) *Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole : ucheb. posobie dlja pedagogicheskih institutov po spetsial'nosti «Inostrannye jazyki»* [Methodology of teaching foreign languages in secondary school: manual for pedagogical universities in the specialty "Foreign languages"]. Moscow: Vyssh. shk.
- Ter-Minasova S.G. (2000) Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikatsija: ucheb. posobie po spetsial'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikatsija» [Language and intercultural communication: manual in the specialty "Linguistics and Intercultural Communication"]. Moscow: Slovo.
- 11. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2008) Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie po spetsial'nosti «Teorija i metodika prepodavanija inostrannyh jazykov i kul'tur» [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology: manual in the specialty "Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures"]. Moscow: Akademija.

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/13

УЧЕБНЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Традиционный подход к обучению иностранному языку предполагает создание монолингвальной языковой среды в классе. Эта методическая традиция уходит своими корнями в новации на рубеже XIX и XX вв., когда на смену грамматико-переводному методу пришел прямой метод обучения английскому языку. Последователи этого метода выступали против любой формы появления родного языка на занятиях, так как это, по их мнению, противоречило естественному овладению языком. Психолингвистическая наука, возникшая в середине XX в., показала наивность утверждений столетней давности. Лингвистические, психолингвистические и социолингвистические исследования последних лет с нарастающей убедительностью доказывают не только неизбежность, но и правомерность, а также полезность учебного билингвизма, т.е. использования родного языка как способа педагогического сопровождения и развития учащихся на уроках иностранного языка. Учебный билингвизм рассматривается в данной публикации в своей основной форме: как переключение кодов, а также как межъязыковое обучение. Приводятся научные данные о том, что учебный билингвизм и межъязыковое обучение оказывают благотворное влияние на речевое и интеллектуальное развитие, способствуют культурному самоопределению личности, снимают познавательные затруднения и активизируют межличностное взаимодействие на занятии. Двуязычие на занятиях иностранного языка становится естественным в условиях поликультурной и билингвальной учебной среды, в которой интегрируется обучение языку и содержанию, действуют социальные факторы миграции культур. Использованные методы исследования, такие как теоретический анализ, компьютерное моделирование, эмпирические и экспериментальные данные. показали социокультурную аутентичность и педагогическую целесообразность учебного билингвизма на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: учебный билингвизм; переключение кодов; межъязыковое обучение; билингвальная среда; педагогическое сопровождение; культурное самоопределение; национальное самосознание.

Рабочее определение. Учебный билингвизм (emergent bilinguallism), характерный для учащихся, изучающих английский язык как иностранный в среде своего родного языка, вызывает к себе растущий интерес учителей школ, преподавателей вузов, методистов и представителей когнитивных наук [1].

Учебный билингвизм — это функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера. Одной из форм прояв-

ления учебного билингвизма является «переключение кодов» (code switching) на занятиях иностранного языка, когда участники образовательного процесса время от времени переходят от иностранного языка к родному. Другой формой учебного билингвизма можно считать межьязыковое (translanguage) обучение, при котором для развития учащихся и расширения их кругозора в определенной области используется литература как на иностранном, так и родном языке. Ключевым моментом в отношении специалистов к учебному билингвизму служит выбор между изоляцией (bracketing) родного языка учащихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса иностранного языка (pedagogical scaffolding) [1]. В данной статье будет рассмотрен учебный билингвизм на занятиях английского языка в России.

Существующая проблема и ее актуальность. Начиная с XVI в., в преподавании иностранных языков преобладал грамматико-переводный метод, с помощью которого обучали латыни и древнегреческому языку. Основные постулаты этого метода некритически переносились на преподавание современных языков вплоть до конца XIX в. Традиции ставить во главу угла грамматику и обучать языку через чтение, анализ и перевод текста сохранились в ряде стран и сегодня.

К концу XIX в. более активными стали международные контакты, возникла реальная необходимость найти метод обучения практическому владению иностранным языком. Американский методист М. Берлиц разработал и активно продвигал «прямой метод» (direct method) обучения английскому языку иммигрантов. Характерным признаком прямого метода был запрет родной речи на занятиях английского языка. В опубликованных работах утверждалось, что смысловые ассоциации учащихся должны формироваться между словом и смыслом только на иностранном языке, а ассоциации со словами родного языка вредны для учащихся [2]. Подобные суждения оказались «убеждениями-долгожителями» и их можно услышать сегодня.

Убеждения в том, что билингвизм на уроке иностранного языка оказывает разрушительное влияние на результат обучения и приносит вред учащимся, обычно подкрепляется традиционным доводам о том, что родной язык на уроке иностранного языка усиливает межъязыковую интерференцию и вызывает рост лексико-грамматических ошибок в речи учащихся. Предполагается, что если не запрещать, а напротив, использовать на занятии иностранного языка родной язык, учащиеся будут предпочитать говорить между собой и с учителем иностранного языка на родном языке. Утверждается также, что если использовать на уроке родной язык, то сокращается время тренировки на иностранном языке и языковые навыки учащихся останутся недостаточно прочными. Подобные доводы обычно приводят преподаватели иностранного язы-

ка, не владеющие родным языком учащихся, а также педагоги, подражающие преподавателям с родным иностранным языком [3].

В исследованиях отмечается, что сторонники монолингвального обучения иностранному языку упорно защищаются теми, кто игнорирует естественное взаимодействие родного и иностранного языка в языковом сознании учащихся, такие учителя предпочитают не замечать факты постоянного и регулярного переключения кодов в собственной речи на своих уроках [4].

Следует заметить, что доводы, приводимые последователями прямого метода обучения иностранным языкам, вступают в противоречие с современными тенденциями, когда накапливаются новые данные о механизмах развития коммуникативной компетенции учащихся, миграция культур создает поликультурную и мультилингвальную среду как в обществе, так и в учебном классе, учащиеся приветствуют практику, в которой учитель помимо иностранного языка использует «собственный язык» учащихся, чтобы поддержать их в случае затруднений, расширить кругозор, добиться межличностного взаимопонимания [5].

Можно полагать, что настало время для более глубокого изучения билингвального подхода к обучению иностранным языкам. Такие исследования становятся особенно актуальными в связи со следующими социально-педагогическими обстоятельствами:

- современная социальная среда приобретает выраженный поликультурный характер, и переключение языковых кодов используется как удобная стратегия межличностного общения в семье, школе и неформальном социуме [6];
- в условиях непосредственного контакта языков и культур неизбежно активизируются процессы культурного самоопределения личности, которые всегда сопровождаются сохранением своего «Я», осознанием своей национальной принадлежности и проявлением собственной культурной идентичности на уроке иностранного языка [7];
- языковая педагогика все больше ориентируется на интеграцию языка и межпредметных знаний (CLIL Content and Language Integrated Learning), что обусловливает необходимость переключения кодов в учебном процессе [8];
- переключение кодов на уроке иностранного языка начинает рассматриваться как методический ресурс повышения эффективности обучения, признаваемый как учителями, так и учащимися [9].

Основания для гипотезы о позитивной роли учебного билингвизма. Основанием для гипотезы о том, что учебный билингвизм является естественным фактором успеха и играет положительную роль в достижении учебного результата, являются исследования процесса овладения иностранным языком, которые начались еще во второй половине прошлого века и продолжаются до сих пор [10].

Основные положения теории сводятся к тому, что, во-первых, изучение иностранного языка в учебных условиях существенно отличается от процесса естественного овладения родным языком и естественная языковая среда не может воспроизводиться в классе педагогическими средствами. Во-вторых, усвоение языкового материала возможно только при условии «понятной информации на входе» (comprehensible input), без чего «продуктивная информация на выходе» (productive output) невозможна. В-третьих, тревожность и напряжение учащихся, вызываемые непонятными знаками, затрудняют усвоение иностранного языка, напрягая их «аффективный фильтр» (affective filter). Этот барьер когнитивной перегрузки (cognitive overload) можно снять с помощью родного языка.

Новейшие публикации проливают свет на роль билингвального обучения иностранному языку в интеллектуальном развитии учащихся, в частности, в повышении эффективности решения проблемных задач [11].

Важны также данные о влиянии билингвального обучения иностранному языку на жизненный успех учащихся. По статистике, школьные выпускники, изучающие на билингвальной основе язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языках, добиваются в жизни более высокого экономического статуса. Авторы исследования делают вывод о том, что для повышения экономического статуса учащихся, демонстрирующих успехи в изучении языка, необходимо наполнить языковой курс межпредметными знаниями неязыкового характера (trans-subject / translanguage knowledge) и обеспечить на уроке билингвальное обучение [12].

Имеющаяся исследовательская база дает основание для следующей гипотезы: учебный билингвизм является естественным психолингвистическим явлением в овладении иностранным языком, играющим позитивную роль в усвоении языка, развитии интеллекта, формировании и самореализации личности учащихся.

Методика исследования

Использовались следующие приемы исследования:

- а) изучение научных источников по проблеме;
- б) структурированное наблюдение за проявлениями билингвизма у дошкольников на занятиях английским языком и вне занятий, а также на занятиях аспирантов вуза;
- в) технология компьютерного моделирования, которая позволяет «заглянуть в будущее» и увидеть проявление билингвизма у учащихся в возрастной перспективе по мере перехода на более продвинутые уровни владения иностранным языком;
- г) сравнительный анализ функций учебного билингвизма на занятиях английского языка с дошкольниками и аспирантами;

- д) опрос учителей английского языка и учащихся с целью выяснить выбор языка на уроках;
- е) хронометраж использования на занятиях иностранного и родного языка.

Научное обоснование учебного билингвизма. Наблюдения показывают, что в современных условиях на занятиях иностранного языка могут формироваться известные науке типы билингвизма:

- последовательный и одновременный (sequential and simultaneous);
- сбалансированный и доминирующий (balanced and dominant);
- добавляющий и вытесняющий (additive and subtractive) [13].

Учебный билингвизм является педагогически аутентичным явлением и может сыграть положительную роль в достижении всех требуемых учебных результатов, включая предметные знания, развитие интеллекта и формирование личности (см. $\Phi\Gamma$ OC).

Данные психо- и нейролингвистики свидетельствуют о том, что коды родного и иностранного языка в индивидуальном ментальном пространстве как автономны, так и функционально связаны [14]. Запрет родной речи на уроке иностранного языка ограничивает мышление, поскольку блокирует доступ к языковым средствам формирования и формулирования мысли.

Зависимость между родной и иностранной лексикой проявляется, например, в том, что доступ к иностранному слову в хранилище языковой памяти облегчается, если это слово хорошо известно учащимся на родном языке [15]. Влияние ментального лексикона родного языка на иностранный лексикон подтверждается также научными данными о том, что ребенок с более развитой лексикой на родном языке демонстрирует больший запас слов на иностранном языке [16].

Объясняется функциональная связь слов родного и иностранного языка тем, что ментальный лексикон билингвов интегрирует родные и иностранные слова в единую нейронную сеть с распространенной активацией в момент речи. Поэтому лексическая сеть родного языка в момент речи на иностранном языке активизируется и поддерживает иностранную лексику [17, 18].

Выбор языка на занятии. На уроках иностранного языка нередко наблюдается переход учащихся и учителей на родной язык (переключение кодов), что до недавнего времени считалось недостатком урока. Последние исследования показывают целесообразность переключения кодов на уроке [4].

Накапливаемые научно-экспериментальные знания позволяют полагать, что создается новое, билингвальное направление в языковой педагогике, представляющее теоретический и практический интерес для педагогов [19].

В опубликованных работах содержатся сведения о том, что выбор между родным и иностранным языком на занятиях иностранного

языка определяется профессиональными убеждениями учителя [20]. Наиболее часто наблюдаемой формой проведения занятий в разных странах является «сэндвич»-технология [21]. Используя эту метафору, можно сказать, что в хорошем билингвальном «бутерброде» есть толстый слой начинки иностранного языка и разумно тонкие ломтики хлеба родной речи.

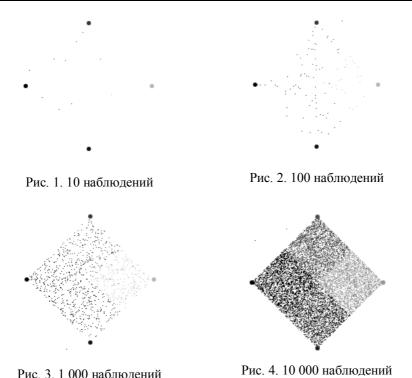
Ход и результаты исследования

Компьютерное моделирование развития учебного билингвизма. Одним из методов исследования учебного билингвизма было компьютерное моделирование. Для компьютерного моделирования развития учебного билингвизма учащихся на разных ступенях овладения иностранным языком использовалась технология «игры хаоса» [22]. «Игру хаоса» можно наблюдать, подбрасывая монету над столом. Монета может упасть вверх «орлом», «решкой» или «мимо», т.е. скатиться со стола на пол. Эти случаи можно отмечать на игровом поле. Для того чтобы создать игровое поле, расположим на листе бумаги треугольником точки «орел», «решка» и «мимо». Немного в стороне от треугольника (в любом месте) обозначим произвольную точку «начало». Если монета упала вверх «орлом», мысленно проведем черту от «начала» до «орла» и посередине этой воображаемой линии отложим точку. Если при следующем броске монеты она упадет «решкой», мысленно проведем черту от предыдущей точки до «решки» и отложим точку и т.д. Чем больше проб, тем больше точек появится на игровом поле, которое в результате огромного количества проб будет полностью покрыто точками, показывающими поле «игры хаоса». Интересно, что после очень большого количества «бросков» точки на поле всегда располагаются в определенном порядке.

В реальной жизни трудно организовать большое количество испытаний, насчитывающих тысячи, десятки или сотни тысяч наблюдений. Это можно сделать с помощью компьютерного моделирования.

Для нашего компьютерного моделирования были выбраны четыре возможные стратегии билингвизма на занятии и, соответственно, четыре точки на поле «игры хаоса»: 1) отказ от родного языка учителем, даже если учащиеся обращаются на родном языке; 2) переключение кодов на занятии у учителя; 3) переключение кодов на занятии у учащихся; 4) отказ от родного языка учеником, даже если учитель обращается к нему на родном языке.

Рассмотрим полученные результаты компьютерного моделирования на рис. 1—4.



Как показывает компьютерное моделирование, первые случаи билингвизма происходят спонтанно, в самом начале выбор языка учителем и учащихся остается непредсказуемым. Постепенно, вопреки ожиданиям, что переключение кодов на занятии и педагога и учащихся, по мере продвижения в овладении языком, будет уменьшаться, родной язык начинает проявляться в речи как учителя, так и учащихся более регулярно. При очень большом количестве наблюдений с течением времени, все больше наблюдается случаев перехода с одного языка на другой, что получило название межъязыкового обучения (translanguage teaching). Интересно, что случайные точки «игры хаоса» постепенно выстраиваются в четкую геометрическую структуру. Отметим, что количество переключений кодов у педагога и учащихся не связано между собой статистически и каждый сам принимает независимое решение о том, на каком языке продолжить учебное общение [23].

Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у детей дошкольного возраста. Одно из исследований, проведенное в США среди детей с родным испанским языком, показывает, что переключение кодов является эффективной формой поддержки детей в овладении английским языком. Особенно эффективным оказалось обучение, в котором дети получали поддержку на

родном (испанском) языке в сочетании со зрительными опорами в виде предметов, изображений или видеоматериала. Полезны оказались песни, рисунки, истории с учебным материалом на родном испанском и английском языках. Учитель задавал вопросы по-английски и повторял их на испанском языке, чтобы дети полностью поняли содержание. Такое переключение кодов помогало формировать умение слушать с пониманием. В обучении с переключением кодов были реализованы три принципиальных положения:

- о языковой идентичности учащихся (осознание своего родного языка и культуры);
- об осознании иностранного языка (формирование первичных лексико-грамматических представлений об английском языке);
- о развитии языка и речи (создание условий для развития речи ребенка как на родном, так и иностранном языке) [24].

Исследование конкретных случаев, проведенное в Индонезии, также продемонстрировало, что учителя используют три основных типа переключения кода, т.е. переходят на родной для ребенка индонезийский язык: для перевода отдельных слов внутри предложения, для перевода целых предложений, для продолжения мысли на родном языке ребенка. При этом учитель ставил цель объяснить учебный материал, дать ребенку задание в доступной форме, добиться от него нужного поведения и дисциплины [25].

Наше исследование проводилось в ходе развивающих занятий с дошкольниками в возрасте 6 лет в условиях домашнего обучения. Дети начинали изучать английский язык с пособием «Английский до школы» [26]. Использовался метод структурированного наблюдения за речью педагога дошкольного образования на занятиях. Анализировались десять видеофрагментов серии занятий. Каждый видеофрагмент продолжался до трех минут. В результате анализа была заполнена следующая матрица с указанием количества случаев, когда педагог переходил с английского языка на русский:

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	4	6	11	21
Представить ситуацию общения	6	9	8	23
Объяснить смысл предложения	2	6	4	12
Добиться действия и дисциплины	3	4	2	9
Всего	15	25	25	65

Анализ полученного материала показывает, что педагог дошкольного образования в 65 случаях переключал языковой код и пере-

ходил на родной язык учащихся (русский). Это составило 43% всех фраз педагога в рассмотренных случаях. 57% высказываний в начале развивающего курса английского языка делались педагогом на английском языке. Как показывают данные, педагог больше всего переходил на родной язык, продолжая свою мысль или переводя для детей смысл сказанного предложения перед тем, как продолжить мысль поанглийски. Перевод отдельных слов внутри предложения наблюдался реже. Объясняется это тем, что дети воспринимают смысл целого предложения. Количество случаев переключения кодов в речи педагога для организации занятия и улучшения дисциплины было наименьшим. Порядок на занятиях устанавливался с помощью усвоенных детьми английских фраз-команд или рифмовок-ритуалов. На занятиях дети в ряде случаев отвечали по-русски на вопрос педагога, заданный им на английском языке, а потом отвечали на этот же вопрос по-английски.

Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у студентов аспирантуры (технический вуз). Особый интерес для подтверждения или опровержения компьютерной модели учебного билингвизма представлял анализ конкретных случаев на занятиях английского языка с аспирантами инженерных специальностей. Если компьютерная модель учебного билингвизма действительно отражала реальные процессы, то доля русского языка на занятиях английского у аспирантов должна была возрасти даже при достаточно высоком уровне владения английским языком. Уровень языковой подготовки аспирантов, как показало входное тестирование, был следующий: «допороговый А2» (49%), «пороговый В1» (37%) и «продвинутый В2» (14%).

Для проведения исследования была модифицирована матрица структурированного наблюдения, использованная с дошкольниками. Анализировались десять видеофрагментов занятий английского языка с аспирантами на материале электронного пособия «Английский для исследователей» (http://old.prosv.ru/umk/starlight/ info.aspx?ob_no=37218). Видеофрагмент каждого занятия был продолжительностью до трех минут.

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	19	23	11	53
Представить про- блему общения	22	31	41	94
Объяснить об- суждаемую идею	21	34	43	98
Применить информацию в конкретном случае	17	39	54	110
Всего	79	127	149	355

Анализ полученных данных показал, что количество случаев переключения кодов педагогом на занятиях английского языка с аспирантами составило 355, что в примерно в пять раз превышало количество аналогичных случаев в дошкольном курсе английского языка. Это объяснялось высоким темпом речи как педагога, так и аспирантов на занятиях. При этом доля высказываний педагога на родном языке составляла 48% от английской речи на занятиях. Увеличение случаев переключения кодов наблюдалось, несмотря на повышение общего уровня владения английским языком обучаемых. Чем более сложной в содержательном отношении была обсуждаемая проблема, тем более активно и охотно аспиранты переходили на родной язык.

Особо следует подчеркнуть, что аналогичные результаты были также получены на занятиях английского языка с аспирантами из Ирака и Сирии. На этих занятиях педагог эпизодически переходил на русский язык, так как все аспиранты прошли курс русского языка как иностранного. Дополнительно аспиранты-иностранцы сами переходили на арабский язык, объясняя друг другу сущность обсуждаемой проблемы в работе над диссертацией и возможные пути ее решения.

Больше всего случаев переключения кодов было зарегистрировано, когда нужно было перенести учебную информацию на конкретные диссертационные исследования аспирантов. Достаточно часто переключение кодов регистрировалось при обсуждении общей идеи диссертации, плана, гипотезы и методики исследования, анализе и обсуждении полученных данных, а также формулировании выводов.

Стратегия работы над аннотацией или полным текстом статьи мало зависела у аспирантов от уровня языковой подготовки. Большинство участников предпочитали вначале подготовить текст на родном языке, а затем перевести его на английский язык с последующим редактированием для публикации. Некоторые аспиранты с повышенным уровнем владения английским языком вначале писали аннотацию статьи по-английски, однако для обсуждения путей дальнейшего улучшения (редактирования) этого материала пользовались русским языком.

Психолингвистическое обоснование модели развития учебного билингвизма. Наблюдение за переключением кодов в курсе английского языка у дошкольников и аспирантов подтверждало, что по мере овладения иностранным языком доля проявления учебного билингвизма у обучаемых растет. Этот эмпирический факт требовал своего психолингвистического обоснования.

Психолингвистические исследования показывают, что родной и иностранный языки находятся между собой в состоянии взаимодействия, причем родной язык обязательно участвует в формировании и формулировании мысли на иностранном языке. Это явление получило название коактивации языков — co-activation of languages [27]. Парал-

лельная активация родного и изучаемого языков объясняет многочисленные факты влияния двух языковых систем друг на друга. Иностранный язык во многом копирует черты родного языка так же, как одежда копирует очертания тела. Это объясняется тем, что ячейки памяти родного языка более доступны для пользователя, чем ячейки памяти изучаемого языка [28]. Облегченный доступ к ячейкам памяти родного языка вызывает переключение кодов в тех случаях, когда языковая и интеллектуальная задача, поставленная перед учащимися на иностранном языке, усложняется и они ищут решения средствами родного языка.

Еще больше роль родного языка повышается по мере того, как растет языковой уровень учащихся и межпредметные знания все более интегрируются с языковой программой. Это означает, что реализация принципов интегрированного обучения языку и содержанию (CLIL) является как принципом обучения, так и фактором развития учебного билингвизма в форме переключения кодов и межъязыкового обучения иностранному языку [8].

Переход на родной язык зависит от ситуационных обстоятельств. Чем формальнее ситуация, тем меньше наблюдается случаев переключения кодов [29]. Формальные ограничения уменьшают переключение кодов, но даже в монолингвальной среде говорящий может иногда неосознанно переходить на родной язык, который не известен собеседнику.

Из исследований известно, что степень находчивости и творчества в решении мыслительной задачи на занятиях иностранного языка зависит от возможности использовать ресурсы родного языка, включая понятия-когнаты, т.е. слова родного и изучаемого языка с идентичным смыслом. Слова-когнаты родного языка особенно часто используются при работе над развернутым письменным высказыванием [30]. Без когнатов родного языка рассуждение на иностранном языке затормаживается и становится затруднительным. Российские учащиеся, работающие над развернутым письменным рассуждением (эссе), нередко обращаются к словам-когнатам родного языка в поисках смысла конструируемого предложения.

Опубликованные труды показывают, что родной язык положительно влияет на формирование знаний учащихся о том, как конструировать и передавать смысл сообщения, договориться о едином понимании в подходе к решению проблемы, принципах поиска, отбора и оценки информации. Все эти умения особенно востребованы в обучении учащихся продуктивному письму, и обращение к родному языку может оказать ценную помощь в решении данной педагогической задачи [31].

Формальный запрет родного языка на занятиях иностранным языком имеет негативные социально-психологические последствия для развития личности учащихся, так как затрудняет их национально-культурное самоопределение и лишает ощущения принадлежности к

своей культуре (a sense of belonging). Исследования показывают, что на занятиях английским языком в Швеции каждая третья школа использует шведский язык и шведскую культуру (Swedishness) в качестве ориентира обучения и воспитания [32].

Психолингвистические исследования показывают, что переключение кодов на занятиях английского языка можно считать закономерным явлением. В этой связи представляет интерес выбор учителями языка общения с учащимися на уроке английского языка.

Статистическое изучение выбора учителями языка общения с учащимися. Для изучения мнения учителей использовался специально разработанный вопросник, который позволил выяснить, на каком языке учитель говорит при объяснении грамматики и заданий в классе, введении новой лексики и в других обстоятельствах.

Результаты проведенного опроса представлены на рис. 5.

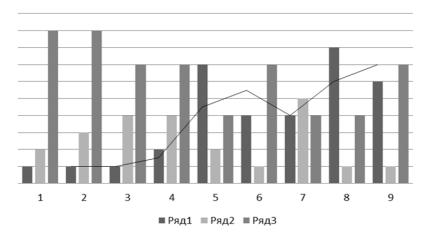


Рис. 5. Результаты статистического изучения выбора учителями языка общения с учащимися: ряд 1 (черный столбец) — использование на уроке родного (русского) языка; ряд 2 (светло-серый столбец) — использование на уроке изучаемого (английского) языка; ряд 3 (темно-серый столбец) — использование на уроке и вне урока двух языков; — линия тренда использования в общении родного языка; I — объяснение грамматики; 2 — введение лексики; 3 — объяснение задания в классе; 4 — объяснение домашнего задания; 5 — сообщение итогов контрольной работы; 6 — ответ на вопрос, задаваемый учащимися по-русски; 7 — управление дисциплиной на уроке; 8 — общение вне урока на личные темы; 9 — неформальная встреча с учащимися вне школы

Анализируя приведенную диаграмму (рис. 5), отметим, что в результате опроса 90 учителей, не была выявлена зависимость переключения кодов в речи педагога от уровня языковой подготовки учащихся. Поэтому на диаграмме отражены общие результаты опроса учителей, работающих в классах всех ступеней школьного образования.

Переключение кодов родного и изучаемого иностранного языка наблюдалось у российских учителей во всех анализируемых случаях. Более всего учителя говорили по-русски, разбирая ошибки в выполненной контрольной работе, восстанавливая дисциплину в классе, общаясь с учащимися на личные темы и во время встреч с учениками вне школы. Смешанная русская и английская речь звучала чаще всего при объяснении грамматических и лексических явлений языка, заданий на уроке и домашней работы, при ответах на заданный по-русски вопрос ученика. Во время встреч с учащимися вне школы, учителя достаточно часто говорили как по-русски, так и по-английски. В целом доля иностранного языка снижалась в ситуациях неформального общения вне урока и школы. Линия тренда, т.е. тенденции перехода на родной язык в речи учителя, показывает рост по мере перехода к личному взаимодействию со школьниками. Во всех случаях родной язык был средством педагогического сопровождения обучения иностранному языку.

Выбор учащимися языка общения с учителем. Мнение учащихся о том, на каком языке следует говорить учителю английского языка, представляло особый интерес. Для выяснения позиции школьников, им были заданы вопросы, аналогичные тем, что были заданы учителям, т.е. о предпочитаемом языке учителя при объяснении грамматики, введении лексики и т.п.:

На рис. 6 показаны результаты опроса учащихся, проведенного с целью выявить предпочитаемую школьниками речь учителя на родном (русском) или английском языке.

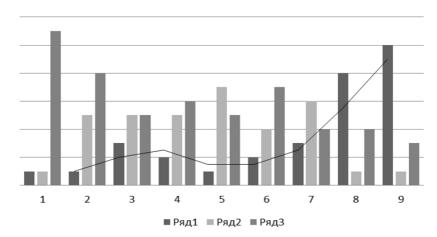


Рис. 6. Результаты статистического изучения мнения учащихся о предпочитаемом языке общения с учителем. Обозначения см. на рис. 5

Как показали результаты проведенного опроса 120 учащихся, российские школьники хотят, чтобы в речи учителя эпизодически зву-

чала русская речь. Если педагог объясняет грамматику или незнакомые слова, конкретизирует сущность заданий, отвечает на вопросы учащихся в случае затруднений, общается со школьниками вне урока и школы, учащиеся предпочитают общение с учителем на двух языках. В обстоятельствах личного общения с учителем учащиеся предпочитают родную речь. Следует заметить, что учащиеся приветствуют общение на английском языке во всех анализируемых случаях, но этот показатель варьируется в зависимости от учебной задачи. Это означает, что учащиеся предпочитают переходить на родной язык, если задание находится в зоне их ближайшего развития, т.е. представляет определенную трудность, требующую помощи учителя.

Основные факторы переключения кодов на занятиях английского языка. Родной язык сопровождает процесс практического овладения иностранным языком:

- при объяснении грамматики языка;
- для выявления различий в лексических значениях;
- в процессе обсуждения общенаучных и мировоззренческих вопросов;
 - в ходе организации проектной деятельности;
 - в деловом взаимодействии;
 - в личном контакте.

В названных случаях «сопровождения» учителя и учащиеся обнаруживают тенденцию переходить для общения на родной язык.

Вероятность переключения кодов в общении педагога и учащихся уменьшается, если действуют официальные запреты на использование родного языка в обучающем взаимодействии на уроке.

Напомним, что запрет родного языка на занятиях иностранного языка сужает цели занятия до тренировки языковой механики. Возникает перегрузка когнитивных механизмов, увеличивается количество учебных неудач, ограничивается интеллектуальное содержание занятий, затрудняются осмысление и усвоение языкового материала, тормозятся мыслительные процессы, поскольку учащиеся лишаются опоры на родной язык. Обучение при этом отрывается от реальной жизненной практики, где в условиях двуязычной среды переключение кодов является обычной практикой [33]. Запрет родного языка негативно сказывается на развитии родной речи, расширении понятийной базы, тормозит овладение иностранным языком [34].

Можно сказать, что учебный билингвизм, проявляющийся в форме переключения кодов родного и иностранного языка, а также межъязыкового обучения, является не только распространенным, но педагогически оправданным явлением на всех этапах овладения иностранным языком в билингвальной среде. Отметим, что традиционно монолинг-

вальные культуры, например Великобритания сегодня, под влиянием миграции населения стали поликультурными и мультилингвальными.

Межъязыковой подход к проектной деятельности учащихся (на материале УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы). Межъязыковой подход к обучению учащихся проектной деятельности на уроках английского языка (translanguage teaching) стал частью опытного обучения с УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы.

В опытном обучении применялся третий модуль УМК «Звездный английский» для девятого класса «Body and Soul». Для идеи проекта использовалось задание изучить популярность видов спортивнооздоровительной деятельности среди старших подростков. Проект выполнялся на английском языке. Уже на этапе работы со словами, у учителя возникла необходимость на русском языке объяснить значение терминов, договориться об идее проекте, методике исследования, структуре материалов и др.

Авторы проекта использовали как английские, так и русские источники, причем информация на русском языке находилась быстрее, понималась точнее и полнее, не требовала помощи учителя [35].

Текст работы и презентация проекта готовились на английском языке, организационные вопросы, «сопровождающие» проектную деятельность, решались на русском, язык материалов проекта редактировался. Приблизительные подсчеты показали, что сопровождающая работа над проектом на родном языке заняла до 55% времени, в то время как 45% времени было отдано общению на английском языке.

Заключение

Проведенное исследование учебного билингвизма показывает, что билингвальная среда в разных странах и культурах предрасполагает участников образовательного процесса к переключению кодов и межъязыковому обучению на занятиях иностранного (английского) языка. С помощью переключения кодов педагог обеспечивает педагогическое сопровождение учащихся и наиболее комфортные условия усвоения иностранного языка для них. Переключение кодов имеет избирательную природу и уместно тогда, когда уровень сложности речевой и интеллектуальной задачи повышается и достигает зоны ближайшего развития учащихся. Исследование позволяет утверждать, что переключение кодов не зависит от возрастной группы обучаемых или от их уровня владения иностранным языком. Решающим фактором переключения кодов на занятиях иностранного языка является наличие у учащихся и педагога общего для них родного языка как инструмента педагогического сопровождения, позволяющего совместно преодолевать интеллекту-

альные барьеры. Существенным также является фактор экономии речевых и интеллектуальных усилий для предупреждения когнитивной перегрузки. Межьязыковое обучение открывает возможности для расширения содержательного компонента образовательного курса английского языка, что позволяет более полно формировать мировоззрение и кругозор, а также полнее подготовить учащихся к реализации своего личностного потенциала. Немаловажно и то, что билингвальное обучение положительно влияет на культурное самоопределение и национальное самосознание учащихся, формируя их личностную идентичность.

Литература

- Garcia O., Kleifgen J. Educating Emergent Bilinguals. N.Y.: Teachers College Press, 2010. 250 p.
- 2. Sweet H. On the practical study of language // Transactions of the Philological Society. 1882. № 4. P. 57.
- Jeffrey L. Early language learning research. White paper report. Fairfield: Early Advantage, 2008. 120 p.
- 4. *Tumbull B.* Reframing foreign language learning as bilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. September. 2016. P. 1–8.
- 5. *Hall G., Cook G.* Own-language use in language teaching and learning: state of the art // Language Teaching. 2012. № 45 (3). P. 271–308.
- Rios J., Campos J. Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // Revista de Lenguas Modernas. 2013. Vol. 19. P. 375–391.
- 7. *Gao Y. et al.* Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // World Englishes. 2005. Vol. 24, № 1. P. 39–51.
- 8. *Lasagabaster D.* The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. № 6 (2). P. 1–21.
- 9. *Sert 0.* The functions of code switching in ELT classroom // The Internet TESL Journal. 2005. Vol. 11 (8). P. 27–34.
- 10. *Krashen S.* Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // International Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. P. 21–29.
- 11. *Kempert S.* Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2015. № 19 (6). P. 646–664.
- 12. *Krashen S., Brown C.* The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. 2005. Vol. 29 (1). P. 185–196.
- 13. Fabbro F. The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y.: Psychology Press, 2013.
- 14. Riehl C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. P. 45–59.
- 15. *Roselli M., Ardila A., Turado M.* Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). P. 649–662.
- Grever V., Laurence J., Rydland V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). P. 1–17.
- 17. *Goral M., Levy E., Obler L.* Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). P. 211–440.
- Lin L., Johnson C. Mandarin-English bilingual vocabulary development in an Englishimmersion preschool: how does it compare with monolingual development? // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 20 (2). P. 173–189.

- 19. *Robertson L., Drury R., Cable C.* Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2014. Vol. 17 (5). P. 610–623.
- 20. *Inbar-Lourie 0*. English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // International Journal of Bilingualism. 2010. Vol. 14 (3). P. 351–367.
- 21. *Ritzkamm W., Caldwell A.* The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Gunter Narr Verlag, 2009. 260 p.
- 22. *Мильруд Р.П.* Развитие языка в онтогенезе как игра хаоса // Мир психологии. 2012. № 2. С. 63–76.
- Lyitoglu O. Codeswitching from L2 to L1 in EFL classroom // Croatian Journal of Education. 2016. Vol. 18 (1). P. 257–289.
- 24. *Anselmo G., Williams M.* Does code switching work for young children? A case study of English language learners // Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR). Weber State University, Ogden. Utah. 2012. P. 212–213.
- 25. *Khaerunnisa L.* An EFL teacher's code switching in a young learners' class // Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2016. Vol. 1. P. 159–165.
- Мильруд Р.П. Английский до школы. Пособие для детей 5–6 лет. М.: Просвещение, 2016. 105 с.
- 27. Rankin J., Grosso S., Reiterev S. Effect of L1 co-activation on the processing of L2 mopho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA, 2016. P. 196–207.
- 28. *Bergmann C., Sprenger S. Schmid S.* The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // Acta Psychologica. 2015. Vol. 161. P. 25–35.
- 29. **Dewaele J.** Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Bristol. Multilingual Matters. 2001. P. 69–89.
- 30. **Brandon D.** Tullock Marta Fernández-Villanueva. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 2013. № 47 (4). P. 29–41.
- 31. *Rijlaarsdam G.* Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education. N.Y.: Kluwer Academic Publishers, 2005. 669 p.
- 32. *Tholin J.* «Swedishness» as a norm for learners of English in Swidish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58 (3). P. 39–45.
- 33. *Mart C*. The facilitating role of L1 in EFL classes // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2013. № 3 (10). P. 9–14.
- 34. *Marini A., Eliseeva N., Fabbro F.* Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. October. 2016. P. 1–12.
- 35. *Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Эванс В., Мильруд Р.П.* Английский язык. 9-й класс. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 2013. 216 с.

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» Тамбовского государственного технического университета имени Г.Р. Державина, заслуженный работник высшей школы (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Максимова Инна Радиславовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российской государственной академии ФСИН (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

LEARNER BILINGUALISM: YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW

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

Maksimova I.R., Department of Foreign Languages, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russian Federation). E-mail: kaf-inyaz-academy@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/13

Abstract. Monolingual language environment in the classroom serves as a foundation for the traditional approach to learning a foreign language. Such understanding goes back to the end of the 19th century. It was believed then that monolingual environment was conducive to foreign language learning in the classroom replicating natural language acquisition. Psycholinguistic science, which emerged in the mid-20th century, showed the naivety of those beliefs. Recent cognitive studies have proved the legitimacy and utility of bilingual classes and learner bilingualism as a means of pedagogical scaffolding. Today, learner bilingualism in the classroom shows itself in two basic forms: switching codes and translanguage teaching / learning. Bilingual classes have a positive effect on language and cognitive development, facilitates cultural self-determination of the individual, reduces cognitive overload and promotes interpersonal interaction in the classroom. Learner bilingualism in the most natural way emerges in the multicultural and multilingual learning environment, in the context of content and language integrated learning (CLIL), under the impact of cultural migration. Computer modeling, empirical data have shown that learner bilingualism is culturally authentic and pedagogically reasonable in foreign language studies.

Keywords: learner bilingualism; code switching; translanguage teaching; bilingual environment; pedagogical scaffolding; cultural self-identity; national self-awareness.

Referensis

- Garcia O., Kleifgen J. (2010) Educating Emergent Bilinguals. N.Y.: Teachers College Press.
- Sweet H. (1882) On the practical study of language // Transactions of the Philological Society. 4.
- 3. Jeffrey L. (2008) Early language learning research. White paper report. Fairfield: Early Advantage,.
- 4. Tumbull B. (2016) Reframing foreign language learning as bilingual education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. September. pp. 1–8.
- 5. Hall G., Cook G. (2012) Own-language use in language teaching and learning: state of the art // Language Teaching. 45 (3). pp. 271–308.
- 6. Rios J., Campos J. (2013) Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // Revista de Lenguas Modernas.. Vol. 19. pp. 375–391.
- 7. Gao Y. et al. (2005) Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // World Englishes. Vol. 24. 1. pp. 39–51.
- 8. Lasagabaster D. (2013) The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 6 (2). pp. 1–21.
- 9. Sert O. (2005) The functions of code switching in ELT classroom // The Internet TESL Journal. Vol. 11 (8). pp. 27–34.
- 10. Krashen S. (2004) Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // *International Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 1. pp. 21–29.
- 11. Kempert S. (2015) Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 19 (6). pp. 646–664.

- 12. Krashen S., Brown C. (2005) The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // *Bilingual Research Journal*. Vol. 29 (1). pp. 185–196.
- 13. Fabbro F. (2013) The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y.: Psychology Press.
- 14. Riehl C. (2005) Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press. pp. 45–59.
- Roselli M., Ardila A., Turado M. (2014) Cognate facilitation effect in balanced and nonbalanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism.. Vol. 18 (6). pp. 649–662.
- Grever V., Laurence J., Rydland V. (2016) Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism.. Vol. 20 (2). pp. 1–17.
- 17. Goral M., Levy E., Obler L. (2002) Neurolinguistic aspects of bilingualism // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 6 (4). pp. 211–440.
- Lin L., Johnson C. (2014) Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // International Journal of Bilingualism. Vol. 20 (2). pp. 173–189.
- 19. Robertson L., Drury R., Cable C. (2014) Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 17 (5). pp. 610–623.
- 20. Inbar-Lourie O. (2010) English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // *International Journal of Bilingualism*. Vol. 14 (3). pp. 351–367.
- 21. Ritzkamm W., Caldwell A. (2009) *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr Verlag.
- 22. Mil'rud R.P. (2012) Razvitie jazyka v ontogeneze kak igra haosa [Language development in ontogenesis as a game of chaos] // Mir psihologii. World of psychology. 2. pp. 63–76.
- 23. Lyitoglu O. (2016) Codeswitching from L2 to L1 in EFL classroom // Croatian Journal of Education.. Vol. 18 (1). pp. 257–289.
- 24. Anselmo G., Williams M. (2012) Does code switching work for young children? A case study of English language learners // *Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*. Weber State University, Ogden. Utah. pp. 212–213.
- 25. Khaerunnisa L. (2016) An EFL teacher's code switching in a young learners' class // *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. Vol. 1. pp. 159–165.
- 26. Mil'rud R.P. (2016) *Anglijskij do shkoly. Posobie dlja detej 5–6 let.* [English before school. Manual for 5-6 year-old children]. Moscow: Prosveschenie.
- 27. Rankin J., Grosso S., Reiterev S. (2016) Effect of L1 co-activation on the processing of L2 mopho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA. pp. 196–207.
- 28. Bergmann C., Sprenger S. Schmid S. (2015) The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // *Acta Psychologica*. Vol. 161, pp. 25–35.
- 29. Dewaele J. (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives.* Bristol. Multilingual Matters. pp. 69–89.
- 30. Brandon D. Tullock Marta Fernández-Villanueva. (2013) The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 47 (4). pp. 29–41.
- 31. Rijlaarsdam G. (2005) Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education. N.Y.: Kluwer Academic Publishers.
- 32. Tholin J. (2014) «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 58 (3). pp. 39–45.

- 33. Mart C. (2013) The facilitating role of L1 in EFL classes // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 3 (10). pp. 9–14.
- 34. Marini A., Eliseeva N., Fabbro F. (2016) Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. October. pp. 1–12.
- 35. Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V., Evans V., Mil'rud R.P. (2013) *Anglijskij jazyk.* 9-j klass. *Uchebnik dlja obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka* [English. 9th grade. Manual for comprehensive educational institutions and schools with advanced study of English]. Moscow: Prosveshhenie.

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/14

ДИСКУРС КАК ЕДИНИЦА КОММУНИКАТИВНОГО И РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОММУНИКАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР

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

Аннотация. Рассмотрен дискурс как сложное коммуникативное и когнитивное явление, обусловливающее ситуацию межкультурной коммуникации. Выявлены и обоснованы факторы, оказывающие непосредственное воздействие на процесс коммуникации и успешность восприятия иноязычного аутентичного дискурса: первая группа факторов обусловлена коммуникацией как процессом обмена информацией; вторая – когницией как одним из модусов познания, восприятия и составления представлений; третья - прагматикой, актуализируемой знаниями предмета общения и умением применить эти знания на практике; четвертая – социокультурными особенностями, охватывающими как собственно коммуникативные, так и внекоммуникативные обстоятельства, проявляющиеся при реализации социальных, текстовых, дискурсных аспектов речевой деятельности субъектов коммуникации в конкретных ситуациях общения. Центральным понятием в комплексе выделенных факторов выступает дискурс, являющийся ключевой единицей коммуникативного и речемыслительного процесса в условиях межкультурной коммуникации. Особое внимание акцентируется на собственно процессе коммуникации, который рассматривается с позиции интра-культурного и кросскультурного взаимодействия, а также в ракурсе гипотезы динамической модели значения. Раскрыто содержание этапов интерпретации смысла иноязычного аутентичного дискурса (семантизация, инференция, импликация) с позиции уровней понимания и истолкования смысла. Семантизация представляет эксплицитный уровень смысла, когда значения языковых единиц, составляющих высказывание, актуализируются на основе пресуппозиций – знаний языка и мира, образуя языковое содержание высказывания. На этапе когнитивного понимания задействуется когнитивный контекст, детерминированный сознанием вступающих в коммуникацию субъектов. Он свидетельствует об общем понимании содержания сообщения. Завершающий этап – инференция – связан со смысловым уровнем понимания, когда строятся умозаключения на основе догадок, логического следствия и всей контекстной информации. Делается вывод о том, что успешность межкультурного общения будет во многом зависеть от условий, в которых данный текст актуализируется, а также от успешности когнитивно-дискурсивной деятельности субъектов коммуникации, определяемой взаимодействием выделенных групп факторов, опосредуюших межкультурное взаимодействие партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвосоциумам.

Ключевые слова: иноязычный дискурс; межкультурная коммуникация; когниция; социокультурный контекст; ситуация общения; прагматика использования языка; инференция.

Введение

С развитием функционализма в лингвистике в XX в. понятие дискурса становится одной из центральных проблем, как в теоретических исследованиях, так и в лингводидактике, а дискурсивный подход занимает прочные позиции, акцентируя внимание на изучении процессов коммуникации, речевого взаимодействия и речевого поведения коммуникантов для успешной коммуникации. Опора на дискурсивнокогнитивный подход при обучении межкультурной коммуникации фокусирует внимание на актуализации иностранного языка как объекта изучения и понимания, сопряженного с контекстом коммуникации, а также на изучении когнитивных процессов, осуществляемых «в коммуникативной деятельности» и поддерживаемых «особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [1. С. 406]. В рамках данной статьи будет рассмотрен дискурс как сложное коммуникативное и когнитивное явление, обусловливающее ситуацию межкультурной коммуникации, а также будут выявлены группы факторов, оказывающих непосредственное воздействие на процесс коммуникации и успешность восприятия иноязычного аутентичного дискурса реципиентами, относящимися к иному лингвосоциуму.

Будучи впервые введенным в аппарат лингвистики в 1952 г. американским лингвистом 3. Харрисом [2] термин «дискурс» широко используется в настоящее время. Однако трактовки самого понятия претерпели значительные изменения. Если в начале 70-х гг. ХХ в., он истолковывался как последовательность речевых актов, связанный текст, устная разговорная форма текста, диалог, группа высказываний, связанных между собой по смыслу [3], то в современной лингвистической науке дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление», объединяющее в себе «что сказать» и «как сказать» [4. С. 8].

Дискурсивный подход к обучению межкультурной коммуникации постулирует необходимость опоры на дискурс, который в таком случае служит средством погружения обучаемых в иноязычную деятельность, отражающую предметное и социальное содержание профессиональной сферы коммуникации в межкультурном контексте. Коммуникативным ядром когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений при таком подходе является не просто язык как система, а язык как элемент коммуникативного процесса, отражающий этно- и социокультурные особенности, профессиональный контекст и поведенческие характеристики коммуникантов как представителей разных лингвосоциумов.

Обращение к дискурсу обусловлено его способностью репрезентировать весь комплекс языковых, когнитивных, предметных и меж-

культурных аспектов, характеризующих коммуникативный процесс, сферу коммуникации, что позволяет построить обучение на когнитивно-дискурсивной основе.

Проведенный анализ показал, что в современных методических работах прослеживается интерес к дискурсивным исследованиям, в которых объектом исследования и предметом обучения выступает иноязычный дискурс [5–16]. Ученые доказывают, что работа с языком на уровне дискурса способствует формированию у обучаемых более адекватной картины мира, лучшему пониманию носителя иноязычной культуры, его поведения и коммуникативных интенций, а также их ознакомлению с особенностями различных типов дискурса, что положительно сказывается на иноязычной компетенции обучаемых и их профессиональной компетентности как будущих специалистов.

Межкультурная коммуникация в ракурсе дискурсивной парадигмы

Когнитивно-ориентированная парадигма предписывает рассматривать языковые явления в единстве выполняемых ими функций - когнитивной и коммуникативной, а также в совокупности с человеческим фактором, проявляющимся в субъекте коммуникации. Анализ исследований по проблеме выявления характеристик или измерений коммуникации, влияющих на процесс общения, и феноменов, отражающих национально-культурную специфику самой коммуникации (В.С. Григорьева [3], В.З. Демьянков [17], И. Кечкеш [18], В.В. Красных [19], Е.С. Кубрякова [1], М.Л. Макаров [20], С.Г. Тер-Минасова [21], Г.М. Ермоленко [22]), позволяет выделить совокупность групп факторов и представить их как взаимосвязанные компоненты сложного коммуникативного процесса, опосредованного иноязычным дискурсом. Одна группа факторов обусловлена коммуникацией как процессом обмена информацией, другая - когницией как одним из модусов познания, восприятия и составления представлений; третья - прагматикой как знаниями предмета общения и умением применить эти знания на практике, четвертая группа факторов вытекает из социокультурных особенностей (знаний, охватывающих как собственно коммуникативные, так и внекоммуникативные цели, проявляющиеся в реализации социальных, текстовых, дискурсных аспектов в конкретных реальных коммуникативных ситуациях).

В контексте межкультурной коммуникации процесс взаимодействия опосредуется дополнительными специфическими условиями, в которых реципиенты — представители иного лингвосоциума выступают субъектами иноязычной речемыслительной деятельности по восприятию иноязычного аутентичного дискурса. В такой коммуникативной

ситуации их цель – понять смысл референтной ситуации общения, передаваемой в исходном сообщении, в котором дискурс служит объектом восприятия и анализа входящей аутентичной иноязычной информации.

Схематично иноязычную коммуникацию, опосредуемую процессом межкультурного взаимодействия в ситуации учебного процесса, можно представить совокупностью пяти групп факторов (рис. 1).

Четыре группы факторов, представленные на рис. 1 по окружности, находятся в непосредственной взаимосвязи друг с другом и обусловливают процессы речемыслительной и познавательной деятельности личностей, участвующих в коммуникации (непосредственно и опосредованно).

В данной схеме дискурс выступает центральным понятием (1), являясь одновременно единицей коммуникации, средством обучения межкультурной коммуникации и объектом дискурс-анализа [5].

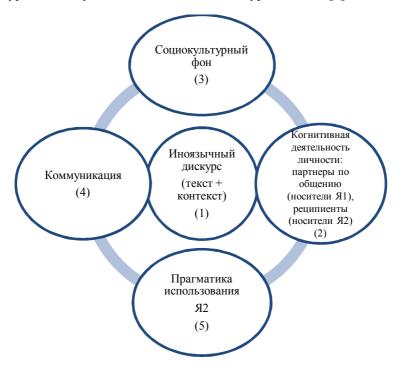


Рис. 1. Факторы, опосредующие межкультурную коммуникацию в условиях обучения иностранному языку в дискурсивной парадигме

Он предстает образцом реализации определенных коммуникативных интенций в контексте конкретной коммуникативной ситуации с ее социокультурным фоном (3) и собственно коммуникативной реализацией (4). Дискурс, как лакмусовая бумага, проявляет, какие отношения имеют партнеры по общению и какие языковые средства будут уместными в данной ситуации. Дискурс рассматривается и как языко-

вая форма коммуникативного содержания интеракции между собеседниками, лингвистическим компонентом которого является текст, а экстралингвистическим компонентом выступает контекст.

Вслед за Г.А. Орловым мы рассматриваем дискурс как категорию естественной речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого высказывания [23. С. 14]. Будучи фрагментом естественной речи, дискурс не только представляет собой акт продуцирования определенного текста, но и отражает зависимость создаваемого высказывания от значительного количества экстралингвистических обстоятельств, таких как знания о мире, идентичность, мнения, установки и конкретные цели коммуниканта как создателя данного текста и носителя коллективного сознания. Коллективное сознание, являясь вместилищем знаний и представлений о правилах, нормах и законах, существующих в рамках данной языковой или национальной общности [24], характеризуется этноспецифичностью и проявляется в процессе межкультурной коммуникации в разности (неконгруэнтности) языковых сознаний коммуникантов, принадлежащих к разным лингвосоциумам. При изучении иностранного языка индивид сталкивается с проявлениями иной культуры, которые он воспринимает сквозь фильтр смыслообразующего контекста родного языка. Как полагают многие психолингвисты (Н.В. Уфимцева [Там же], И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин [25], Е.Ф. Тарасов [26] и др.), главная причина непонимания в контексте межкультурной коммуникации заключается не в различии языков, а в несовпадении национальных сознаний коммуникантов.

Представляется важным отметить, что в современной теории межкультурной коммуникации и лингводидактике принято различать две сферы сознания – когнитивное и языковое [27], за которыми стоят две картины мира. Когнитивное сознание шире, чем языковое, в силу того, что оно отражает более широкий пласт явлений и предметов, выходящих за культурные рамки одного лингвосоциума. Языковая картина мира характеризует видение конкретного народа, его культуру, быт и национальное самосознание, являясь частью когнитивной картины мира индивида. Языковое сознание представляет собой вербальный способ отражения действительности народом, говорящим на одном языке. Его особенностью является то, что оно характеризует как лингвокультурную общность в целом, так и каждого отдельного ее представителя.

Поскольку, как отмечает Е.С. Кубрякова [28. С. 14], в дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, репрезентируемых в определенном контексте ситуации общения, при подключении к определенной ситуации общения представителя иного лингвосоциума проявляется «неконгруэнтность» образов сознаний таких коммуникантов. И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин [25] характеризуют такую некогруэнтность как «патологическую» ситуацию, которая приводит к расхожде-

нию коммуникаторов не только по языковому аспекту, но и по речемыслительной деятельности. Восприятие иностранного языка на уровне дискурса будет демонстрировать обучающимся тот факт, что в картинах мира представителей разных этносов имеются различия не только в языках, но и в «национальных сознаниях коммуникантов» [26. С. 6].

В рамках когнитивного подхода текст включается в иерархию составляющих дискурса, которые объединены прагматическим намерением автора в пределах конкретной речевой ситуации. Звеном между действительностью и текстом, в котором она отражена, является процесс, происходящий в сознании, когда работа языкового сознания представляет собой, по сути, свернутый когнитивный аспект текста, а выражение средствами языка предметного содержания является коммуникативным аспектом. Опираясь на данную интерпретацию понятия «дискурс», выделяется его обращенность, с одной стороны, к прагматической ситуации, отвечающей за ее адекватность, а с другой - к когнитивной деятельности коммуникантов, к процессам порождения и понимания речи, определяющим присутствие эксплицитного и имплицитного содержания. Понимание дискурса как «речь, погруженную в жизнь» [29. С. 136], позволяет рассматривать его и как социальное действие, объединяющее в себе «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [Там же. С. 136–137].

Другой ключевой фактор, опосредующий межкультурную коммуникацию, — когниция личностей (2), участвующих в коммуникации (4), — то, что составляет сам процесс познания личности, т.е. «совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов — восприятия мира» [30. С. 81]. По этой причине иноязычный дискурс, определяемый в качестве важнейшей составляющей процесса коммуникации между людьми, в обучении общению должен выступать объектом анализа со стороны обучающихся, предполагающим их погружение в иноязычный и инокультурный контекст коммуникации (социокультурный фон (3)) посредством активизации когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения.

В качестве важного фактора, опосредующего межкультурную коммуникацию в условиях обучения, выделяется также социокультурный фон (3). Действительно, невозможно понять другого человека, если не учитывать культуру, представляющую собой фундаментальный контекст, связывающий индивида и среду и предопределяющий систему представлений, норм, убеждений, ценностей, разделяемых носителями данной лингвокультуры, а также их поведение как субъектов коммуникации. Социокультурный контекст коммуникации тесно связан с прагматикой использования языка, которая также включена нами в комплекс факторов, опосредующих межкультурную коммуникацию

при обучении иностранному языку. Обращает на себя внимание зависимость социального взаимодействия от конкретной ситуации общения. Именно в ситуативном контексте проявляются и этнокультурная принадлежность человека, и такие прагматические компоненты общения, как место, время, цели, намерения, социальный статус и взаимоотношения между коммуникантами и др., связывающие говорящих между собой и получающие свою репрезентацию в их речи [29].

В условиях обучения иноязычному общению с межкультурной направленностью указанные группы факторов находятся в непосредственной взаимосвязи друг с другом и обусловливают процессы речемыслительной и познавательной деятельности личностей, участвующих в информационном обмене. Особое внимание в процессе обучения акцентируется на собственно процессе коммуникации [31, 32].

Процесс коммуникации рассматривается с позиции двух видов коммуникации — интра-культурной и кросс-культурной. С одной стороны, изучаются все особенности обмена информацией при общении между собой носителей одной культуры — представителей изучаемой (англоязычной) лингвокультуры, что соотносится с понятием «интракультурная коммуникация». При таком акценте изучения коммуникативного процесса коммуникантами выступают носители одной культуры, выступающие партнерами по общению в предлагаемых для изучения фрагментах дискурса. С этой точки зрения процесс извлечения смысла связан с пониманием речевого поведения субъектов коммуникативного взаимодействия, имеющий своей целью адекватное воздействие друг на друга для успешной реализации данного общения. Создаются условия для акцентуации внимания реципиентов данного фрагмента дискурса на инокультурном контексте коммуникации.

Ситуация кросс- или межкультурной коммуникации возникает в естественной ситуации общения, когда коммуниканты принадлежат к разным лингвосоциумам, или моделируется в специально создаваемых условиях «пересечения культур». Эти особые условия создаются при соотнесении, сравнении и сопоставлении различных факторов референтной (изучаемой) ситуации общения с нормами и установками, принятыми в родной лингвокультуре. Как правило, средством реализации таких условий служит интерлингвальный перевод (перевод с языка на язык), вовлекающий в активное взаимодействие языковое и когнитивное сознание обучающихся как носителей собственной лингвокультуры, способы вербализации иноязычного смысла средствами родного языка. Благодаря искусственно моделируемой ситуации межкультурного общения обучающиеся вступают во взаимодействие с иноязычной культурой, представленной в дискурсе как проявление коммуникации между носителями «чужой» (изучаемой) лингвокультуры. Этот тип межкультурной коммуникации можно охарактеризовать как квазимежкультурное общение, поскольку прямого (живого) контакта между всеми участниками коммуникации нет, но в информационном обмене участвуют представители разных лингвосоциумов посредством реализации иноязычного дискурса.

Такая ситуация определяется как учебная, в которой «пользователи» текста или дискурса (автор и реципиент информации) не всегда непосредственно контактируют друг с другом [33]. Данная ситуация создается взаимодействием разных инокультурных сознаний, представленных носителями языка (Я1), между которыми происходит общение, реализуемое в конкретном фрагменте дискурса, и реципиентами этого дискурса, для которых он является иноязычным (Я2). Реципиенты (обучающиеся) – языковые личности, относящиеся к инокультурному лингвосоциуму, не выступают субъектами взаимодействия в предложенных условиях, но являются субъектами иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности по осознанию этого дискурса и интерпретации его смысла, они становятся активными участниками межкультурной коммуникации в перцептивно-смысловой деятельности. В моделируемых таким образом условиях обучения процесс коммуникации опосредуется межкультурными аспектами взаимодействия языковых сознаний субъектов коммуникации (Я1) и субъектов речевой и речемыслительной деятельности по извлечению адекватного смысла референтной коммуникативной ситуации (Я2).

Успешность иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности в ситуации межкультурной коммуникации, опосредованной аутентичным дискурсом, связана с протеканием процессов когнитивной деятельности (когниции) участников коммуникации (2), поскольку именно эта деятельность активизирует процесс понимания и проникновения в культуру иносоциума, тем самым способствуя проникновению в иную картину мира.

Следует отметить, что поскольку «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения» [34. С. 164], когнитивная деятельность реализуется в языковой семантике. Она открывает реципиентам путь из мира собственно языка в мир реальности носителей другого лингвосоциума. Эта ниточка, связующая два мира, окутана культурными представлениями о предметах и явлениях мира, свойственных данному речевому сообществу в целом и индивидуальному носителю языка в частности. Путь от внеязыковой реальности к понятию и словесному выражению отличается у разных народов, что обусловлено различиями исторических условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания. Признавая, что каждый язык изначально задает своим носителям определенную картину мира, А. Вежбицкая [35] уточняет, что языки образуют свою «семантическую

вселенную». Каждый народ вырабатывает, накапливает свои неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные особым семантическим наполнением каждого слова — культурными смыслами. Они закрепляются в языковой системе и составляют ее национальную специфику, репрезентируемую в дискурсе [Там же].

Согласно гипотезе И. Кечкеша о динамической модели значения [18, 36], процесс коммуникации выстраивается с учетом взаимодействия ее четырех компонентов.

Одну оппозицию представляют участники коммуникации – говорящий и слушающий, которые создают личные контексты, являющиеся рефлексиями, закодированными ими в словах и влияющими на коммуникативное поведение каждого из них. Говорящий преследует свою коммуникативную интенцию, кодируя свои намерения в словах. Слушающий декодирует слова, интерпретируя их значения, опираясь на собственный опыт и функционирование речевого механизма.

Другой линией взаимодействия являются две стороны контекста. Старый (сложившийся) контекст – социокультурный – является реализацией того, что заложено в слове в результате его существования в языке (составляющего личностные, социальные и культурные знания, выраженные языковыми средствами во всех известных репрезентациях). Новый контекст – актуальный ситуационный (контекст конкретной ситуации общения) – проявляет смысл, заложенный говорящим в конкретных языковых единицах в данной конкретной ситуации. Отмечается, что «динамизм контекста выражается в том, что слова ...создают актуальные контексты, и контексты порождают ...значения слов» [36. С. 11].

В процессе коммуникации доминирование той или другой стороны контекста изменяется. Все четыре компонента находятся во взаимодействии. В этом взаимодействии может найтись место непониманию, или, в терминах автора, «факторам конфликтного риска». Этот конфликтный риск не является намеренной провокацией партнеров по общению предпринимать ущербные действия по отношению друг к другу. И. Кечкеш, таким образом, объясняет конфликтную ситуацию как неотъемлемый компонент процесса коммуникации, сопровождающий общение не только между представителями разных культур на иностранном языке, но и между носителями одного лингвосоциума.

Причиной речевого конфликта на лингвокогнитивном уровне восприятия И. Кечкеш называет расхождение в отмеченности значений слов (salience) у партнеров по коммуникации. На отмеченность слов влияют частота употребления слова в языке, общепринятость и предсказуемость. Она меняется диахронически под влиянием социокультурного фактора употребления.

Речевая деятельность слушающего находится под влиянием выбора значения по определенному коммуникативно-обусловленному

механизму, который в соответствии с гипотезой градуированной отмеченности (graded salience) Р. Гиоры [37] отдает предпочтение самому «отмеченному значению», тому, которое для участника коммуникации является наиболее частотным и первым приходит на ум. Отмеченное значение по своей природе может быть или буквальным, или косвенным, но обязательно является самым вероятным значением из всех возможных. Согласно концепции динамической модели значения И. Кечкеша, самое отмеченное значение слова определяется социо-культурными факторами, заложенными в контексте. Если данный ситуационный контекст подтверждает, что в конкретной ситуации сработало самое отмеченное значение, тогда процесс интерпретации слушающим продолжается, речевого конфликта нет. В случае, когда самое отмеченное значение слова не согласуется с конкретным ситуационным контекстом, возникает речевой конфликт, приводящий к поправке в интерпретации и поиску другого значения.

Р. Гиора экспериментально показала, что в процессе интерпретации, независимо от контекста, отмеченное значение автоматически выдвигается на передний план. Если отмеченность совпадает у говорящего и слушающего, то сбоя в коммуникации не происходит. Как правило, представители одного лингвосоциума имеют схожую отмеченность значений слов. Если в коммуникации принимают участие представители разных лингвосоциумов и общаются на одном языке, который для одного является родным, а для другого — чужим, то отмеченность может сильно расходиться и препятствовать адекватному иноязычному обшению.

Следующий фактор — прагматизация (5) иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности обучаемых, проявляется в том, что в центре внимания в учебном процессе оказывается взаимосвязь языка и среды его функционирования, давая возможность слову проявить свои скрытые потенциальные возможности [7, 28, 35–43].

Современные теории прагматики постулируют зависимость значения слова от контекста и признают его порождающую силу [41, 44]. Согласно современным представлениям контекст дает возможность слову проявить свои скрытые потенциальные возможности. В современных направлениях прагмалингвистики многими исследователями большое значение придается человеческому фактору. Это, с одной стороны, акцентирует внимание на человеке говорящем как коммуниканте, а с другой – на обучающемся как активном участнике процесса учения и познания иностранного языка через призму видения языка как многомерного социального и культурного феномена и средства репрезентации мира. С. Левинсон подчеркивал, что у грамматики в широком смысле слова значение контекстно свободно [43. С. 8]. Прагматика отдает предпочтение исследованию значения как результата его исполь-

зования, нежели изучению значения как абстракции [42. С.4]. Иными словами, она акцентирует внимание на языковом употреблении лексических единиц, а ее «задачей становится описание контекстно зависимого значения» [42. С. 7].

Обучение иноязычному профессиональному общению является сложным и многогранным процессом в современном высшем образовании. Достижение цели коммуникации в нем обусловливается не только знанием терминологии и специфического предмета обсуждения, связанного с профессиональной деятельностью, но также определяется знанием основ реализации иноязычного дискурса с необходимостью проникновения в культуру иного лингвосоциума. В связи с этим нами была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению влияния обучения иноязычному дискурсу на формирование иноязычной профессиональной межкультурной компетенции студентов, для которых иноязычное общение становится частью их профессиональной компетентности. Прагматизация речи при обучении иноязычному профессиональному межкультурному общению должна осуществляться за счет уместного, ситуативно обусловленного использования языковых средств, что открывает возможность для обучающегося участвовать в потенциальной межкультурной коммуникации различного регистра (формальный, нейтральный, неформальный) [38. С. 12].

Все вышеуказанные обстоятельства опосредуют иноязычную речемыслительную деятельность при восприятии иноязычного дискурса, влияя на успешность когнитивно-дискурсивной деятельности его реципиента, являющегося представителем иной лингвокультуры.

Дискурс как единица коммуникации

В контексте вышесказанного в качестве лексических единиц выделяются определенные целевые группы, отражающие типичные или специфические проявления факторов коммуникации между носителями иной лингвокультуры, включающие грамматические структуры, коллокации, клише, идиомы, ситуативно обусловленные выражения, а также профессиональный терминологический вокабуляр, относящийся к профессионально-ориентированному типу дискурсу.

Знание студентами речевых клише и разговорных фраз (formulaic language items) [33, 45, 46], существующих в языке в виде «готовых» формул с заложенным в них смыслом и использующихся в типичных ритуализированных ситуациях, способствует пониманию многих типичных ситуаций при восприятии, а продукция их в собственной речи повышает ее беглость и аутентичность.

Включение идиом в целевую группу обусловлено их особенностями. Обладая наибольшей степенью устойчивости, эти структуры

представляют собой сложившиеся в речи «готовые» (pre-fabricated) единицы, свойственные только данному языку [33], значения которых неизменны в различных контекстах. Опытно-экспериментальная работа со студентами (экспериментальных групп) подтвердила предположение, что если такая лексическая единица не знакома обучающемуся, то у него нет возможности понять и интерпретировать каким-то образом смысл фразы, исходя из ее лексического состава.

особую обособленную группу выделяются ситуативнообусловленные выражения, представляющие собой «в высшей степени условные (стереотипные) устойчивые (готовые) прагматические единицы» [47]. Такие лексические единицы выступают в качестве средств устно-речевого дискурса, употребление которых в речи привязано к стандартным коммуникативным ситуациями, но при этом тесно связано с актуальным ситуативным контекстом. Акцентуация внимания обучающихся на таких лексических единицах и особенностях их употребления в иноязычных ситуациях общения при сравнивании с подобными ситуациями в родной лингвокультуре позволяет раскрыть студентам лингвистические и экстралингвистические особенности коммуникации между носителями одной и разных лингвокультур на минимальном объеме учебного материала при максимальном погружении обучающихся в различные факторы коммуникации [7, 12, 32, 48]. Это обстоятельство делает ситуативно обусловленные лексические выражения дидактическим средством обучения эффективным дискурсивным и межкультурно-коммуникативным аспектам иноязычной деятельности в межкультурном контексте.

Особый интерес представляет когнитивно-коммуникативная составляющая речевой деятельности коммуникантов. Для успешности актуализирующихся процессов сложной рецептивной иноязычной и речемыслительной (когнитивной) деятельности обучающимся как реципиентам иноязычного аутентичного устно-речевого дискурса требуется определить ключевые характеристики и условия предъявленной к восприятию коммуникации.

Интерпретация смысла иноязычного аутентичного дискурса в условиях межкультурной коммуникации проходит в несколько этапов, включая семантизацию, инференцию, импликацию, каждый из которых связан с истолкованием смысла. При семантизации значения языковые единицы, составляющие высказывание, актуализируются на основе пресуппозиций — знаний языка и мира, образуя языковое содержание высказывания. Оно составляет эксплицитный уровень смысла, подлежащего извлечению. При инференции привлекается дополнительная часть высказывания, связанная с когнитивным контекстом, детерминированным сознанием вступающих в коммуникацию субъектов, выходя на уровень когнитивного понимания. При этом языковые значения

«дополнительно актуализируются в контексте употребления высказывания по отношению к конкретным предметам мысли, и в результате выводится конкретно-контекстуальный смысл, относящийся к имплицитному слою общего смысла» [49. С. 14]. Инференция как «выводное знание» [50. С. 33] порождается реципиентом из воспринятого высказывания как комплексная составляющая его когниции. Согласно Е.С. Кубряковой, интерпретация любых видов текста и дискурса была бы невозможной без когнитивного процесса инференции, представляющего собой «мыслительную операцию, в результате которой человек способен выйти за пределы буквального (дословного) значения единиц» [1. С. 411; 51] и раскрыть за рассматриваемой им языковой формой то, что скрыто в ее содержании [48]. Этот процесс опирается на использование индивидом разных видов знания, включая его знания о мире (фоновые знания). Помимо этого, выводное знание также связано с догадками, которые человек строит на основе имеющегося у него опыта и интуиции [1. С. 410].

По мнению М.Л. Макарова [20. С. 125], в отличие от чисто логических умозаключений (если A, то Б и т.п.) инференции могут основываться как на логическом следствии, так и на контекстной информации, социокультурных знаниях, нормах и принципах коммуникативного воздействия, имея характер «правдоподобного объяснения», например, If it is snowing \rightarrow it's winter. Мы опираемся на такое понимание инференции, когда оно подразумевает умозаключение реципиента с целью понять, что говорящий имел в виду на основе его собственных знаний и интуиции [52. С. 135; 53. С. 101].

Понимание иноязычного текста, выступающего носителем информации и образцом использования конкретного языкового материала в определенных речевых ситуациях [54], невозможно без инференции, которая в большей степени является выводом на уровне семантизирующего понимания. Согласно концепции Г.И. Богина [55], семанти-зирующее понимание является пониманием слов, предполагающим анализ и синтез отдельных элементов высказывания с опорой на значения языковых знаков. Такой вид понимания типичен для реципиента информации и является необходимым базовым (начальным) уровнем смыслоизвлечения. Если информация представлена на родном языке, семантизирующее понимание выступает автоматизированной деятельностью, часто не осознаваемой, которая приводит человека к понимаю сообщения, содержащего те или иные сведения. Семантизирующее понимание приближает человека к «пониманию всего» (основного смысла понятия), поскольку из поля внимания реципиента выпадают некоторые грамматические признаки использованного языкового явления, что не дает человеку объективного знания.

Истолкование семантизирующего понимания мы можем продемонстрировать на примере употребления высказывания *Get out of here*. В нем содержится ситуативно обусловленное выражение, со своим значе-

нием «Не может быть! Не могу поверить!». Однако реципиенту, в первую очередь, становится понятной только предикация, указывающая на движение благодаря глаголу get. Когда реципиент знает о том, что этот глагол относится к фразовым глаголам и может сочетаться с различными предлогами, меняя свое значение, при восприятии он может уловить другой смысл, соединив слова get и out. Будучи фразовым глаголом, глагол get имеет множество значений. Это один из самых распространенных глаголов в английском языке. Его значения могут быть не связаны друг с другом, поэтому для извлечения конкретного смысла необходимо следить за контекстом, чтобы определить значение в совокупности языкового и ситуативного контекста. В данном языковом контексте за глаголом может следовать обстоятельственный оборот, указывающий на направление движения. Из синонимов в данном значении глагола можно подобрать exit, be out of. Мы рассмотрим лишь немногие примеры употребления глагола get в различном ситуативном контексте, чтобы проследить, каким образом у студента как реципиента аутентичного дискурса рождается смысл высказывания по мере обработки поступающей в мозг информации.

Анализ формы (инференция языковой формы) охватывает необходимость ряда лингвистических знаний об этом глаголе. Основные значения глагола представлены в словаре [56] следующим образом:

- obtain / receive получать: *Did you get tickets for the game?* Ты получил билеты на матч?
- become / start to be становиться (о состоянии человека или природы): He got ill after a long walk in the rain. После долгой прогулки под дождем он заболел. It gets colder in October. В октябре становится холоднее;
- move to / from добираться: *How do you usually get to your of-fice? I drive there.* Как вы обычно добираетесь до офиса? На машине;
- understand понять, осознать: I don't get it what's happening? Я не понимаю, что здесь происходит!

Однако значение глагола меняется в зависимости от следующего за ним предлога. Рассмотрим основные случаи:

- get along (with) ладить с кем-то: *He gets along with his foster mother*. Он ладит со своей приемной матерью;
- get away убегать, спасаться: We got away from the burning house. Мы спаслись из горящего дома;
- get by довольствоваться чем-либо: *I could probably get by with this com? But a more powerful one would be better.* Я могу довольствоваться и этим компьютером, но с более мощным было бы лучше;
- get in / get into приходить домой, входить, проникать: *You got in very late last night!* Ты слишком поздно вчера вернулся домой!

- get off выходить из транспорта; удалять (пятна с одежды): I get off at the next stop. Я выхожу на следующей остановке. She can't get off that greasy stain off her dress. —Она не может удалить это жирное пятно со своего платья. Get off my car! отойди прочь от моей машины!
- get on садиться на автобус, самолет, поезд: *I must get on the train at* 7:00. Mhe нужно сесть на поезд в 7:00;
- get over выздоравливать, оправиться от чего-то: *It can take weeks to get over an illness like that.* Чтобы оправиться от такой болезни потребуется несколько недель;
- get rid of избавиться от чего-то: You must get rid of the habit of smoking. Тебе нужно избавиться от привычки курить;
- get together встречаться: Let's fix time to get together tomorrow. Давай назначим время для завтрашней встречи;
- get through 1) справиться; выдержать экзамен; 2) дозвониться, связаться с кем-то: I tried every kind of communication, but I couldn't get through. Я попробовал связаться всеми способами, но так и не смог с ней связаться;
- get up вставать, просыпаться: *Jane gets up at 8 o'clock.* Джейн встает в 8 утра;
- get up to (something) затевать что-то или заниматься чем-то, чем заниматься не положено: *I wonder what those two got up to yesterday?* Интересно, чем эти двое занимались вчера?
- get on with (something) продолжать делать что-то, делать успехи: *Don't take notice of me and get on with cooking.* Не обращай на меня внимания и продолжай готовить;
- get on (well) with (somebody) ладить с кем-то: We get on very well with our neighbors. Мы хорошо ладим с нашими соседями.
- get back возвращать, вернуть (долг), отомстить: I'll get back the money you have lent me in a week. Я верну деньги, которые ты мне одолжил, через неделю;
- get back together возобновить отношения: We decided to get back together. Мы решили возобновить наши отношения.

Когда восприятие реципиента ухватывает сочетание глагола *get* с предлогом *out*, то обработка значения складывается с учетом другого контекста.

- get out выходить куда-то: You ought to get out (of the house) more. Тебе нужно больше выходить (из дома, гулять);
- get out непереходный глагол (разговорный стиль) в значении «убираться»: *Get out of here!*
- get out в американском английском языке разговорное выражение, обозначающее «не могу поверить (тому, что говорят)»: *A: Mom, I got into Harvard. B: What!? Get out of here!* Мам, я поступил в Гарвард. Что? Не может быть!

- стать известным (о секрете): Finally the secret got out they no longer live together Наконец-то секрет раскрылся они больше не живут вместе;
- уходить, сбегать: The meeting went on late, so I got out as soon as I could. Собрание продлилось допоздна, так что я сбежал, как только смог.

Однако можно также встретить идиому *Get out of hand* в значении «выйти из-под контроля», например: *Things got a little out of hand at the party and three windows were broken.* – Вечеринка вышла из-под контроля, сломали три окна.

Таким образом, для выведения адекватного значения даже на уровне одной глагольной фразы, как мы убеждаемся, реципиенту требуется проделать большую когнитивную деятельность по осмыслению значения фразы с учетом языкового и ситуативного контекста.

Понятие инференции в значительной мере пересекается с понятием фоновых знаний. Как известно, смысл высказывания складывается из речевых реализаций языковых значений, а также контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информации, где лишь языковые значения в контексте являются эксплицитной информацией. Остальные компоненты смысла относятся к невыраженной, но подразумеваемой информации и привлекаются из когнитивной сферы личности, которую еще обозначают как концептуальную систему или фоновые знания личности [49, 57].

Фоновые знания, согласно О.С. Ахмановой, играют важную роль в создании общей основы языкового общения, представляя собой «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим» [57. С. 487].

В результате проникновения в содержание коммуникативной ситуации наряду со знанием, представленном в знаках языка, реципиент получает инферентное знание, которое он черпает (infer) из предложенного ситуативного контекста, языкового окружения, выходящего за рамки отдельной фразы на уровень целостного высказывания.

Заключение

Таким образом, дискурс выступает ключевой единицей коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей англоязычной и русской лингвокультур. Проведенный анализ факторов успешности понимания аутентичного иноязычного дискурса приводит к выводу о значимости выделенных нами факторов коммуникации, опосредующих восприятие дискурса в межкультурном контексте. Непонимание может быть обусловлено не только незнанием слов иностранного языка, но и неправильным восприятием экстралингвистических факторов общения или несовершенством механизмов восприятия (когниции), осмысления и понимания иноязычного дискурса со стороны инофона. Адекватное восприятие дискурса требует не только интерпретации иноязычной информации, закодированной средствами иностранного языка, но и фиксации особенностей вербального и невербального поведения партнера с последующей их интерпретацией с учетом других факторов ситуации общения.

Такое поведение коммуникантов важно в различных видах иноязычного общения и имеет большое значение в реализации профессиональной иноязычной коммуникации, когда такое общение лимитируется не только терминологической системой передачи информации, но и особенностями межкультурного взаимодействия, определяемого иноязычным дискурсом. Другой важный фактор, влияющий на процессы овладения способностью эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и обучения ее специфике, заключается в том, что различия между языками и их носителями на культурном и лингвопрагматическом уровнях настолько разнообразны, что, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, в настоящее время пока не существует «ни грамматик, ни словарей» [21. С. 24], в которых бы были собраны, обобщены в своды правил и представлены в готовом виде все специфические особенности хотя бы одного языка в совокупности указанных аспектов иноязычной коммуникативной деятельности. С.К. Гураль также обращает внимание на лингвистический аспект взаимодействия языка, мировоззрения и картины мира, конструируемой человеком как субъектом своей национальной культуры. Отмечается тот факт, что «слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением, понятием об этом предмете» [5. С. 32]. Так как это представление культурно обусловлено, при формировании иноязычной коммуникативной компетенции необходимо расширить содержание обучения, направив его на ознакомление со спецификой коммуникации в этнокультурном контексте. Это вызывает необходимость придать процессу обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений ярко выраженную межкультурную направленность.

Следовательно, успешность взаимодействия коммуникантов в условиях межкультурной коммуникации будет во многом зависеть от условий, в которых данный текст актуализируется, а также от успешности когнитивно-дискурсивной деятельности субъектов коммуникации, определяемой взаимодействием выделенных групп факторов, опосредующих межкультурное взаимодействие партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвосоциумам.

Литература

1. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура).

- 2. *Harris Z.* Discourse analysis // Language. 1952. Vol. 28, № 1. P. 1–30.
- 3. *Григорьева В.С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
- 4. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
- Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск: Изд-во ТГУ, 2008. 176 с.
- Гураль С.К. Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
- 7. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 47 с.
- 8. *Жигалев Б.А., Савруцкая Е.П.* Язык в образовательном пространстве современной цивилизации // Научные труды SWorld. 2013. Т. 25, № 1. С. 79–90.
- 9. Жигалев Б.А., Савруцкая Е.П., Устинкин С.В. Образование в системе факторов влияния на ценностные ориентации молодежи // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 32. С. 148–159.
- 10. *Милованова Л.А.* Модели речевого взаимодействия как аспект педагогического дискурса // Общественные науки. 2010. № 1. С. 5–9.
- 11. *Минакова Л.Ю.* Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально-ориентированной проектной деятельности / под ред. С. К. Гураль. Томск: Том. гос. ун-т, 2015. 96 с.
- 12. *Obdalova O., Gulbinskaya E.* Cross-Cultural Component in Non-Linguistics Students Teaching // Journal Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 53–61.
- 13. *Обдалова О.А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
- Сергеева Н.Н., Суетина А.И. Дискурс: дидактическая основа формирования стилистически обусловленных умений иноязычной речи // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 122–125.
- 15. *Серова Т.С., Руцкая Е.А.* Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 149–160.
- 16. **Шатурная Е.А.** Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университетата. 2009. № 321. С. 174–176.
- 17. **Демьянков В.З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.
- 18. Kecskes I. Intercultural Pragmatics. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.
- 19. *Красных В.В.* Лингвокогнитивный подход к коммуникации // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Диалог-МГУ, 2000. Вып. 12. С. 41–45.
- 20. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 276 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2006. 624 с.
- 22. **Ермоленко Г.М.** Культурная коннотация как экспонент культуры в языке // Университетские чтения. Пятигорск, 2010. Ч. 3. URL: http://pglu.ru/upload/iblock/704/uch 2010 iii 00037.pdf (дата обращения: 15.08.2014).
- 23. *Орлов Г.А.* Современная английская речь. М.: Высш. шк., 1991. 240 с.
- 24. **Уфимцева Н.В.** Взаимодействие культур и языков: теория и методология // Встречи этнических культур в зеркале языка. М.: Наука, 2002. С. 152–170.
- Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. 138 с.
- 26. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7–22.

- 27. *Стернин И.А.* Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. Москва ; Воронеж, 2002. С. 44–51.
- 28. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М.: ИНИОН. 2000. С. 7–25.
- Арутнонова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
- Кубрякова Е.С. Когниция // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. С. 81–84.
- 31. *Обдалова О.А.*, *Минакова Л.Ю*. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7-1 (25). С. 148–153.
- 32. *Соболева А.В., Обдалова О.А.* Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. Вып. 1 (29). С. 55–62.
- 33. *Kecskes I.* Formulaic language in English Lingua Franca // Metaphor and Figurative Language: Critical Concepts in Linguistics. Oxford; New York: Routledge, 2010
- 34. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М., 1995. С. 144—238
- 35. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание / пер. с англ. ; отв. ред. М.А. Кронгауз. М.: Рус. сл., 1997. 416 с.
- 36. *Кечкеш И*. Слово, контекст и коммуникативное значение // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. 2014. № 1. С. 7–19.
- 37. *Giora R.* On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language. N.Y.: Oxford University Press, 2003. 272 p.
- 38. *Акопянц А.М.* Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов (на материале англ. языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2009б. 46 с.
- 39. *Сусов И.П., Сусов А.А.* Язык и коммуникативное поведение // Язык, языки и ее величество лингвистика. Тверь, 2000. URL: http://homepages.tversu.ru/~ips/ (дата обращения: 15.08.2016).
- 40. *Трошина Н.Н.* Лингвопрагматический аспект межкультурной коммуникации в исследованиях Ренаты Ратмайр // ЭРЖЕ. 2002. С. 61–77.
- 41. *Evans V.* Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction // Cognitive Linguistics. 2006. Vol. 17/4. P. 491–534.
- 42. Leech G.N. Principles of pragmatics. L.; N. Y.: Longman, 1983. 250 p.
- 43. Levinson S.C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 420 p.
- 44. *Kecskes I., Horn L.* Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects. Berlin; New York: Mouton, 2007.
- 45. *Dijk van T.A.* The study of discourse // Discourse as structure and process / ed. by A. Teun. London, 1997. Vol. l: Discourse studies: a multidisciplinary introduction. P. 1–34.
- 46. *Wray A.* Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- 47. *Erman B.*, *Warren B*. The idiom principle and the open choice principle // Text. 2000. Vol. 20, № 1. P. 29–62.
- 48. *Obdalova O.* Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Journal Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 64–71
- 49. *Кашичкин А.В.* Имплицитность в контексте перевода : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 22 с.

- Кубрякова Е.С. Инференция // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. С. 33–35.
- 51. **Кубрякова Е.С.** Когнитивные аспекты словообразования и связанные с ним правила инференции // Новые пути изучения словообразования славянских языков. 2-е заседание Международной комиссии по славянскому словообразованию. Магдебург, 9—11.10.97. Sonderdruck, 1999. С. 23—36.
- 52. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: лекционный курс. М., 2001. С. 35.
- 53. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М., 2004. С. 101.
- 54. *Попова Е.С.* Текст и дискурс: дифференциация понятий // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 641–643.
- 55. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин, 1986. 158 с.
- 56. Macmillan Education. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2009. 2nd ed. 1749 p.
- 57. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с. URL: http://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_.htm (дата обращения: 11.01.2017).

Сведения об авторах:

Обдалова Ольга Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; научный сотрудник Томского научного центра СО РАН (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Минакова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: ludmila jurievna@mail.ru

Соболева Александра Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: alex art@sibmail.com

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

DISCOURSE AS A UNIT OF COMMUNICATIVE AND COGITATIVE PROCESSES IN INTERACTION BETWEEN THE REPRESENTATIVES OF DIFFERENT LINGUOCULTURES

Obdalova O.A., Ph.D., Associate Professor, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages Tomsk State University (Tomsk, Russia); Tomsk State University (researcher, Tomsk Scientific Center, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences (Tomsk, Russia). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Minakova L.Yu., Ph.D., Associate Professor, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ludmila_jurievna@mail.ru; pilyukovaav@mail.ru

Soboleva A.V., Ph.D., Associate Professor, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: alex art@sibmail.com

DOI: 10.17223/19996195/37/13

Abstract. Discursive-cognitive approach is aimed at a foreign language as an object of study and comprehension; and the study of cognitive processes responsible for communication activity. The paper describes discourse as an element of the communication process, suggests factors that have an immediate impact on communicative process and play an important role in the success of foreign authentic discourse perception. The analysis of works by contemporary Russian and foreign researchers made it possible to determine groups of factors of communicative process, mediated with foreign discourse, that affect the intercultural communication success. The first group of factors is due to communication as a process of information exchange; it is connected with communicants' linguistic consciousness; another group is concerned with cognition as the mode of recognition, perception and inference; the third deals with pragmatics that is responsible for the knowledge of communication subject-matter and the ability to apply this knowledge in practice; the fourth group is due to socio-cultural characteristics, covering both the actual communicative and extralinguistic factors, manifested in social, textual, discursive aspects of speech activity by communicants in specific communicative situations. The central concept of the factors suggested is discourse which is a key unit of the communicative and speech producing processes in terms of intercultural communication. Foreign language authentic discourse meaning inference by the recipients belonging to different linguistic communities goes through three stages. Semantization deals with explicit level of meaning; the values of linguistic units that make up a statement are comprehended with the help of presuppositions - knowledge of language and the world, forming an utterance linguistic content. The stage of the cognitive comprehension is due to cognitive context, determined by communicants' consciousness. It testifies to the common understanding of the message content. The final stage - inference - is related to the semantic level of comprehension; inference is reached with the help of guesswork, logical consequence and all the contextual information. The success of intercultural dialogue will mostly depend on the conditions in which the text is reproduced as well as the success of the communicants' cognitive-discursive activity, determined by the interaction of suggested groups of factors that mediate the intercultural interaction between the representatives of different linguistic communities.

Keywords: intercultural communication; cognition; foreign discourse; sociocultural context; communicative situation; language pragmatics; inference.

References

- Kubrjakova E.S. (2004) Jazyk i znanie [Language and knowledge]/ Ros. akad. nauk, In-t jazykoznanija. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury. (Jazyk. Semiotika. Kul'tura Language. Semiotics. Culture.)
- 2. Harris Z. (1952) Discourse analysis. *Language*. Vol. 28. 1. pp. 1–30.
- 3. Grigor'eva V.S. (2007) *Diskurs kak element kommunikativnogo protsessa: pragmalingvisti-cheskij i kognitivnyj aspekty* [Discourse as an element of communicative process: pragmalinguistic and congnitive aspects]. Tambov: Izd-vo Tamb. gos. tehn. un-ta.
- Dejk van T.A. (1989) Jazyk. Poznanie. Kommunikatsija. [Language. Cognition. Communication.] Moscow: Progress.
- 5. Gural' S.K. (2008) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videnija* [Discourse analysis from synergetic perspective]. Tomsk: Izd-vo TGU.
- 6. Gural' S.K. (2012) *Obuchenie diskurs-analizu v svete sinergeticheskogo videnija* [Teaching discourse analysis from synergetic perspective]. Jalta.
- 7. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inojazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivajushhejsja sisteme [Teaching foreign language discourse as a super-complex self-organizing system]. Abstract of Doctoral Diss. Tambov.
- 8. Zhigalev B.A., Savrutskaja E.P. (2013) Jazyk v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj tsivilizatsii [Language in educational space of modern civilization]. *Nauchnye trudy SWorld. Proceedings of SWorld.* Vol. 25. 1. pp. 79–90.

- 9. Zhigalev B.A., Savruckaja E.P., Ustinkin S.V. (2015) Obrazovanie v sisteme faktorov vlijanija na tsennostnye orientatsii molodezhi [Education in system of factors influencing value orientations of young people]. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobroljubova. Vestnik of Nizhegorodsk State University in the name of N.A. Dobroljubov. 32. pp. 148–159.
- Milovanova L.A. (2010) Modeli rechevogo vzaimodejstvija kak aspekt pedagogicheskogo diskursa [Models of speech interaction as an aspect of pedagogical discourse]. *Ob-shhestvennye nauki. – Social sciences*. 1. pp. 5–9.
- 11. Minakova L.Ju. (2015) Obuchenie inojazychnomu diskursu studentov nejazykovyh special'nostej s ispol'zovaniem professional'no-orientirovannoj proektnoj dejatel'nosti [Teaching foreign language discourse to students of non-linguistic faculties with the use of professionally-oriented project activity]. Tomsk: Tom. gos. un-t.
- 12. Obdalova O., Gulbinskaya E. (2015) Cross-Cultural Component in Non-Linguistics Students Teaching. *Journal Procedia Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 53–61.
- 13. Obdalova O.A. (2014) *Inojazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnyh i pedagogicheskih innovatsij* [Foreign language education in the XXI century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
- 14. Sergeeva N.N., Suetina A.I. (2015) Diskurs: didakticheskaja osnova formirovanija stilisticheski obuslovlennyh umenij inojazychnoj rechi [Discourse: didactical basis for formation of stylistically conditioned skills in foreign language speech]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Pedagogical education in Russia. 10. pp. 122–125.
- 15. Serova T.S., Rutskaja E.A. (2010) Inojazychnyj diskurs kak ob#ekt audirovanija v ustnom posledovatel'nom odnostoronnem perevode [Foreign language discourse as an object of listening in oral consecutive one-way interpretation]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. Siberian pedagogical journal. 3. pp. 149–160.
- Shaturnaja E.A. (2009) Professional'no-orientirovannyj diskurs kak ob#ekt ovladenija v nejazykovom vuze [Professionally-oriented discourse as an object of mastering in a nonlinguistic university]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universitetata. – Vestnik of Tomsk State University. 321. pp. 174–176.
- 17. Dem'jankov V.Z. (1994) Kognitivnaja lingvistika kak raznovidnost' interpretirujushhego podhoda [Cognitive linguistics as a kind of interpreting approach]. *Voprosy jazykoznanija*. *Issues of Linguistics*. 4. pp. 17–33.
- 18. Kecskes I. (2013) Intercultural Pragmatics. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 19. Krasnyh V.V. (2000) Lingvokognitivnyj podhod k kommunikatsii [Lingvo-cultural approach to communication]. *Jazyk, soznanie, kommunikatsija: sb. st. Language, consciousness, communication: compendium of articles.* Moscow: Dialog-MGU, Issue 12. pp. 41–45.
- 20. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Basics of discourse theory]. Moscow: Gnozis.
- 21. Ter-Minasova S.G. (2006) *Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikatsija : ucheb. posobie* [Language and intercultural communication: manual]. Moscow: Slovo.
- 22. Ermolenko G.M. (2010) Kul'turnaja konnotatsija kak eksponent kul'tury v jazyke [Cultural connotation as an exponent of culture in language]. *Universitetskie chtenija. University readings*. Pjatigorsk,. Part. 3. [Online]. Available from: http://pglu.ru/upload/iblock/704/uch 2010 iii 00037.pdf [Accessed: 15.08.2014].
- 23. Orlov G.A. (1991) *Sovremennaja anglijskaja rech'* [Modern English speech]. Moscow: Vyssh. shk.
- 24. Ufimtseva N.V. (2002) Vzaimodejstvie kul'tur i jazykov: teorija i metodologija [Interaction between cultures and languages: theory and methodology]. *Vstrechi etnicheskih kul'tur v zerkale jazyka. Intersection of ethnic cultures reflected in the language*. Moscow: Nauka. pp. 152–170.
- 25. Markovina I.Ju., Sorokin Ju.A. (2008) *Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiju* [Culture and text. Introduction to lacunology]. Moscow: GEOTAR-Media.
- 26. Tarasov E.F. (1996) Mezhkul'turnoe obshhenie novaja ontologija analiza jazykovogo soznanija [Intercultural communication new onthology of linguistic analysis of con-

- science]. Etnokul'turnaja spetsifika jazykovogo soznanija. Ethno-cultural specificity of linguistic conscience. Moscow, pp. 7–22.
- 27. Sternin I.A. (2002) Kommunikativnoe i kognitivnoe soznanie [Communicative and cognitive conscience] // S ljubov'ju k jazyku. With love to language. Moscow; Voronezh. pp. 44–51.
- 28. Kubrjakova E.S. (2000) O ponjatijah diskursa i diskursivnogo analiza [About notions of discourse and discourse analysis]. *Diskurs, rech', rechevaja dejatel'nost': funktsional'nye i strukturnye aspekty : sb. obzorov. Discourse, speech and speaking activity: functional and structural aspects: compendium of reviews.* Moscow: INION. pp. 7–25.
- 29. Arutjunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse]. *Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar! Linguistic encyclopedic dictionary*. Moscow. pp. 136–137.
- Kubrjakova E.S. (1997) Kognitsija [Cognition]. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov Concise dictionary of cognitive terms. Moscow: Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova. pp. 81–84.
- 31. Obdalova O.A., Minakova L.Ju. (2013) Vzaimosvjaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inojazychnomu diskursu [Interrelation of cognitive and communicative aspects in teaching foreign language discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i prakti-ki. Philological sciences. Issues of theory and practice.* 7-1 (25). pp. 148–153.
- 32. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaja gotovnost' k mezhkul'turnomu obscheniju kak neobhodimyj komponent mezhkul'turnoj kompetentsii [Cognitive readiness to intercultural communication as a necessary component of intercultural competence]. *Jazyk i kul'tura. Language and culture.* 1 (29), pp. 55–62.
- 33. Kecskes I. (2010) Formulaic language in English Lingua Franca. *Metaphor and Figurative Language: Critical Concepts in Linguistics*. Oxford; New York: Routledge.
- 34. Kubrjakova E.S. (1995) Evoljutsija lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) [Evolution of linguistic ideas in the late XX century (experience of paradigmatic analysis)]. *Jazyk i nauka kontsa XX veka. Language and science of the late XX century.* Moscow. pp. 144–238.
- 35. Vezhbitskaja A. (1997) *Jazyk. Kul'tura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition. Moscow: Rus. sl.
- 36. Kechkesh I. (2014) Slovo, kontekst i kommunikativnoe znachenie [Word, context and communicative knowledge]. *Vestnik RUDN. Vestnik of Peoples' Frienship University of Russia*. Series: Lingvistics. 1. pp. 7–19.
- 37. Giora R. (2003) On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language. N.Y.: Oxford Univer-sity Press.
- 38. Akopjants A.M. (2009) *Pragmalingvodidakticheskie osnovy obuchenija inostrannym jazykam studentov-lingvistov (na materiale angl. jazyka)* [Pragma- and linguodidactic basics of teaching foreign languages to linguistic students (based on the English language)]. Abstract of Doctoral diss. Pjatigorsk.
- 39. Susov I.P., Susov A.A. (2000) Jazyk i kommunikativnoe povedenie [Language and communicative behaviour]. *Jazyk, jazyki i ee velichestvo lingvistika. Language, languages and Her Majesty Linguistics*. Tver'. [Online]. Available from: http://homepages.tversu.ru/~ips/ [Accessed: 15.08.2016].
- 40. Troshina N.N. (2002) Lingvopragmaticheskij aspekt mezhkul'turnoj kommunikatsii v issledovanijah Renaty Ratmajr [Linguopragmatic aspect of intercultural communication in Renata Ratmajr's works]. *ERZhE*. pp. 61–77.
- 41. Evans V. (2006) Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. *Cognitive Linguistics*. Vol. 17/4. pp. 491–534.
- 42. Leech G.N. (1983) *Principles of pragmatics*. L.; N. Y.: Longman.
- 43. Levinson S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- 44. Kecskes I., Horn L. (2007) Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects. Berlin; New York: Mouton.
- 45. Dijk van T.A. (1997) The study of discourse // Discourse as structure and process / ed. by A. Teun. London. Vol. l: Discourse studies: a multidisciplinary introduction. pp. 1–34.

- 46. Wray A. (2002) Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- 47. Erman B., Warren B. (2000) The idiom principle and the open choice principle // *Text*. Vol. 20. 1. pp. 29–62.
- 48. Obdalova O. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching. *Journal Procedia Social and Behavioral Sciences*. 154. pp. 64–71.
- 49. Kashichkin A.V. (2003) *Implitsitnost' v kontekste perevoda* [Implicity in translation context]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.
- Kubrjakova E.S. (1997) Inferentsija [Inference]. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov Concise dictionary of cognitive terms. Moscow: Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova. pp. 33–35.
- 51. Kubrjakova E.S. (1999) Kognitivnye aspekty slovoobrazovanija i svjazannye s nim pravila inferentsii [Cognitive aspects of word-building and related inference rules]. Novye puti izuchenija slovoobrazovanija slavjanskih jazykov. 2-e zasedanie Mezhdunarodnoj komissii po slavjanskomu slovoobrazovaniju. New ways of studying word-building in the Slavic languages. The 2nd session of International committee on Slavic word-building. Magdeburg, 9–11.10.97. Sonderdruck. pp. 23–36.
- 52. Krasnyh V.V. (2001) *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikatsii: lektsionnyj kurs* [Basics of psycholinguistics and communication theory: course of lectures]. Moscow.
- 53. Paducheva E.V. (2004) *Dinamicheskie modeli v semantike leksiki* [Dynamic models in lexical semantics]. Moscow.
- 54. Popova E.S. (2014) Tekst i diskurs: differentsiatsija ponjatij [Text and discourse: differentiation of notions]. *Molodoj uchenvi. Young scientist.* 6. pp. 641–643.
- 55. Bogin G.I. (1986) *Tipologija ponimanija teksta* [Typology of text comprehension]. Kalinin.
- 56. Macmillan Education. (2009) Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Oxford: Macmillan Publishers Limited. 2nd ed.
- 57. Ahmanova O.S. (2004) *Slovar' lingvisticheskih terminov. 2-e izd., stereotip.* [Dictionary of linguistic terms. 2nd edition, stereotype.] Moscow: URSS: Editorial URSS. [Online]. Available from: http://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/ source/worddocuments/_.htm [Accessed: 11.01.2017].

Received 27 February 2017

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Е.Р. Поршнева, М.А. Краснова

Аннотация. Рассматривается проблема дидактического потенциала пропедевтического модуля при освоении иностранного языка в вузе. Авторы акцентируют внимание на значимости начального этапа языкового образования, которое должно быть направлено не только на овладение определенной системой знаний, навыков и умений, но и на осмысление и освоение базовых умений профессиональной деятельности. Внедрение пропедевтического модуля во многом способствует профессионализации языковой подготовки будущих переводчиков и создает ориентировочную базу, необходимую для становления профессиональной языковой личности обучающихся. Описана структура пропедевтического модуля, изложены идеи формирования основ профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции в пропедевтическом обучении и представлена система упражнений и приемов, обеспечивающих эффективное формирование вышеназванной компетенции средствами родного и иностранного языков. На примере языковой подготовки будущих переводчиков авторы знакомят с комплексом пропедевтических упражнений, типологизированных и систематизированных сообразно авторской концептуальной идее. Особое место в данной системе занимают комплексные упражнения мотивационно-ориентировочного, процессуального и контрольно-оценочного блоков пропедевтического модуля, позволяющие создавать оптимальные условия для развития и совершенствования личностных качеств обучающихся и формирования их профессионально значимых умений как показателей становления профессиональной языковой личности переводчика. Основываясь на результатах опытного обучения, делается вывод о целесообразности использования системы пропедевтических полифункциональных упражнений и приемов, способствующих оптимизации начальной языковой подготовки обучающихся и формированию их готовности к профессиональному овладению языками в новых образовательных условиях.

Ключевые слова: пропедевтический модуль; пропедевтические упражнения; профессиональная языковая личность; профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция.

Ввеление

Потребности современного этапа развития профессионального образования требуют максимальной конкретизации и прагматизации уровней и этапов подготовки студентов бакалавриата. Необходимость внедрения новых организационных форм учебной деятельности в развивающейся информационно-образовательной среде не вызывает сомнений.

Применительно к языковой подготовке вопрос обновления содержания, структуры и технологии образовательной программы становится еще более актуальным в условиях постоянно развивающегося межкультурного и межъязыкового взаимодействия. С учетом данных обстоятельств особая роль должна принадлежать начальному этапу, основной целью которого являются формирование и развитие профессиональной языковой личности студентов. Реализации такой цели во многом способствует внедрение пропедевтического обучения, представляющего собой введение в язык и культуру профессионального общения. Будущему специалисту пропедевтический этап необходим, в первую очередь, для создания мотивационной основы предстоящей деятельности, для осознания уровня сформированности своей языковой личности, собственного коммуникативного опыта и умений речевого общения. Таким образом, меняется вектор начального языкового образования в высшей школе с «обучения иностранному языку» на «развитие профессиональной языковой личности студента».

Роль пропедевтического модуля в осмыслении профессиональной переводческой деятельности

Проведенное диссертационное исследование на примере языковой подготовки будущих переводчиков позволило обосновать необходимость использования пропедевтического модуля вместо традиционного устного вводно-фонетического курса [1]. Этап вхождения в язык, культуру общения и профессию мы выстраиваем на основе модульного обучения. Структуризация учебного материала на модульной основе способствует созданию условий для цикличного управления образовательным процессом при совмещении традиционных и инновационных технологий обучения иностранным языкам [2. С. 20]. Нелинейная организация образовательного процесса на начальном этапе дала возможность структурировать учебную информацию в целостные организационно-методические блоки (мотивационно-ориентировочный, процессуальный и контрольно-оценочный), связанные между собой комплексной дидактической целью, а именно формированием основ профессиональной языковой личности [3].

Анализ работ, посвященных дидактике перевода, показал, что вопрос «Как вообще и на какой основе переводчик как деятельностная личность формируется сам и создает качественный продукт в ходе своей профессиональной деятельности?» волнует многих исследователей [4. С. 39]. Внедрение пропедевтического модуля в языковую подготовку будущих переводчиков позволяет частично ответить на поставленный вопрос, так как именно на начальном этапе происходит закладка «фундамента» деятельностной личности обучающегося.

Профессиональная языковая личность переводчика рассматривается нами как совокупность качеств, готовностей и способностей к осуществлению профессионально значимых умений, формирующихся в процессе овладения иностранным языком. Процесс становления языковой личности переводчика представлен на рис. 1.



Рис. 1. Процесс становления профессиональной языковой личности переводчика на начальном этапе

Как видно из рисунка, первый этап языкового становления обучающихся нацелен на осознание собственного уровня развития языковой личности, выявление накопленного лингвистического, коммуникативного и психологического опыта, необходимого для успешного освоения иностранного языка. Этот период становится основой всего процесса развития языковой личности переводчика.

Второй уровень, направленный на активизацию и развитие качеств, необходимых для профессионального овладения языками, содействует приобретению нового опыта и дальнейшему становлению языковой личности переводчика. Это, прежде всего, такие качества, как организованность (внутренняя упорядоченность), повышенное чувство ответственности, усидчивость, внутренняя мотивация, познавательная активность и самостоятельность, быстрота реакции, критичность мышления, языковая догадка, осознанное стремление к совершенствованию навыков и приобретению знаний. На этом уровне происходят расширение и обогащение личностных ресурсов обучающихся в процессе освоения языков.

Необходимо заметить, что формирование профессионально значимых качеств на третьем уровне возможно лишь при условии успешного освоения двух предыдущих уровней. Как подчеркивает Л.М. Митина, основным фактором эффективного формирования профессиональных качеств человека являются «внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации» [5. С. 68–69].

Таким образом, личностная работа, которую ведут обучающиеся в процессе своего языкового развития, становится определенной

«платформой» для формирования профессионально значимых качеств, к которым относятся способность к концентрации и распределению внимания, развитая семантическая и оперативная память, способность к вероятностному прогнозированию, способность к смысловому и лингвистическому обобщению, вербальная лабильность. Данные качества характеризуют особенности переводческого мышления и определяются переводоведами как профессионально значимые в равной степени на родном и иностранном языках. Таким путем достигаются максимально возможные результаты в развитии личностных и формировании профессионально значимых качеств и умений обучающихся, т.е. становление профессиональной языковой личности переводчика.

Процесс становления языковой личности переводчика тесно связан с формированием основ профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, имеющей сложный компонентный состав. Было доказано, что осмысление и формирование специфических компетенций, таких как семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная, играющих роль базовых компонентов профессионального мышления, должны осуществляться уже на начальном этапе лингвистического образования [6].

Комплексные пропедевтические упражнения

Проблема практической реализации процесса формирования и развития вышеназванных профессионально значимых компетенций вызвала необходимость создать систему пропедевтических упражнений, направленных на решение профессионально направленных образовательных задач на элементарном уровне. Как утверждает Р.К. Миньяр-Белоручев, система упражнений должна представлять собой «организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений» [7. С. 45]. Для нас важно, чтобы упражнения содержали профессиональный компонент, т.е. выстраивались с учетом требуемых профессионально значимых качеств и умений. Основываясь на подходах и принципах организации пропедевтического обучения, мы создали систему, объединяющую упражнения и приемы, разработанные для каждого блока пропедевтического модуля.

Мотивационно-ориентировочный блок содержит упражнения, способствующие активизации профессионально значимых компетенций на родном языке. Представленные в табл. 1 упражнения позволяют будущим переводчикам осознать, какие качества нужно иметь и какие умения развивать, чтобы профессионально овладеть иностранным языком. Важно отметить, что все упражнения выполняются на родном (русском) языке. Упражнения данного блока необходимы для создания

и поддержания переводческого «тонуса». Упражнения, направленные на формирование элементов переводческой деятельности, обеспечивают в дальнейшем более успешное овладение профессионально значимыми навыками и умениями на иностранном языке.

. Таблица 1 Комплекс упражнений мотивационно-ориентировочного блока

Тип упраж- нений	Возможные приемы	Описание (формулирование) задания
Упражнения на активи- зацию семантической компетенции	Извлечение главной (необходи- мой) информации прослушанного сообщения и ее передача третье- му лицу	Прослушайте (прочитайте) сообщение и ответьте на вопросы заинтересованного (третьего) лица; прослушайте (прочитайте) текст и выберите верные и неверные утверждения
	Внутриязыковое резюмирование	Передайте основное содержание прослу- шанного сообщения третьему лицу
	Схематизация текста для последующей передачи его содержания	Составьте кластер (таблицу, схему, скелет) по прочитанному (прослушанному) тексту
Упражнения на активизацию текстовой компетенции	Различение типа, жанра и стиля текста	Прочитайте текст на русском языке и определите, к какому жанру (стилю) он относится; проанализируйте текст / отрывок и выделите лексические единицы, помогающие определить жанр текста
	Восстановление пропущенных лексических единиц в тексте	Восстановите пропущенные слова в тексте
	Конструирование и воспроизведение текста соответственно заданной типологии	Переформулируйте текст / отрывок, заменяя стилистически окрашенные термины на их нейтральные эквиваленты; опираясь на ситуацию предлагаемого текста, составьте свой текст в другом жанре
Упражнения на активизацию интерпретативной компетенции	Упражнения, построенные на синонимии, сочетаемости, противоположных значениях слов	Объясните данное слово, не используя одно- коренные слова; объясните, используя сино- нимы (антонимы)
	Переформулирование и перефра- зирование смысла	Прочитайте текст и сформулируйте ключевую мысль каждого параграфа (1–2 фразы); выделите ключевые слова (выражения) прочитанного текста
	Трансформация грамматической структуры высказывания	Замените глаголы глагольными сочетаниями (и наоборот) в предлагаемых фразах (тексте)
	Внутриязыковой перевод	Прочитайте текст и передайте его содержание другими словами; переведите прочитанный (прослушанный) диалог в монологическое высказывание, сохраняя средства межфразовой связи; расширьте (сократите) исходный текст до определенного количества фраз
	Вербализация неязыкового кода	Объясните данную диаграмму, график, схему, географический план, маршрут

Особое внимание уделяется упражнениям, активизирующим интерпретативную компетенцию, так как она является основным показателем уровня владения языком. По мнению И.А. Мельчука, «мы тем лучше знаем язык, чем больше мы знаем способов выражения на нем одной и той же мысли» [8. С. 45]. При формировании интерпретативной компетенции акцент ставится на развитие способности оперировать смыслами (структурировать и воспроизводить, переформулировать смысл), выражать мысль в разных стилистических регистрах, свертывать и развертывать информацию, что и составляет суть переводческой деятельности. Поэтому чем раньше студенты овладеют умением переформулирования смысла, т.е. внутриязыковым переводом, тем более вероятен их успех в процессе освоения межъязыкового перевода на старшем этапе обучения.

Важное место в мотивационно-ориентировочном блоке занимают профессионально ориентирующие мероприятия, позволяющие создать ориентировочную базу, необходимую для осмысления качеств и умений, требуемых для будущей профессиональной деятельности. Примером профессионально-ориентирующего мероприятия может служить игра «Тест-драйв для будущих переводчиков», которую мы ежегодно организуем для первокурсников переводческого факультета. Благодаря профессионально ориентирующим мероприятиям, проводимым нами регулярно [9], формируется также мотивационная готовность к освоению иностранного языка и активной работе над собой, осознанное и целенаправленное изменение себя в соответствии с потребностями профессиональной языковой личности.

В комплекс упражнений франкоязычного процессуального блока пропедевтического модуля, содержащего 10 подблоков, входят языковые, речевые, коммуникативные и проблемные упражнения. Особое место занимают приемы современных образовательных технологий (технология проблемного и активного обучения, технология развития критического мышления), которые во многом способствуют формированию основ профессиональной языковой личности будущего переводчика. Разработанные упражнения и приемы процессуального блока обеспечивают развитие лингвистической, учебно-познавательной и межкультурной компетенций, а также формирование элементов семантической, текстовой и интерпретативной компетенций. Остановимся подробнее на упражнениях, позволяющих развивать и / или формировать необходимые компетенции в комплексе (табл. 2).

Большинство представленных пропедевтических упражнений являются профессионально ориентированными, поскольку, с одной стороны, они обеспечивают формирование элементов профессионально значимых компетенций, а с другой – активизируют и развивают личностные качества и умения, необходимые для будущей профессии.

 $T\ a\ б\ \pi\ u\ ц\ a\ 2$ Комплексные упражнения франкоязычного процессуального блока

Тип упражнений	Описание (формулирование) задания	Кластер компетенций
Речевые упражнения с	Прочитайте (послушайте) начало фраз и предложите 2–3 версии ее окончания; разбейте цепочку букв на слова и восстановите фразу	Лингвистическая, эле- менты семантической, интерпретативной
элементами профессио- нальной зада-	Скажите по-другому, используя однокоренные слова, синонимы (антонимы)	Лингвистическая, эле- менты семантической, интерпретативной
чи	Послушайте сообщение, запишите запрашиваемую информацию (номера телефонов, время, дату, имена, фамилии, названия городов и стран и т.д.)	Лингвистическая, меж- культурная, элементы семантической
	Объясните французскому стажеру его режим занятий в вашем университете; ознакомьтесь с культурной программой французских стажеров и объясните им российские реалии	Лингвистическая, меж- культурная, элементы семантической, тексто- вой
	Вы должны подготовиться к встрече французских стажеров в университете. Подготовьте приветствие на французском языке, опираясь на образец	Лингвистическая, меж- культурная компетен- ции, элементы интер- претативной
	Поделитесь вашими идеями о проведении рожде- ственских каникул в России с франкофонными студентами	Лингвистическая, меж- культурная, элементы текстовой
Коммуника-	Послушайте сообщение на французском языке, оставленное на автоответчике, и передайте услышанную информацию русскоязычным стажерам	Лингвистическая, эле- менты семантической, интерпретативной, текстовой
упражнения с элементами профессио- нальной зада-	Послушайте сообщение о бронировании комнат в отеле на русском языке и передайте кратко информацию французским стажерам	Лингвистическая, меж- культурная, элементы семантической, интер- претативной, текстовой
чи	Послушайте сообщение на французском языке и внесите изменения в письменный вариант документа	Лингвистическая, меж- культурная элементы семантической, интер- претативной, текстовой
	Прочитайте электронное сообщение на француз- ском языке. Попытайтесь запомнить нужную ин- формацию и передайте ее русским стажерам	Лингвистическая, меж- культурная, элементы семантической, интер- претативной, текстовой
	Прочитайте текст (письмо) на французском языке и представьте схематично его содержание (структурные скелеты, кластеры); используя схему, передайте основную информацию текста (письма) на французском языке	Лингвистическая, меж- культурная, элементы семантической, интер- претативной, текстовой
Коммуника- тивные упраж- нения с эле-	франкофонии	Лингвистическая, меж- культурная, элементы текстовой
ментами про- фессиональной задачи	Соберите информацию об исторических памятниках вашего города и представьте ваш город французским туристам (презентация, кластер, видео)	Лингвистическая, учеб- но-познавательная, межкультурная, элемен- ты интерпретативной

Тип упражнений	Описание (формулирование) задания	Кластер компетенций
Проблемные упражнения	Прочитайте список названий и определите, какие из них относятся к известным памятникам, а какие к географическим названиям; отметьте, какие достопримечательности вам знакомы, а какие являются неизвестными	Лингвистическая, меж- культурная, учебно- познавательная
Проблемные упражнения на поиск но- вого знания, умения по типу «совер- ши открытие»	Сформулируйте собственные грамматические правила или правила для «других» и объясните их своим одногруппникам; выведите словообразовательные модели; составьте глоссарий по изучаемой теме; выявите управление глаголов и составьте свою таблицу для лучшего запоминания; разработайте лексические материалы для «других» — словарные карточки, игры, викторины	Учебно- познавательная, линг- вистическая

Проверка достижений студентов в освоении профессионально значимых компетенций

Контрольно-оценочный блок пропедевтического модуля предполагает комплексную проверку уровня сформированности компетенций, входящих в состав профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. Контроль и оценивание достижений обучающихся в овладении профессионально значимыми умениями осуществляются с помощью как традиционных (тесты, контрольные работы), так и инновационных форм (дистанционная платформа Moodle, игровая технология, технология развития критического мышления, проектная деятельность, балльно-рейтинговая система, самоотчет) [3].

Заключительный срез опытного пропедевтического обучения студентов в двух группах французского отделения переводческого факультета проводился на основе комплексных заданий, контролирующих уровень сформированности лингвистической, межкультурной, семантической, текстовой и интерпретативной компетенций. Тест состоял из двух частей: русскоязычной и франкоязычной. Сначала проверялся уровень сформированности профессионально значимых компетенций, активизируемых на русском языке. Для сравнения с результатами диагностирующего и промежуточного среза сопоставим полученные средние данные, отображенные на рис. 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень владения профессионально значимыми компетенциями на родном языке повысился по сравнению с результатами промежуточного среза. Студенты успешно справлялись с упражнениями на выявление услышанной (прочитанной) информации и могли передать полную информацию текстов адекватно предложенным заданиям. Повышение уровня владения в среднем составило 19% (семантическая компетенция), 16% (текстовая компетенция), 20% (интепретативная компетенция). Динамика

роста свидетельствует о том, что пропедевтический модуль способствует активизации данных компетенций на родном языке.

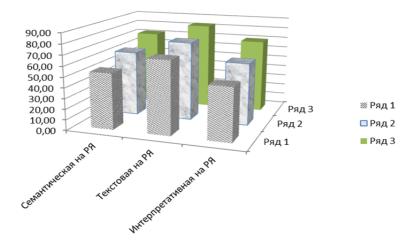


Рис. 2. Уровень сформированности профессионально значимых компетенций на русском языке, %: ряд 1 – результаты диагностирующего среза; ряд 2 – результаты промежуточного среза; ряд 3 – результаты заключительного среза

Проверка уровня владения профессиональной межкультурной коммуникативной компетенцией на иностранном языке осуществлялась на основе комплексных заданий, контролирующих наличие базовых лингвистической и межкультурной компетенций, а также элементов семантической, интерпретативной, текстовой компетенций. Результаты вычисления среднего коэффициента успешности выполнения контрольных заданий в сравнении с данными промежуточного среза представлены на рис. 3.

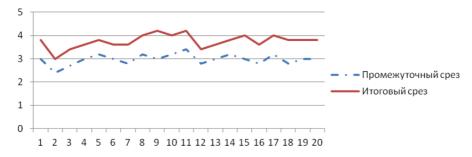


Рис. 3. Динамика изменений среднего коэффициента успешности выполнения заданий

Данные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. Обучающиеся более успешно выполняют задания на

иностранном языке, предполагающие владение профессионально значимыми умениями на элементарном уровне. Студенты выявляют ключевую информацию прослушанного / прочитанного текста, умеют мобилизовать экстралингвистические (фоновые) знания для понимания смысла воспринимаемого текста, выстраивают свое высказывание с учетом потребностей адресата сообщения, владеют элементарными приемами внутриязыкового перевода [1].

Следует отметить, что студенты, имеющие более высокий уровень владения профессионально значимыми компетенциями на русском языке, показали лучшие результаты сформированности лингвистической, межкультурной, семантической, интерпретативной и текстовой компетенций на французском языке. Это доказывает необходимость первоначальной активизации необходимых профессионально значимых умений на родном языке и целесообразность включения в пропедевтический модуль упражнений мотивационно-ориентировочного блока.

Также достигнут положительный эффект в развитии личностных и формировании профессионально значимых качеств как показателей становления профессиональной языковой личности переводчика. Проведенные анкетирование и опросы первокурсников показали, что интерес к учебной деятельности у студентов повысился, изучение французского языка в профессиональном контексте придало личностно осмысленный характер учебному процессу, в котором родной и иностранный языки стали восприниматься как инструмент переводческой деятельности, как средство приобщения к будущей профессии.

Заключение

Таким образом, система пропедевтических полифункциональных упражнений и приемов, нацеленных на развитие личностных качеств и профессионально значимых умений обучающихся, позволяет оптимизировать процесс вхождения в иностранный язык, решать усложнившиеся дидактические задачи языкового образования в условиях сокращенного объема часов. Активизация лингвистического, коммуникативного и психологического опыта студентов в профессиональном контексте способствует формированию готовности к профессиональному освоению языков, что особенно актуально при подготовке бакалавров лингвистики. В этом заключается дидактический потенциал разработанного нами пропедевтического модуля.

Литература

1. *Краснова М.А.* Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 203 с.

- Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 146 с.
- 3. *Краснова М.А.* Пропедевтический модуль как средство оптимизации начального этапа обучения будущих переводчиков иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 95–97.
- 4. *Подготовка* переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты / авт. кол.: В.А. Митягина и др.; под общ. ред. В.А. Митягиной. 3-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2014. 304 с.
- 5. **Личность** и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. М.: Академия, 2005. 336 с.
- 6. *Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис. . . . д-ра пед. наук. Казань, 2004. 426 с.
- 7. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. М. : Московский Лицей, 1996. 208 с.
- Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «СМЫСЛ→ТЕКСТ». Семантика, синтаксис. М.: Языки русской культуры, 1999. 314 с.
- 9. *Краснова М.А.* Подготовка студентов к овладению иностранными языками на переводческом факультете // Проблемы теории и практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. Сер. Язык. Культура. Коммуникация. Н. Новгород : Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2011. Вып. № 14, т. 1. С. 190—194.

Сведения об авторах:

Поршнева Елена Рафаэльевна, профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

Краснова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: krasn.mary@mail.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

DIDACTIC POTENTIAL OF PROPAEDEUTIC EXERCISES IN LANGUAGE TRAINING OF TRANSLATORS / INTERPRETERS

Porshneva E.R., Professor, D.Ed., Cand. Sc. (Philology), Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Krasnova M.A., Ph.D., Associate Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: krasn.mary@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/15

Abstract. This article considers the issue of didactic potential of the propaedeutic module when learning a foreign language at a higher educational institution. The authors focus on the importance of the initial stage of linguistic education that should be aimed not only at mastering a certain system of knowledge, skills, and competencies, but also at understanding and learning the basic professional skills. The introduction of the propaedeutic module helps in large part to professionalize language training of future translators / interpreters and builds a guideline base needed for the becoming of trainees' professional linguistic identity. The article describes the propaedeutic module structure, sets forth the ideas of building the fundamen-

tals of professional cross-cultural communicative competence in propaedeutic training and presents a system of exercises and techniques ensuring that this competence is effectively formed by means of the mother tongue and a foreign language. Using the example of language training of future translators / interpreters, the authors introduce the reader to a set of propaedeutic exercises classified and systematized as per the author's conceptual idea. Occupying a special place in this system are integrated exercises of the propaedeutic module's motivation / guidance, procedural and control / assessment units providing the best conditions to develop and improve trainees' personal qualities and to form their professionally relevant skills that indicate the becoming of an translator's / interpreter's professional linguistic identity. Based on the trial training results, a conclusion is made on whether it is advisable to use the system of propaedeutic polyfunctional exercises and techniques helping to optimize the trainees' initial language training and to prepare them for professional learning of languages in new educational conditions.

Keywords: propaedeutic module; propaedeutic exercises; professional linguistic identity; professional cross-cultural communicative competence.

References

- Krasnova M.A. (2015) Metodika propedevticheskogo obuchenija buduschih perevodchikov ino-strannomu jazyku [Methodology of propedeutic teaching of foreign language to future translators]. Pedagogics Cand. Diss. N. Novgorod.
- 2. Borisova N.V. (2000) *Obrazovatel'nye tehnologii kak ob#ekt pedagogicheskogo vybora : ucheb. posobie.* [Educational technologies as an object of pedagogical choice: manual]. Moscow: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
- 3. Krasnova M.A. (2014) Propedevticheskij modul' kak sredstvo optimizatsii nachal'nogo etapa obuchenija buduschih perevodchikov inostrannomu jazyku [Propedeutic module as a means of optimizing initial stage in teaching foreign language to future translators] // Vysshee obrazovanie segodnja. Higher education today. 8. pp. 95–97.
- Mitjagina V.A. et al. (2014) Podgotovka perevodchika: kommunikativnye i didakticheskie aspekty [Translator preparation: communicative and didactic aspects]. 3rd edition, stereotype. Moscow: FLINTA: Nauka.
- 5. Mitina L.M., Koreljakov Ju.A., Shavyrina G.V. et al. (2005) *Lichnost' i professija: psi-hologicheskaja podderzhka i soprovozhdenie : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Personality and profession: psychological help and support: manual for students of pedagogical higher educational institutions]. Moscow: Akademija.
- Porshneva E.R. (2004) Mezhdistsiplinarnye osnovy bazovoj lingvisticheskoj podgotovki spetsialista-perevodchika [Interdisciplinary grounds of basic linguistic preparation of a translator]. Doctoral Diss. Kazan'.
- 7. Min'jar-Beloruchev R.K. (1996) *Teorija i metody perevoda* [Theory and methods of translation]. Moscow: Moskovskij Litsej.
- Mel'chuk I.A. (1999) Opyt teorii lingvisticheskih modelej «SMYSL↔TEKST». Semanti-ka, sintaksis. [Experience of theory of linguistic models "Meaning↔Text". Semantics, Syntax.] Moscow: Jazyki russkoj kul'tury.
- 9. Krasnova M.A. (2011) Podgotovka studentov k ovladeniju inostrannymi jazykami na perevodeheskom fakul'tete [Preparation of students to mastering foreign languages at translation faculties] // Problemy teorii i praktiki i didaktiki perevoda: sb. nauch. tr. Serija «Jazyk. Kul'tura. Kommunikatsija». Problems of theory and practice and didactics of translation: collection of scientific papers. Series: "Language. Culture. Communication." N. Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobroljubova. 14. Vol. 1. pp. 190–194.

УДК 81+811.112.2]'25

DOI: 10.17223/19996195/37/16

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА: ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПОЛНОЕ ПОНИМАНИЕ СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ИСХОДНОГО ТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ

Т.С. Серова

Аннотация. Рассматривается проблема предпереводческого осмысления и полного понимания смыслового содержания исходного текста как обязательного условия полноты, глубины и качества любого перевода. Раскрываются философские, психологические и психолингвистические основы соотношения категорий язык - мышление и речь - текст, а также раскрывается суть предпереводческого осмысления предметного содержания исходного текста. Доказывается необходимость многократного и постоянного формирования смысловой структуры многих и разных текстов в той или иной сфере знания для того, чтобы были сформированы умения осмысления и полного понимания. Описывается связь смыслового вербального решения при выстраивании и фиксации смыслового свернутого содержания и последующих переводческих решений при порождении текста перевода. Подробно проанализированы вопросы отношения корреляции единиц языка и единиц/форм мышления на уровне предложения и текста, поля номинации и поля предикации. Особое внимание уделяется процессу перехода от внешней структуры предметного содержания текста через единицы языка к проникновению в глубинную внутреннюю смысловую структуру исходного текста и выявлению смыслового содержания. Процессы осмысления, смыслокомплексирования и полного понимания продемонстрированы на примерах исходных текстов на русском и иностранном (немецком) языках. Предлагаются образцы структур смыслового содержания текстов для перевода и перечисляются шаги осуществления перехода от внешней текстовой структуры к глубинной внутренней смысловой структуре как программы создания текста перевода.

Ключевые слова: предпереводческое осмысление; полное понимание; исходный текст; текст перевода; смысловое содержание; язык; мышление; речь; единицы мышления; номинация; предикативность; смысловая структура; тема; рема; информационная единица.

Введение

В теории и практике обучения переводческой билингвальной речевой деятельности очень много внимания отечественными и зарубежными исследователями уделяется решению вопросов предпереводческого анализа исходных текстов как объекта перевода, в большей мере художественной литературы (В.Н. Комиссаров, Г.М. Стрелковский, Л.К. Латышев, В.И. Провоторов, М.П. Брандес, П. Нелюбин, И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, Дж. Кэтфорд, П. Ньюмарк, Ю. Найда, Кр. Норд и др.).

Начиная с 1960-х гг. лингвисты, психологи, психолингвисты, переводоведы исследуют и доказывают необходимость осмысления и понимания текста для того, чтобы его перевести на другой язык, опираясь на теорию связи языка и мышления, мышления, языка и речи (Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Т.С. Серова, Н.Н. Гавриленко, А.И. Новиков, Н.Н. Комиссаров, Г.В. Колшанский, Л.П. Доблаев и др.) [1–13].

В зарубежных исследованиях несколько позже также появляются работы по проблемам теории и практики перевода, в которых предлагаются семантический и коммуникативный методы перевода, отражающие процесс мышления, рассматривающие язык как орудие мысли и раскрывающие соотношение речи и мышления, а также выдвигается важная задача развивать способность «немедленного понимания смысла», умение переводить всегда смысл, мысли (П. Ньюмарк, Жан Далил, Д. Селескович и М. Ледерер).

Учитывая вышеизложенное, в качестве основной проблемы можно назвать необходимость предпереводческого осмысления и полного понимания смыслового содержания исходного текста в любом виде перевода. Обращаясь к очень важной мысли Н.И. Жинкина о том, что переводятся не слова, не словосочетания и не предложения, а мысли о действительности [1. С. 113], необходимо рассматривать прежде всего философские, психологические и психолингвистические основы тесной связи и соотношения таких категорий, как мышление — язык — речь / текст.

Если говорить о связи мышления и языка, то следует отметить, что все языковые структуры «имеют свою логическую базу; их функционирование опирается на логико-понятийную деятельность сознания» [2. С. 58–60]. Единицы языка и единицы (формы) мышления находятся в отношении корреляции.

Понятия, понятийная основа слов, словосочетаний определяют и их функцию в качестве единиц именования, обозначения предметов действительности, выражают *поле номинации*, а «познавательная установка человеческого сознания на выражение выявленных связей между предметами приводит в действие предикативные структуры, поле предикации, соответствующие мыслительным цепям суждения, появлению мыслей» [3. С. 209–210], которые включаются в еще более сложную единицу мышления – умозаключение.

Номинация, именование предметов и явлений действительности, лежит на первом ярусе языкового выражения понятийной системы человека. Предложение может быть обозначено как верхний ярус языка в синтаксическом плане, как грамматическая единица, основывающаяся на грамматической связи подлежащее — сказуемое или, лучше, группа подлежащего — группа сказуемого, что чаще всего может не совпадать с единицей логического мышления субъект — предикат, субъектно-предикатная связь.

Единицы языка, языковые средства необходимо рассматривать при осмыслении, выявлении движения мысли по их функциям не одного, а нескольких предложений. В ряде предложений может быть несколько субъектно-предикатных связей в их составе, темой / субъектом становится не то слово или словосочетание, выражающее подлежащее, а то, которое получает большее количество предикатов, рем.

Категория предикативности [2. С. 59] обусловливает и способствует объединению многих элементарных мыслей / смыслов в сообщение / речь / текст как коммуникативную единицу.

Рассмотрение отношений категорий язык и речь / текст (Л.В. Щерба) позволяет проследить, каким образом на уровне предложения как нижнего яруса текста-речи, которым всегда управляет текст [1. С. 98], на грамматическую структуру должна наложиться лексика, чтобы предложение стало осмысленным. При этом грамматическая связь работает внутри предложений (язык), смысловая связь — между предложениями (речь).

Человек не говорит отдельно придуманными предложениями [Там же], а говорит одним задуманным текстом, поскольку речь определяется как средство коммуникации, общения, при помощи которого люди обмениваются мыслями, передавая друг другу сообщения, которые «не могут уместиться в одно предложение, необходим текст как требование языка» [1. С. 104].

Когда мы говорим о соотношении языка и речи / текста, то имеем дело с внешней языковой структурой предметного содержания как исходного текста, так и текста перевода. Очень важным при этом становится соотношение категорий речь / текст — мышление / интеллект.

Мысли, смысл — это компетенция интеллекта, который вырабатывает понятия, суждения, выстраивает их в умозаключения, с тем чтобы отобразить действительность единицами языка и речи.

Как отмечает Н.И. Жинкин, именно поэтому «интеллект сохраняет общую универсальную функцию управления развертыванием или свертыванием смысла через кодирование в виде универсального предметно-схемного кода во внутренней речи (УПСК)» [Там же. С. 80].

Только тот человек, который умеет выявлять «денотатную структуру новой речевой информации, сам становится автором текста» [Там же. С. 101]. И дело здесь не в том, чтобы запомнить некоторые положения, факты, а в том, чтобы «формировать смысловую структуру текста, найти оптимальный ход развития денотатного дерева» [Там же].

Для деятельности переводчика с исходным текстом на любом языке важно отметить то, что его речевой опыт появится только после многократного и постоянного формирования смысловой структуры многих и разных текстов оптимально точно, полно и быстро, что и становится предпереводческим осмыслением, строящимся на основе субъ-

ектно-предикатных логических связей отдельных слов и словосочетаний как номинативных единиц речи / текста и появляющихся только в речи / тексте.

Проблемный вопрос о том, с каких единиц языка внешней структуры предметного содержания можно начинать осмысление и вход в глубинную, внутреннюю смысловую структуру и последующее формирование единиц сознания, мышления в их связях, приобретает особое значение; его решение позволяет выделять, объединять ключевые лексические единицы в пару как два именования и на основе конкретного типа отношений между ними создавать информационную единицу как тема-рематическое единство.

На примере исходного текста на русском языке «Верхотурье – духовный центр Урала» проследим последовательность процесса осмысления, смыслокомплексирования и полного понимания предметного содержания этого текста, выстраивания структуры как программы порождения текста перевода на другом языке.

ВЕРХОТУРЬЕ – духовный центр Урала

1. Станция в поселке Привокзальный Свердловской области находится в 306 км к северо-востоку от Екатеринбурга. Местный вокзал считается одним из самых красивых на Урале; это памятник истории и культуры регионального значения. Характерная особенность здания вокзала: центральная часть выполнена из камня, боковые одноэтажные крылья – из дерева. В 2015 г. вокзал Верхотурья был отреставрирован и модернизирован (рис. 1).



Рис. 1. Станция Верхотурье

- 2. В 6 км от станции расположен старинный город Верхотурье, основанный еще в конце XVI в. Вплоть до середины XVIII в. здесь находилась единственная на Урале таможня, через которую проходили все сибирские товары. Затем внутренние таможни были отменены, и город стал приходить в упадок.
- 3. В 1604 г. в Верхотурье был основан Свято-Николаевский монастырь, куда впоследствии были перенесены мощи местного праведного Симеона Верхотурского.

В конце XIX в. началось активное паломничество к мощам, и город фактически стал православной столицей Урала.

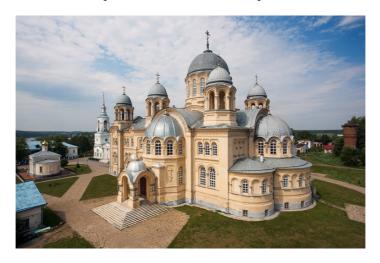


Рис. 2. Крестовоздвиженский собор

4. В 1913 г., к 300-летию дома Романовых, в Верхотурье был построен Крестовоздвиженский собор (рис. 2) – третий по величине после храма Христа Спасителя в Москве и Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге.

Сегодня это один из немногих уральских городов, сохранивших свой первоначальный исторический облик.

Поскольку все явления, предметы, объекты, процессы, состояния, как мы отмечали ранее, в речевой деятельности именуются и представлены в речи / тексте словами и словосочетаниями как поле номинации, то необходимо начинать восприятие и осмысление на уровне ключевых словреферентов, относящих текст к конкретной области знания, теме, проблеме.

В предлагаемом тексте такими словами-референтами являются Верхотурье, Урал, центр, поселок, станция, вокзал, город, столица, монастырь, собор, позволяющие отнести его к теме «Исторические города Урала». Все эти ключевые слова в малом контексте как в единице, фрагменте этого текста, являясь референтами, позволяют сформировать

вокруг них денотатные словосочетания, которые возникают и функционируют в речи, например духовный центр Урала, привокзальный поселок, станция Верхотурье, здание вокзала, православная столица Урала и др. (см. рис. 3, 4).

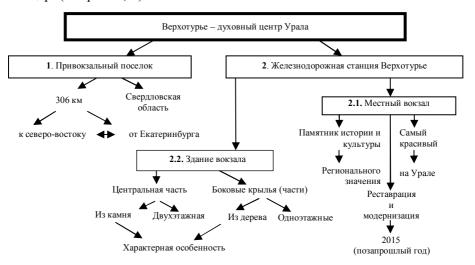


Рис. 3. Структура смыслового содержания фрагментов текста по теме 1 и 2

Анализ ключевых слов-референтов и денотатных словосочетаний дает возможность выделить в приводимом тексте три основные темы: «Привокзальный поселок Верхотурье», «Станция Верхотурье», «Город Верхотурье», при этом только темы 2 и 3 имеют по две подтемы нескольких уровней.

Осмысление и понимание могут наступать в том случае, если единицы языка как номинативные элементы, объединяясь на основе тех или иных отношений, образуют и представляют мысль как единицу мышления «Субъектно-предикатное единство» – суждение, которое в речи может быть выражено как элементарное простое или сложное предложение. Например, смысловое содержание темы 1 (рис. 3) может быть представлено тремя или четырьмя субъектно-предикатными единствами как информационными единицами: привокзальный поселок -Свердловская область; привокзальный поселок – станция; привокзальный поселок Верхотурье – 306 км от Екатеринбурга; поселок – северовосток Свердловской области; поселок - северо-восток от Екатеринбурга. Во всех этих парах номинативных единиц как денотатов в основе единства лежат пространственные отношения (место, расстояние, площадь и др.), которые могут быть выражены в виде простых и сложных предложений в создаваемом тексте: «Около станции Верхотурье возник привокзальный поселок. Он находится в 306 километрах от Екатеринбурга» и др.

Поле предикации, ремы по отношению к темам создают комплекс мыслей, смысловую структуру, на основе которой смысловое содержание репродуцируется в процессе формулирования его средствами языка перевода.

Таким образом, вначале осуществляется обращение переводчика к фрагменту текста как речевой единице, к его внешней языковой структуре, выраженной единицами исходного текста / речи и средствами исходного языка, а затем переводчик переходит и проникает во внутреннюю глубинную смысловую структуру с ее «понятиями», «суждениями», «умозаключениями», формируя и выстраивая структуру смыслового содержания.

Только с учетом того, что смысловое содержание управляет выбором и употреблением средств языка перевода [4], переводчик формулирует и репродуцирует смысловую структуру средствами языка перевода, соблюдая и сохраняя в нем адекватные смыслу лексические средства, их сочетаемость, принятые в языке перевода синтаксические модели с их членами предложения, соблюдая морфологические правила и нормы, т.е. снова переходит к внешней языковой структуре предметного содержания текста перевода.

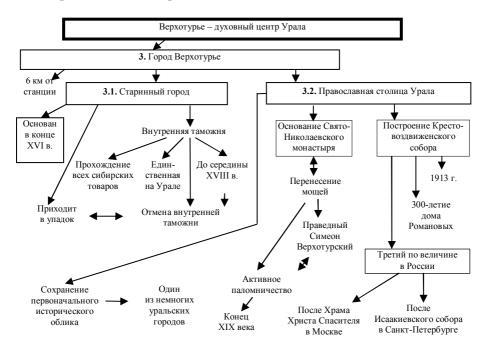


Рис. 4. Развитие смыслового содержания, его смыслокомплексирование и структурирование фрагмента текста по теме «Город Верхотурье»

Например, если обратиться к конкретному тексту на немецком языке о сотрудничестве компании «Сименс» (Германия) с предприятиями в Малайзии [5. С. 144] (сообщение на совещании в Куала Лумпуре), то можно четко проследить, что чтение этого фрагмента позволяет переводчику прочитать, осмыслить, понять и выделить через ключевые слова Zementwerk и Bereich Anlagentechnik aus Kuala Lumpur две темы как субъекты, при этом темы 1 и 2 имеют две подтемы, а к ним ремы, предикации как смысловые связи между предложениями, которые фиксировались в момент чтения частично на русском как языке перевода и частично оставлялись на языке исходного текста, немецком (рис. 5).

Gut gerüstet

MALAYSIA Den zweiten Großauftrag für die Ausrüstung eines Zementwerks hat der Bereich Anlagentechnik aus Kuala Lumpur erhalten. Als Mitglied eines deutsch-malaysischen Konsortiums übernimmt ANL die Lieferung der gesamten Elektrotechnik sowie deren Montage und Inbetriebsetzung. Das Zementwerk wird in Bukit Sagu, rund 300 Kilometer östlich von Kuala Lumpur, errichtet und soll im Herbst dieses Jahres den Betrieb aufnehmen.

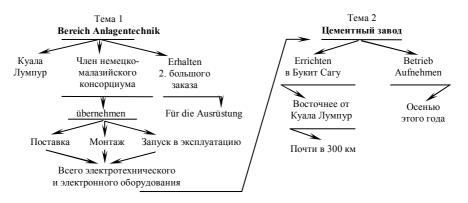


Рис. 5. Структура предметного содержания текста по теме «Сотрудничество компании "Симене" с предприятиями Малайзии»

Фиксация свернутого смыслового содержания как программы будущего текста перевода осуществляется посредством смысловых решений, позволяющих выделить смысловые блоки в процессе умозаключений в виде единиц мышления, в данном случае в виде денотатов и суждений во внутренней речи. Такая структура смыслового содержания становится основой для формулирования этого содержания средствами любого языка как речевого произведения, она независима и самостоятельна.

Варианты текста перевода данного фрагмента могут быть разными, например один из них:

«Компания "Сименс" Германии сотрудничает с предприятиями Малайзии. Предприятие технического оборудования в Куала Лумпур, являющееся членом немецко-малазийского консорциума, получило второй крупный заказ на электротехническое и электронное оборудование для строящегося цементного завода в Букит Сагу, городе Малайзии, расположенном на расстоянии почти 300 километров восточнее от Куала Лумпур. Предприятие технического оборудования будет обеспечивать поставку, монтаж и пуск в эксплуатацию всего электротехнического оснащения на цементном заводе, который должен быть запущен в производство осенью этого года».

В таком тексте не потеряна ни одна предикативная связь как тема-рематическая единица, репродуцирована и сохранена вся структура смыслового содержания, но осуществлена при этом и продуктивная деятельность переводческого письма относительно синтаксиса, введены причастные обороты, сложноподчиненные предложения, использована сочетаемость лексических единиц, принятая в русском языке.

Чем точнее выявляет переводчик смысловые связи между предложениями, связывая их, по словам Н.И. Жинкина, тем точнее по смыслу через интеграцию «лексических значений двух смежных предложений, если такая связь не возникает, берутся следующие предложения» [1. С. 77–79]. Например, предлагаемый для переводческого чтения нижеприведенный фрагмент текста позволяет показать, как после аудирования и осмысления заголовка и первого предложения при переходе ко второму предложению они объединяются по смыслу через значение слов Gaszähler, Gasverbrauch и messen в первом и через замену Gaszähler местоимением er и значением слова Meßeinrichtung во втором предложении и начинают развивать текстовый смысл, затем третье предложение присоединяется по смыслу значением слова Gerät и четвертое предложение — значением слов Gasdurchflußmengen и messen, наконец, последнее предложение завершает развитие смыслового содержания благодаря значениям слов innovativer Gaszähler, Zählerwerken [5. С. 147]:

München – Manchester:

Elektronischer Gaszähler

Der neue **Zähler** kann den **Gasverbrauch** bei Haushaltskunden statisch **messen**. Das heißt, **er** enthält keine bewegten mechanischen Teile mehr, sondern eine **Ultraschall – Meßeinrichtung**. Dadurch wird **das Gerät** kleiner und arbeitet völlig geräuschfrei. Auch sehr geringe **Gasdurchflußmengen** können **gemessen werden**. Der innovative **Gaszähler** wurde gemeinsam mit den **Zählerwerken** Nürnberg und Manchester entwickelt.

Достигаемые цели-результаты предпереводческого осмысления и полного понимания смыслового содержания исходного текста как фиксация выявленных субъектно-предикатных или тема-рематических единств из логически связанных слов и словосочетаний исходного текста осуществляются разными способами.

Наиболее эффективными и чаще всего используемыми способами являются фиксация, репродуктивная запись последовательного ряда тема-рематических единств как информационных единиц к выделенным основным темам первого уровня [5. С. 144]. Например, к выделенным двум темам в вышеприведенном фрагменте текста *Gut gerüstet Malaysia*: 1) Bereich Anlagentechnik и 2) Zementwerk, студенты выписывают следующие единицы, составляющие содержание двух смысловых блоков:

Bereich Anlagentechnik (ANL):

Bereich ANL – Kuala Lumpur

Kuala Lumpur – Malaysia

B.ANL – Mitglied eines deutsch-malaysischen Konsortiums

B.ANL − 2. Großauftrag

Großauftrag – die Ausrüstung

Lieferung – gesamte Elektrotechnik

B. ANL – Montage und Inbetriebsetzung

Montage und Inbetriebsetzung – Ausrüstung

Ausrüstung – Zementwerk

Zementwerk

Das Zementwerk – Malaysia

Das Zementwerk – Bukit Sagu

Bukit Sagu – östlich von Kuala Lumpur

Bukit Sagu – 300 kilometer von Kuala Lumpur

Zementwerk – den Betrieb aufnehmen

Betrieb aufnehmen – im Herbst dieses Jahres (2014).

Заключение

Опираясь на зафиксированный ряд информационных единиц, обучающийся может записать ряд элементарных простых и сложных предложений, используя средства языка перевода, что становится основой для создания окончательного варианта текста перевода на русский язык.

Следует отметить, что предпереводческий этап осмысления и понимания на основе перехода от внешней текстовой структуры, или, как называет В.Н. Комиссаров, от поверхностной структуры к глубинной внутренней смысловой структуре [6. С. 338] осуществляется в несколько шагов в разной их последовательности в условиях сложной активной речемыслительной деятельности [Там же. С. 321].

К таким шагам можно отнести:

 восприятие, осмысление в тексте или его фрагменте ключевых слов и словосочетаний-референтов, выражающих ведущие понятия по теме;

- выявление и осмысление поля номинации как развертывания тематического содержания в виде цепочки, сетки ключевых слов развития темы;
- осмысление и выстраивание структуры субъектов, тем и подтем нескольких уровней, выраженных ключевыми словами и словосочетаниями на основе парадигматических связей;
- построение структуры тематического содержания текста, осмысление и выявление предикатов, рем к каждой теме и ее подтемам разных уровней, выраженных словами и денотатными словосочетаниями;
- осмысление и структурирование иерархии предикатов, рем по отношению к темам и подтемам и построение структуры смыслового содержания текста;
- создание на основе структуры и понимания смыслового содержания ряда тема-рематических единиц как смыслокомплексов в процессе осуществления умозаключений;
- полное осмысление и понимание смыслового содержания текста на исходном языке и написание простых элементарных предложений на языке перевода на основе тема-рематических единств смыслокомплексов;
- создание вторичного текста перевода на основе принятия переводческих решений относительно употребления средств языка перевода;
- в процессе всех шагов активное использование интеллектуальных мыслительных операций: выделение, сопоставление, анализ, дифференциация, классификация, структурирование, обобщение, интеграция и др.

Литература

- 1. Жинкин Н.И. Психолингвистика: избранные труды. М.: Лабиринт, 2009. 287 с.
- 2. *Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984. 174 с.
- 3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 671 с.
- 4. *Новиков А.И.* Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М. : Ин-т языкознания РАН, 2007. 224 с.
- Серова Т.С. Речедеятельностные аспекты устного последовательного одностороннего перевода // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 138–150.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.
 М.: Просвещение, 1985.
- 7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: Изд-во ЭТС, 2002. 424 с.
- Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М., 1982.
- 9. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1982. Т. 2.
- 10. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. М.: Высш. шк., 1974.
- 11. **Чистякова Г.Д.** Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания // Семиотика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. М., 1079. С. 101–126.

- 12. *Серова Т.С.* Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 106–112.
- 13. Фреге Г. Смысл и денотат // Семантика и информатика. 1977. № 8. С. 181–200.

Сведения об авторе:

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор факультета иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: serowa@pstu.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2017 г.

TRANSLATOR'S COGNITIVE ACTIVITIES: PRETRANSLATION REFLECTION AND COMPLETE UNDERSTANDING OF THE SEMANTIC CONTENT OF THE SOURCE TEXT IN TRANSLATION

Serova Tamara S., Doctor in Pedagogics, Professor of the Foreign Languages, Linguistics and Translation Faculty, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: serowa@pstu.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/16

Abstract. The article deals with the problem of reflection and complete understanding of the semantic content of the source text as a mandatory condition of completeness, depth and quality of any translation. It touches upon philosophical, psychological and psycholinguistic foundations of the relation between "language" – "thought" – "speech / text". The author covers the issues of the correlation relationship of language units and units / forms of thinking at the sentence and text levels, fields of nomination and predication. The article focuses on the transition from the outer structure of the topical content of the text through the language units to penetrate the deep inner structure of the original meaning of the text and identify the semantic content. The processes of sense-construction and complete understanding are demonstrated by the source texts in Russian and German languages. The article offers examples of the structures of the texts' semantic content to be translated and lists the steps of the transition from the outer text structure to the deep text structure as a program of the target text.

Keywords: pretranslation reflection; complete understanding; source text; target text; semantic content; language; thinking; speech; units of thinking; nomination; predicativity; semantic structure; theme; rheme; information unit.

References

- Zhinkin N.I. (2009) Psiholingvistika: izbrannye trudy. [Psycholinguistics: selected works] Moscow: Labirint.
- 2. Kolshanskij G.V. (1984) *Kommunikativnaja funktsija i struktura jazyka*. [Communicative function and structure of the language]. M.: Nauka.
- Vygotskij L.S. (1996) Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press.
- Serova T.S. (2015) Rechedejatel'nostnye aspekty ustnogo posledovatel'nogo odnostoronnego perevoda [Speaking activity aspects of oral consecutive one-way interpretation] // Jazyk i kul'tura. – Language and culture. 4 (32). pp. 138–150.
- 5. Zimnjaja I.A. (1985) *Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke* [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. Moscow: Prosveschenie.
- Komissarov V.N. (2002) Sovremennoe perevodovedenie [Modern translation science]. Moscow: Izd-vo ETS.

- 7. Novikov A.I. (2007) *Tekst i ego smyslovye dominanty* [Text and its semantic dominants]. Moscow: In-t jazykoznanija RAN.
- 8. Doblaev L.P. (1982) *Smyslovaja struktura uchebnogo teksta i problema ego ponimanija* [Semantic structure of an educational text and the problem of its comprehension]. Moscow
- 9. Vygotskij L.S. (1982) Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow. Vol. 2.
- Shherba L.V. (1974) Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole. Obschie voprosy metodiki [Teaching foreign languages at secondary school. General questions in methodics]. Moscow: Vyssh. shk.
- 11. Chistjakova G.D. (1079) Smyslovaja struktura teksta kak opredeljajuschij faktor ego ponimanija [Semantic structure of the text as a defining factor of its comprehension] // Semiotika, logika i intuitsija v myslitel'noj dejatel'nosti cheloveka. Semiotics, logics and intuition in human thinking activity. Moscow. pp. 101–126.
- 12. Serova T.S. (2010) Kommunikativnaja rechevaja edinitsa pis'mennogo tehnicheskogo perevoda [Communicative speech unit of written technical translation] // Jazyk i kul'tura. Language and culture. 2 (10). pp. 106–112.
- 13. Frege G. (1977) Smysl i denotat [Meaning and denotation] // Semantika i informatika. Semantics and informatics. 8. pp. 181–200.

Received 27 February 2017

DOI: 10.17223/19996195/37/17

УПОТРЕБЛЕНИЕ ВРЕМЕН В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Е.В. Конева

Аннотация. Для немецких школьников изучение английского языка означает овладение языком, близким им по лексическому составу, грамматическим признакам и конструкциям, так как оба языка принадлежат одной языковой группе, а именно германской. Английский язык является самым распространенным иностранным языком в Германии – как в государственных, так и в вальдорфских школах. Таким образом, требования к английскому языку очень высокие. Несмотря на близость между двумя языками, наблюдается ряд существенных расхождений в употреблении грамматических времен, например, отсутствие в немецком языке длительного вида глагола или разница в выражении будущего времени в обоих языках (тенденция немцев использовать настоящее время для выражения действия в будущем). Показано, каким образом грамматические конструкции влияют на образ мышления говорящего на нем народа. Кроме того, мы изучили методологию преподавания английских времен в вальдорфских школах Германии. Идеи вальдорфских школ перенимаются государственными школами, с одной стороны, и находят свое отражение в современных исследованиях - с другой. Например, феноменологический подход к изучаемому материалу, при котором формулировка следует за наблюдением, или изучение двух иностранных языков, начиная с первого класса. Считаем, что методы преподавания иностранных языков в вальдорфских школах могут быть успешно перенесены и в государственные учреждения в связи с их актуальностью.

Ключевые слова: иностранные языки в Германии; грамматика; грамматические конструкции; времена; вальдорфские школы.

Введение

Английский язык приобрел статус языка всемирного общения во второй половине XX в. В Германии его распространение было стремительным. Еще в начале XX столетия в немецких школах было принято изучать такие древние языки, как латинский и древнегреческий. Несмотря на то что происходило постепенное внедрение современных языков, их роль была еще незначительной. Например, в гимназиях Баварии в 1914 г. первым по распространению был латинский язык, вторым — древнегреческий, третье место занимал французский язык. Английский же язык можно было изучать в качестве факультатива, но уже в 1923 г. он опережает французский и быстрыми темпами набирает популярность [1].

Особое внимание в связи с рассматриваемым вопросом заслуживают вальдорфские школы Германии, где изначально было принято

изучать два иностранных языка. Примечательно, что уже в первой вальдорфской школе в 1919 г. было введено одновременное изучение английского и французского языков (по три часа в неделю). Предпочтение английского и французского древним языкам может быть объяснено тем, что основатель вальдорфской школы Р. Штейнер в своих лекциях указывал на необходимость изучения языков, на которых происходит живое культурное общение народов [2].

На современном этапе в немецких школах сформировались очень высокие требования к уровню владения учащимися английским языком. Конечно, процесс познания несколько облегчен для учеников, так как немецкий и английский языки относятся к одной языковой группе, германской, и у них наблюдаются схожести в лексическом составе, в грамматических признаках и конструкциях. Например, при ознакомлении с частями тела в английском языке немецкие школьники не испытывают никаких трудностей: немецким словам «Arm», «Hand», «Finger», «Ellenbogen», «Nase», «Mund» соответствуют английские «arm», «hand», «finger», «elbow», «nose», «mouth».

Исследования показывают, что английский язык приобрел на протяжении истории аналитический характер, потеряв многие окончания. Например, глаголы второго лица единственного числа имели окончание -est (-ist) или -st (thou goest, kannst, hast, comest – ты идешь, можешь, имеешь, приходишь) [3]. Данная устаревшая форма очень близка к современной немецкой: du gehst, kannst, hast, kommst.

В английском и немецком языках наблюдается много грамматических параллелей: формирование грамматических времен (например, настоящего и прошедшего совершенного вида), наличие неправильных глаголов и т.д. В данной статье будет исследовано, насколько грамматические времена в обоих языках соответствуют друг другу в своем употреблении и каким образом следует преподавать английские времена немецким ученикам с целью их правильного употребления.

Исследование

В английском и немецком языках есть времена, имеющие аналогичные названия и одинаковую грамматическую форму: английским временам present simple, past simple, present perfect, past perfect по своей внешней форме соответствуют немецкие времена Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt.

Время в англий- ском / немецком языках	Пример	Перевод
Present simple /	I read a book /	Я читаю книгу
Präsens	Ich lese ein Buch	

Время в англий- ском / немецком языках	Пример	Перевод
Past simple / Imperfekt	Lena spoke to him / Лена говорила с ним Lena sprach mit ihm	
Present perfect / Perfekt	We have done our homework / Wir haben unsere Hausaufgaben gemacht	Мы сделали домашнее задание
Past perfect / Plusquamperfekt	Maxim had written a letter / Maxim hatte den Brief geschrieben	Максим написал письмо

Во всех вышеприведенных примерах мы видим идентичную грамматическую конструкцию. Например, при формировании настоящего совершенного времени в обоих языках используются вспомогательный глагол $have\ /\ haben$ и причастие прошедшего времени (past participle / Partizip II).

Но в немецком языке наблюдается явление, которое в английском языке встречается очень редко, например, что касается конструкции «I am gone». Речь идет об использовании вспомогательного глагола sein (быть) при формировании совершенного времени в предложениях с глаголами, выражающими движение (идти, лететь, выходить и т.д.). Данное явление распространяется также на такие романские языки, как итальянский и французский.

Язык	Пример	
Английский	He has left	
Немецкий	Er ist weggegangen	
Итальянский	Lui è partito	
Французский	Il est parti	

Другим отличием между английским и немецким языками является отсутствие в немецком языке длительного вида глагола (continuous). Данная форма очень распространена в английском языке и подчеркивает в настоящем времени, например, разницу между процессом и регулярно повторящимися действиями: I am reading now (Я читаю сейчас — процесс), I read every day (Я читаю каждый день — регулярное действие). Простое настоящее время используется в английском языке также для описания фактов и точек зрений, для выражения чувств: The earth goes around the sun; I think you are right; I feel lonely.

В немецком языке нет разделения на простую и длительную форму глагола: Er liest gerade (Он сейчас читает); Er liest jeden Tag (Он читает каждый день). Глагол lesen (читает) в обоих случаях стоит в простом настоящем времени. Но немецкий язык распологает конструкцией, которая может быть сравнима с английской длительной формой

глагола, состоящей из изменяемого глагола sein и субстантивированного глагола действия с предлогом am. Сравним: Ich lese jetzt. – Ich bin am Lesen. Оба предложения следует перевести как «Я сейчас читаю». Но если в первом примере необходимо использовать вспомогательное слово «сейчас», то во втором – сама конструкция выражает то, что действие происходит в данный момент.

Одни ученые считают, что такая форма использования имеет недавнее происхождение (Г. Глюк, В. Зауэр), другие же указывают на употребление данной конструкции в нижненемецких диалектах [4].

Если поставить вспомогательный глагол *sein* в прошедшее время, то данная конструкция передаст процесс в прошедшем времени, что во многом напоминает английское время *past continiuous*. Например: *Wir waren am Spielen*. – *We were playing*.

Длительная форма глагола в английском языке может быть использована для выражения будущего времени: We are visiting our friends next Thusday (В следующий четверг мы посетим наших друзей). В немецком языке в данном случае используется простое настоящее время: Nächsten Donnerstag besuchen wir unsere Freunde.

Аналогично английскому языку, где будущее время может быть построено с помощью вспомогательных глаголов will / shall и инфинитива, в немецком языке используется вспомогательный глагол werden, который спрягается по числам и лицам: Next Friday we will visit our friends. — Nächsten Donnerstag werden wir unsere Freunde besuchen. Но в повседневной речи немцы предпочитают настоящее время для выражения будущих действий.

Английское время present perfect continuous выражает действие, которое началось в прошедшем времени и до сих пор не закончилось, в то время как время present perfect указывает на законченность действия, на его видимый результат в настоящем времени. Например: She has been playing tennis for two hours. — She has played tennis for two hours. Первое предложение можно перевести как «Она уже два часа играет в теннис» (т.е. она начала играть два часа назад и еще не закончила), второе — «Она поиграла два часа в теннис» (она закончила играть в теннис). В немецком языке в первом случае используется настоящее время: Sie spielt Tennis seit zwei Stunden, а во втором случае, аналогично английскому, настоящее совершенное время: Sie hat zwei Stunden lang Tennis gespielt.

Настоящее совершенное время в английском языке указывает, с одной стороны, на завершенность действия, но с другой стороны, имеет связь с настоящим временем (I have read already – $\mathcal A$ уже почитал). В немецком языке данное время употребляется не только для подчеркивания результата в настоящем времени, но и для выражения прошедшего действия, не связанного с настоящим моментом. В последнем

258 Е.В. Конева

случае в английском языке используется простое прошедшее время. Например: Gestern habe ich mit ihr gesprochen – Yesterday I spoke to her (Вчера я говорил с ней); употребление совершенного времени в данном случае невозможно (нельзя сказать Yesterday I have spoken to her).

Простое прошедшее время в немецком языке употребляется чаще всего в письменной речи и при повествованиях: Gestern sprach ich mit ihr und sie sagte mir, dass sie müde war.

Методология

Несмотря на то что методология вальдорфских школ по изучению иностранных языков накопила уже почти столетний опыт, можно назвать ее современной, так как ее идеи перенимаются в настоящее время государственными школами, с одной стороны, и находят отражение в новейших исследованиях – с другой.

На XXVII Международной конференции «Язык и культура», проведенной в Томске в октябре 2016 г., академик Н.Н. Нечаев привел следующий пример. Закон Пифагора следует вводить не через формулу, а посредством наглядного примера, когда на картинке отражено то, что квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов. Только таким образом ученики поймут данный закон – не абстрактно, а на конкретном примере, и тогда они его уже не забудут.

Именно в этом и заключается метод работы вальдорфских школ: новый материал вводится эмпирически, через наблюдение. На уроках грамматики это означает, что учитель вводит новое грамматическое правило через большое количество примеров, а ученики должны подвести эти примеры под общий знаменатель, т.е. заметив закономерность, вывести определенное правило.

Например, при изучении различия между английскими временами present perfect и present continuous учитель проговаривает с учениками большое количество соответствующих примеров:

Время	Пример	
Present simple	I get up at seven o'clock every day.	
	I often drink tea.	
	I usually go to school early, etc.	
Present continuous	w I'm brushing my teeth.	
	I'm having breakfast at the moment.	
	Look! My friend is coming!	

Ученики должны, осмысливая примеры, прийти к выводу, что конструкция *present simple* используется в том случае, когда мы говорим о регулярных действиях, а конструкция *present continuous* необходима для подчеркивания процесса, происходящего в момент говорения

(жирным шрифтом выделены сигнальные слова, опираясь на которые, ученики в будущем смогут правильно употреблять эти два времени).

Немецким ученикам, использующим в родном языке простое настоящее время для обоих времен, следует уделить достаточное количество времени для экспериментирования с обеими конструкциями. Вопервых, на основе примеров они выведут правило. Во-вторых, они придумают свои примеры и оценят, насколько они поняли новый материал. В-третьих, они запишут само правило, сигнальные слова, что является заключительным этапом, но ни в коем случае не первым, как это делается во многих государственных школах.

Заключение

В результате проведенного исследования приходим к выводу, что грамматические конструкции немецкого и английского языков, несмотря на внешнюю схожесть, имеют существенные отличия в их употреблении. Англоговорящие люди подчеркивают разницу между процессом, повторяющимися действиями и результатом. Для них важна продолжительность того или иного действия в прошедшем, настоящем и даже будущем времени.

Немецкоговорящие люди часто прибегают к настоящему времени даже при выражении будущих действий. То есть настоящее время играет для них важную роль. Планируя будущее, они переносят его в грамматическом плане уже в настоящее время.

В связи с указанными особенностями менталитета следует обсуждать с немецкими учащимися данные явления, чтобы они могли почувствовать и понять другой образ мышления, а английскую грамматику необходимо изучать от практики к теории (причем ученики сами должны формулировать правила), а не наоборот.

Литература

- Christ H., Rang H.-J. Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945. Tübingen, 1985.
- 2. *Jaffke C.* Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. 391 s.
- 3. *Woods E., McLeod N.* Using English Gramar. Meaning and Form. Prentice Hall: Business Information Technology Series, 1990. 291 s.
- 4. *Кузнецов А.В.* Конструкция am + Infinitiv в немецкоязычной интернет-коммуникации // Апробация. 2013. № 11 (14). С. 21–22.

Сведения об авторе:

Конева Екатерина Викторовна, аспирантка Томского государственного университета, учитель русского и английского языков в вальдорфской школе г. Гейдельберга (Германия). E-mail: kkoneva@rambler.ru

260 Е.В. Конева

THE TEACHING OF ENGLISH TENSES IN GERMAN SCHOOLS

Koneva E.V., Postgraduate student of the Tomsk State University (Russia), Teacher of Russian and English in the Waldorf school in Heidelberg (Germany). E-mail: kkoneva@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/17

Abstract. For German pupils the learning of English language means getting acquainted with the language that has a lot in common with their own one: similar words, grammatical terms and constructions. The latter is due to the fact that both languages belong to the same language family, namely to the Germanic one. The English language is the most widespread foreign language in Germany – both in the State and Waldorf schools. That means the level of knowledge that should be achieved is very high. Even though both languages have many parallels, there are some significant differences in the usage of grammar tenses; the German language does not have the continuous form of the verb; moreover, there is a difference in the usage of the future tense (Germans tend to use the present tense even when the sentence supposes the future meaning). This article deals with the methodology of the English language teaching in German Waldorf schools. Moreover, the author shows how different grammar constructions influence the way people think. On the one hand, the ideas of Waldorf schools have been integrated into the State schools, and on the other hand, they are up-to-date because they have many parallels with the recent investigations. For instance the phenomenological approach to the way the new material is presented (rules and conclusions follow the experience and not vice versa) or the learning of two foreign languages from the first grade. According to the author the methods of foreign language teaching in the Waldorf schools can be successfully transferred in the State schools due to their up-to-dateness.

Keywords: Foreign languages in Germany; grammar; grammatical constructions; English language tenses; Waldorf schools.

References

- 1. Christ H., Rang H.-J. (1985) Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945 [Teaching foreign languages under state administration 1700-1945]. Tübingen.
- Jaffke C. (1996) Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik [Teaching foreign languages at the primary level. Groundings and practice in Waldorf pedagogics]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 3. Woods E., McLeod N. (1990) *Using English Grammar. Meaning and Form.* Prentice Hall: Business Information Technology Series.
- Kuznetsov A.V. (2013) Konstruktsija am + Infinitiv v nemetskojazychnoj internetkommunikatsii [Am + Infinitiv construction in Internet communication in German] // Aprobatsija - Approbation. 11 (14). pp. 21–22.

Received 20 March 2017

УДК 378.147:811.133.1'25 DOI: 10.17223/19996195/37/18

ПРИМЕНЕНИЕ ИНДЕКСА TQI ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

Я.Р. Чемезов

Аннотация. На современном этапе качеству предоставляемых услуг предъявляются высокие требования. Перевод также является услугой, качество которого влияет не только на правильное понимание текста, но и на межличностные и партнерские отношения между компаниями и даже странами. Соответственно, важность высокого качества услуги перевода, письменного или устного, неоспорима. Система высшего профессионального образования идет навстречу требованиям и тенденциям общества. Таким образом, современное образование в рамках дисциплины профессионально-ориентированного перевода ставит перед собой задачу повысить качество знаний и навыков выпускаемых специалистов по данному направлению. Однако оценка качества перевода остается актуальным вопросом, так как проверка перевода и оценка должны носить объективный характер. Для этого была введена система оценки качества перевода при помощи индекса TQI. Данный анализ требует высокого профессионального уровня языковой подготовки редактора текста перевода, внимательности, системности, а также навыков математического расчета. Преимущество системы TQI - это систематизирование оценивания перевода, объективность и прозрачность его оценки. Более того, классификация ошибок способствует профессиональному росту переводчика. В статье рассматривается понятие качества перевода, вводится индекс расчета качества перевода TQI, приводятся примеры расчета, доказывается важность использования систем расчета индекса TQI при повышении качества перевода. Расчет производится по формуле соотношения количества допущенных ошибок к количеству слов в тексте. Помимо этого, в практической части продемонстрирована апробация данной системы в процессе обучения студентов и в работе со специалистами-переводчиками. Благодаря систематизации оценки качества текста и сведения общей таблицы ошибок, становится возможным повысить качество перевода и, соответственно, качество работы переводчика за счет конкретного указания на типы и количество допускаемых ошибок, а также степень их критичности.

Ключевые слова: перевод; качество перевода; индекс качества перевода TQI; научно-технический перевод.

Введение

Одним из самых сложных направлений в переводе является научно-технический перевод. Научно-технические тексты изобилуют специализированной терминологией (по тематикам «нефть и газ», «медицина», «информационные технологии», «прикладная научная литература» и т.д.), сложными грамматическими конструкциями (инфинитивные, герундиальные, причастные обороты, атрибутивные конструк-

262 Я.Р. Чемезов

ции, неопределенно-личные и безличные конструкции, пассивный залог, инверсия, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, и др.), что вместе представляет особый стиль написания научнотехнических текстов, лишенных эмоциональной окраски с преобладанием фактической и точной информации. Требования, предъявляемые к качеству выполнения научно-технического перевода, особо высокие, так как от качества выполненной работы могут зависеть безопасность жизни человека, безопасность эксплуатации оборудования и проведение технических работ, а также результаты научного исследования и многое другое.

Качество перевода, как и его оценка, является понятием, которое сопровождает переводческую деятельность на протяжении всей ее истории. В середине XX в. опыт работы с переводом потребовал теоретического обобщения в виде появления наук о переводе: переводоведении и теории перевода. Руководством и правилом для выполнения качественного перевода, по В.Н. Комиссарову, стали теории эквивалентности и адекватности в переводе [1]; теория динамической эквивалентности по Ю. Найду [2]; теория эквивалентности и адекватности по В.С. Виноградову [3]. Следует подчеркнуть, что об эквивалентном, адекватном и полноценном переводе также писали Л.К. Латышев [4], В.В. Сдобников, О.В. Петрова [5], А.В. Федоров [6].

Помимо этого, стали появляться стандарты качества перевода, такие как DIN2345, European Quality Standard BS EN 15038:2006, ASTM F2575-06, ГОСТ 7.36-2006, которые направлены на стандартизацию и введение норматива на оказание услуги перевода в качественном виде.

Необходимо подчеркнуть, что средства автоматизации перевода и редактирования, а также средства оценки качества перевода также способствуют повышению результата итоговой работы на выходе. Здесь следует упомянуть средства автоматического перевода (Google translate, Prompt translate и т.д.), базы переводов (SDL Trados, Déjà vu), средства оценки качества перевода (Verifika, XBench, QA Distiller) [7. P. 361].

Помимо этого, в процессе итоговой проверки текста существует такой показатель, как Translation Quality Index (TQI), или индекс качества перевода, который представляет собой количественный показатель качества выполненного перевода в баллах. Данный показатель был введен Localization Industry Standards Association (Ассоциация по стандартизации процесса локализации). Применение TQI указывает на такие группы ошибок, как смысловые, ошибки формы и ошибки несоответствия требованием заказчика. Особое внимание данной системе оценивания уделил Д. Тишин в работе «Количественная оценка качества письменного перевода» [8].

Методология и методы исследования

В ходе нашего исследования были проанализированы переводы научно-технических статей студентов с продвинутым уровнем владения языка, которые являются начинающими переводчиками. Материалом для исследования послужили переводы статей, выполненные начинающими переводчиками; причем методом исследования явились структурно-семантический анализ текста перевода, а также качественно-количественный анализ найденных ошибок и погрешностей и оценочный метод.

Прежде всего, как представляется нам, было необходимо классифицировать ошибки, которые учитываются при оценке текста при помощи индекса TQI, и в последующем необходимо было свести полученные данные в таблицу с балловым обозначением каждой ошибки. Выполняя данную работу с применением формулы расчета по системе TQI, можно было определить, является ли перевод качественным или нет, и на какие ошибки следует обратить внимание.

Под смысловыми ошибками переводчика понимаются ошибки переводчика в восприятии оригинального текста, а также его неверного по смыслу перевода. Грубыми ошибками считаются такие, при которых оригинальный текст понят переводчиком неправильно и, соответственно, неправильно переведен. К смысловым ошибкам относятся опущения и добавления; иными словами, когда в текст перевода что-либо добавлено либо пропущена часть из текста оригинала. Особое внимание следует обратить на ошибки в переводе терминологии, которые также относятся к смысловым ошибкам. Это происходит вследствие того, что переводчик не соблюдает стандартную терминологию, а также не использует глоссарий. Как результат данных ошибок, смысл искажается полностью или частично.

Что касается ошибок формы, здесь подразумеваются языковые ошибки, в частности пунктуационные, орфографические, опечатки, тавтология, повторение одних и тех же слов, сегментов текста, несоблюдение правил грамматики и синтаксиса. Неправильное написание числительных (цифр, дат и т.д.), неприемлемые сокращения также являются ошибками формы. Помимо этого, в данную группу можно отнести стилистические ошибки (неверный стиль изложения, использование нестандартных выражений, ошибки форматирования текста, ошибки в использовании интервалов и переносов), несоблюдение региональных и местных стандартов (формат дат, единиц измерения и др.), отсутствие адаптации к местным реалиям (неверные ссылки на законы, стандарты, неправильные названия должностей, неверный перевод пословиц и поговорок и т.д.), функциональные ошибки (указание неверных ссылок, ошибки технического характера). К примеру, грубыми

ошибками являются орфографические ошибки, а менее грубыми – ошибки в написании числительных. Следует отметить, что несоблюдение правил, относящихся к первой группе ошибок, является более опасным при переводе технического текста, чем несоблюдения, относящиеся к правилам второй группы ошибок.

К третьей группе ошибок относятся ошибки несоблюдения требований заказчика. Здесь могут встречаться терминологические ошибки, особенно в том случае, если переводчик не придерживается терминологии и глоссария, касающихся аспектов работы компании заказчика; стилистические ошибки; несоответствие инструкциям и указаниям проекта клиента.

Необходимо отметить, что метод применения TQI наиболее эффективен при оценке качества перевода технического текста, а не художественного, или рекламного, где имеют место элементы креативности в переводе, художественных и эмоциональных украшений текста, а также его адаптации.

Более того, проблематичным является стандартизация данной оценки перевода. Необходимость появления данной методики обусловлена желанием компаний дать более точную математическую оценку перевода. Однако компании придерживаются различных стандартов перевода, пожеланий заказчиков. Следует также подчеркнуть, что методика оценивания по индексу ТQI часто носит субъективный характер. Нам известно, что каждому типу ошибки присваивается свой балл, который может варьироваться. Далее подсчитываются суммарное количество баллов ошибок и количество слов в образце текста. Индекс TQI выводится как процентное соотношение суммарного количества ошибок на 1 800 знаков или другого количества символов или слов в образце с пробелами. Соответственно, субъективность оценивания заключается в различной разбалловке у каждой системы измерений и у каждой компании.

Так, существуют следующие основные системы расчета TQI: ATA Framework for Standard Error Marking, SAE J 2450, LISA QA Model, а также такие разработки переводческих компаний, как БП Окей, Lionbridge TQI и др. Для обозначения систем количественной оценки качества перевода используется термин «TQ-Metric» (сокращение от Translation Quality Metric, в переводе на русский язык – «критерий / показатель / количественная оценка качества перевода»).

Для расчета количественного результата проверки перевода в виде индекса TQI, который, соответственно, является показателем качества перевода, используются специальные формулы. Так, в системе ATA используется формула TQI = EP/W/250, для SAEJ 2450 TQI = EP/W, и для LISA, и БП Окей – формула $TQI = (1-EP/W) \cdot 100$, где EP – суммарное количество баллов ошибок (Error points); W – количе-

ство слов в сегменте. Для каждой системы TQ-Metric существуют свои пороговые значения TQI: 18 для ATA (т.е. 18 баллов ошибок на 250 слов), 99 для LISA (1 балл ошибок на 100 слов), 14 баллов ошибок на 100 слов для БП Окей. Для системы SAEJ 2450 предельное значение ошибок отсутствует [8. С. 10–11].

Системы TQ-Меtric представляют собой объективные показатели качества выполненной переводчиком работы. Системы учитывают полный спектр всевозможных ошибок для точного определения индекса TQI. При детальном сравнении систем TQ-Мetric действительно можно наблюдать полноту классификатора ошибок для всех систем, за исключением системы SAE J 2450, которая не учитывает стилистические ошибки, а также недочеты внешнего вида и оформления.

Важно также отметить, что при повторении одной и той же ошибки в переводе системы TQ-Metric засчитывают каждый случай неверного употребления.

Для демонстрации применения систем TQ-Metric и расчета индекса TQI нам необходимо рассмотреть ряд выполненных переводов технических текстов.

В качестве примера был взят текст из Базы знаний компании Майкрософт по тематике «Информационные технологии и информационная безопасность» [10]. Данный текст носит все присущие атрибуты технических специализированных текстов, а также несет в себе элементы публицистического стиля. В целом можно сказать, стиль текста — технический, в нем присутствует узкоспециализированная терминология. Автор текста — специалист по технической безопасности для сайта технической поддержки Майкрософт Джеспер Йохансон. Далее представлен сокращенный оригинал.

Jesper Johansson

How A Criminal Might Infiltrate Your Network

This article is not intended to show you how to hack something, but rather to show how attackers can take advantage of your mistakes. This will enable you to avoid the common pitfalls that criminal hackers exploit.

Before I get started, there are several things you need to know about penetration testing. First of all, a penetration test gone wrong can have dire consequences for the stability of your network. Some of the tools used by hackers (criminal and otherwise) are designed to probe a network for vulnerabilities. Hacking tools and exploits used against a system can go wrong, destabilize a system or the entire network, or have other unintended consequences. A professional knows where to draw the line and how far she can push the network without breaking it. An amateur usually does not.

Target Network

Most networks today are built on what is called the eggshell principle: hard on the outside and soft on the inside. This means that if an attacker can gain a foot-

266 Я.Р. Чемезов

hold onto the network, the rest of the network will usually fall like dominoes. Once inside, the most difficult part is often to figure out what to attack next and where to go for the really juicy bits of information. It does not have to be this way. With the proper techniques, we as network administrators can achieve two crucial objectives: to make it much more difficult to gain a foothold in the first place and to make it much more difficult to use that foothold to get anywhere else on the network.

В качестве каноничного перевода представляется целесообразным использовать перевод данной статьи из русскоязычной версии Базы знаний Майкрософт [10]. Имя переводчика неизвестно. Далее представлен перевод статьи на русский язык.

Как злоумышленник может проникнуть в вашу сеть

В этой статье я не собираюсь учить, как взломать защиту, а хочу показать, как злоумышленники могут воспользоваться вашими оплошностями. Благодаря этому вы избежите многих распространенных ошибок, облегчающих задачу криминальным хакерам.

Для начала пара слов о тестировании на возможность проникновения в систему (penetration testing). Прежде всего, неграмотное проведение этого тестирования может негативно сказаться на стабильности сети. Некоторые инструменты, применяемые хакерами (с любой целью, не только со злым умыслом), разработаны для проверки сети на предмет уязвимости. Инструменты хакеров и программы, использующие дыры в защите систем, не всегда работают корректно, могут дестабилизировать систему или всю сеть и привести к другим непредвиденным последствиям. Специалист знает, что можно сделать с сетью, не нарушив ее работу, и когда следует остановиться. Любитель обычно этого не чувствует.

Сеть-мишень

Большинство современных сетей создано по принципу яйца: окруженные надежной оболочкой, они практически беззащитны внутри. Это означает, что, если хакер сможет получить в сети «точку опоры», остальные компьютеры падут, как костяшки домино. После проникновения в сеть самой сложной задачей хакера часто является определение следующей мишени и хранилища по-настоящему «вкусной» информации. Так быть не должно. Опираясь на адекватные методики, сетевые администраторы могут достигнуть двух важнейших целей: значительно затруднить захват точки опоры и ее использование для взлома других компьютеров.

Исходя из оценки перевода, верный перевод принят как перевод, выполненный на 100% верно и в соответствие с каноничным переводом. Эквивалентный перевод, отвечающий всем требованиям терминологии, грамматики, стиля, также будет оценен как 100%-но правильно выполненный перевод при отсутствии погрешностей и ошибок.

Оценка качества текста будет производиться нами на основе перевода, выполненного студентом 4-го курса факультета иностранных

языков Томского государственного университета, на примере которого будет рассчитан индекс TQI, а также нами будут даны рекомендации по повышению качества перевода данного текста.

Ниже представлен выполненный студентом 4-го курса перевод статьи Джеспера Йохансона.

Как преступники могут просочиться в вашу сеть

Данная статья не ставит перед собой задачу показать, каким образом можно взломать что-либо, а скорее демонстрирует, как взломщики могут воспользоваться вашими же ошибками. Это позволит вам избежать самых распространенных ловушек, используемых хакерами-мошенниками.

Прежде чем я начну, вам необходимо уяснить несколько вещей, связанных с тестированием на возможность несанкционированного проникновения в систему. Во-первых, неудавшаяся попытка вышеупомянутого теста может привести к ужасным последствиям для стабильности вашей сети. Некоторые методы, которыми пользуются хакеры (с преступными и другими намерениями), специально разработаны для испытания уязвимости сети. Средства для взлома и вредоносные программы, используемые против системы могут начать работать с перебоями и дестабилизировать как ее, так и всю сеть. Профессионалы знают, как определить порог и понимают сколько нагрузки может выдержать система, не выходя при этом из строя. Любители же обычно не справляются с данной задачей.

Сеть-мишень

На сегодняшний день, большинство систем построены по так называемому принципу скорлупы: снаружи они имеют крепкую оболочку, а внутри – уязвимые. Это означает, что если взломщики могут укрепиться в системе, то она может обрушиться как домино. Оказавшись внутри системы, сложнейшей задачей является решение того, какие данные необходимо атаковать далее и где искать наиболее интересную информацию. Однако, совсем необязательно, что все должно происходить именно так. При помощи правильных технических приемов, мы как сетевые администраторы, можем добиться двух ключевых задач: в первую очередь мы можем усложнить саму возможность укрепления в сети, в затем затруднить вероятность использования этого укрепления для последующего распространения по сети.

При проверке переведенного выше текста на наличие ошибок нами было обнаружено 14 ошибок и неточностей.

Прежде всего, следует отметить, что слово «просочиться» в переводе студента использовано неверно. Как известно, в большинстве случаев выражение «просочиться в сеть» означает утечку информации с закрытого ресурса в общий доступ в Интернете. Нам также известно, что выражение «проникнуть в сеть» обозначает «попасть в закрытую сеть путем ее взлома». Данная ошибка нами определяется как лексическая (смысловая), так как использовано неверное слово при переводе.

Следующая ошибка имеет место в формулировке словосочетания «каким образом можно взломать что-либо», где предлог «что-либо» некорректно использовать с точки зрения стиля (ошибка формы), несмотря на правильный перевод слова «something». В данном случае под предлогом «что-либо» автор текста подразумевает ресурс либо его защиту.

Далее следует отметить, что студент испытывает затруднения при переводе слов «mistakes» и «pitfalls». Что касается каноничного перевода, то в первом случае мы рекомендуем использовать слово «оплошности» (чтобы не повторять вариант «ошибки» во втором случае) и слово «ошибки» – во втором. Мы видим, что ошибка в переводе студента заключается в неправильном понимании текста оригинала. Варианты перевода слов «mistakes» и «pitfalls» в работе студента – это «ошибки» и «ловушки». Однако необходимо подчеркнуть, что это не ловушки, так как хакеры их не расставляют. Это ошибки в проектировании системы, которые хакеры используют как слабые места и направляют угрозу на эти уязвимости. Неправильное понимание смысла текста приводит к лексической ошибке.

Работая с тестом перевода студента, можно увидеть перевод выражения «there are several things you need to know», где словосочетание «several things» переведено как «несколько вещей». Как мы понимаем, данная ошибка является стилистической, так как наиболее оптимальным вариантом перевода будут «пара слов», «некоторые моменты».

При дальнейшем анализе текста можно увидеть некорректную формулировку в выражении «неудавшаяся попытка». Как нам известно, следует использовать варианты «тест, проведенный неправильно / неверно», «неграмотное проведение», «неправильное проведение». Более того, слово «вышеупомянутого» в переводе является лишним. Как мы понимаем, эту ошибку необходимо классифицировать как ошибку формы, так как данный стиль изложения не соответствует общему стилю текста.

Необходимо подчеркнуть, что слова-синонимы также могут вызывать затруднения при переводе. Так, слово «dire» может переводиться как «серьезные», но не «ужасные», как это представлено в переводе студента. Таким образом, в тексте перевода имеет место стилистическая опибка.

Далее можно обнаружить непереведенный сегмент — выражение «or have other unintended consequences». Данная ошибка оценивается как грубая смысловая ошибка.

В переводе предложения «Some of the tools used by hackers (criminal and otherwise) are designed to probe a network for vulnerabilities» появляется лишнее слово «специально»: «Некоторые методы, которыми пользуются хакеры (с преступными и другими намерениями), специально разработаны для испытания уязвимости сети». Использование

лишнего слова здесь не имеет особых оснований. Таким образом, стилистическое усиление смысла информации не требуется.

Далее в переводе студента можно увидеть еще одну стилистическую и одну пунктуационную ошибку в предложении «Профессионалы знают, как определить порог и понимают сколько нагрузки может выдержать система». Мы рекомендуем заменить выражение «Сколько нагрузки» на «какую нагрузку», а также поставить запятую после слова «понимают».

В отрывке «сложнейшей задачей является решение того, какие данные необходимо атаковать далее» следует сделать лексикограмматическое преобразование, сужение конструкции. Потому вариант из первого перевода является более подходящим: «сложной задачей хакера часто является определение следующей мишени». Мы рассматриваем данную ошибку как ошибку формы.

При переводе предложения «It does not have to be this way» происходит непонимание смысла содержания, и студентом дается неточный вариант «Однако, совсем необязательно, что все должно происходить именно так», тогда как каноничный вариант «Но так быть не должно» является более точным.

В последнем предложении в переводе фразы «для последующего распространения по сети» слово «распространение» является не самым лучшим вариантом перевода в выражении «get anywhere else on the network». С точки зрения стилистики, нам представляются более уместными выражения «Для проведения дальнейших атак», «Для взлома других компьютеров».

Результаты

Получив количественные статистические данные текста перевода, необходимо свести полученную информацию в таблицу, обозначить типы ошибок, их количество, указать штрафные баллы за каждую ошибку.

Тип ошибки, количество	Балл ошибки	Сумма баллов ошибок
Лексическая ошибка – 3	2	6
Стилистическая ошибка – 7	1	7
Непереведенный сегмент – 1	2	2
Пунктуация – 1	1	1
Отсутствие лексико-грамматических преобразований – 1	1	1
Итого		17

Из данной таблицы можно увидеть, какие ошибки чаще встречаются в переводе студента. Такой анализ способствует проработке каждой

270 Я.Р. Чемезов

отдельно взятой группы ошибок, детальной работе при индивидуальном подходе к каждому студенту и переводчику, разработке конкретных мер и упражнений по повышению качества обучения и работы.

Для экспериментального перевода мы использовали отрывок статьи «How a criminal might infiltrate your network» для сайта Базы знаний компании Майкрософт автора Джеспера Йохансона [10] на английском языке объемом 269 слов. Для принятия решения, будет ли принят такой перевод, необходимо установить пороговый балл TQI. Предположим, что руководителя удовлетворит уровень 90 баллов как минимальный порог.

Зная количество допущенных ошибок, можно рассчитать индекс качества перевода TQI. Наиболее удобной формулой для расчета TQI представляется формула системы БП Окей

$$TQI = (1-EP/W) \cdot 100,$$

так как она сразу выдает удобное двузначное число, которое можно рассматривать как балловый или процентный показатель.

Подставив полученные значения в формулу $TQI = (1-EP/W) \cdot 100$, получаем, что

$$TQI = (1-17/269) \cdot 100 = 0.936802974 \cdot 100 \sim 93.$$

Таким образом, данная работа выполнена на 93 балла, что достаточно для успешного выполнения перевода.

Заключение

Система оценки текста перевода с применением индекса TQI действительно способствует объективной оценке текста. Она представляет собой детальный анализ и классификацию ошибок, а также математический расчет итогового балла-оценки перевода, исходя из соотношения количества допущенных ошибок к количеству слов в тексте оригинала. Во-первых, система позволяет оценить качество текста и качество работы переводчика. Во-вторых, при детальном разборе сводной таблицы ошибок переводчик может увидеть те погрешности, которые он допускает при переводе, и, исходя из этого, принять меры для устранения таких погрешностей. Следовательно, тщательная работа с приведенными ошибками в результатах сводной таблицы, будь то стилистическая ошибка, лексическая или грамматическая, будет способствовать оттачиванию мастерства перевода.

Следует особо подчеркнуть, что важным фактором является двусторонний процесс работы между переводчиком и редактором, где переводчик получает информацию о допущенных ошибках в тексте перевода. Полезной составляющей такой работы будет сравнительный анализ переводчиком отредактированного текста перевода и собственного перевода, где были допущены ошибки. Несмотря на существование различных систем

оценивания по индексу TQI, разный подход к оцениванию, выставлению баллов ошибок у различных редакторов в разных компаниях, использование TQI ставит задачу систематизировать и дать объективную оценку тексту перевода, является удобным в использовании, а также иллюстрирует процесс оценивания. Таким образом, можно прийти к выводу, что индекс TQI действительно способствует повышению качества перевода.

Литература

- 1. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М., 1999. 136 с.
- 2. **Найда Ю.** К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Междунар. отношения, 1978. С. 114–137.
- 3. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во Ин-та общего среднего образования PAO, 2001. 224 с.
- 4. *Латышев Л.К.* Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецким языком). М., 2000. С. 25–27.
- 5. *Сдобников В.В., Петрова О.В.* Теория перевода: учеб. для студ. лингв. вузов и фактов иностр. яз. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. 448 с. (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия).
- Федоров А.В. Основы общей теории перевода: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2002.
 С. 56–304
- 7. *Chemezov Y., Gural S.* Analysis of Efficiency of Translation Quality Assurance Tools // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 360–363.
- 8. **Тишин** Д. Количественная оценка качества качества письменного перевода. Практический опыт. Бюро переводов «Окей», 2009. 36 с.
- 9. *Johansson J.* How a criminal might infiltrate your network // Microsoft knowledge base. URL: https://technet.microsoft.com/en-us/library/2005.01.anatomyofahack.aspx (дата обращения: 1.04.2017).
- Йоханссон Дж. Как злоумышленник может проникнуть в вашу сеть // База знаний Майкрософт. URL: https://technet.microsoft.com/ru-ru/library/dd451059.aspx (дата обращения: 1.04.2017).

Сведения об авторе:

Чемезов Ян Робертович — аспирант, преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: yan house@mail.ru

Поступила в редакцию 20 марта 2017 г.

APPLICATION OF TRANSLATION QUALITY INDEX FOR TRANSLATION QUALITY INCREASING

Chemezov Y.R., Lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yan house@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/37/18

Abstract. Nowadays the requirements on the quality of translation services are very high. Moreover, translation is a service where the quality level has an impact on both the correct understanding of a text and, more importantly, interpersonal relationships, partnership of companies, and sometimes international relationships. Thus, the importance of the high quality of translation or interpreting is indisputable. The system of high professional education responds to the demands and tendencies of society. This way, within the framework of the

272 Я.Р. Чемезов

discipline Professionally-oriented translation, modern education sets a target to increase the quality of knowledge and skills of graduating specialists in this sphere. However, translation quality assurance is still a topical question, because translation checks and assessments should be of an objective nature. For this purpose, a system of translation quality assurance on the TQI index was introduced. This analysis requires the high professional language level of an editor of a target text, as well as attentiveness, systemacity, and also skills in mathematical calculations. The advantage of the TQI system is the systematicity of translation assessment, objectivity and transparency of its assessment. In addition, mistakes classification facilitates the professional growth of a translator. The article deals with the notion of translation quality; an index of translation quality assessment is introduced, the examples of such an assessment are given, the importance of usage of TQI assessment systems in translation quality increasing is proved. The assessment calculation is to be done with a formula of the ratio of the amount of mistakes to the amount of words in a source text. Additionally, testing of the system in the process of teaching students and working with specialists-translators is clearly demonstrated in the practical part of the paper. Thanks to the systemacity of translation assessment of a target text and presenting the results in the mistakes table, it becomes possible to increase the quality of translation, and correspondingly the quality of a translator's work by means of a definite indication on the types and the number of mistakes as well as the degree of their criticality.

Keywords: translation; translation quality; translation quality index (TQI); scientific and technical translation.

References

- 1. Komissarov V.N. (1999) Obshhaja teorija perevoda [General translation theory]. Moscow.
- 2. Najda Ju. (1978) K nauke perevodit [To the science of translating]. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike. Issues of translation theory in foreign linguistics.* Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija. pp. 114–137.
- 3. Vinogradov V.S. (2001) *Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy)* [Introduction to translation studies (general and lexical issues)]. Moscow: Izdatel'stvo instituta obshhego srednego obrazovanija RAO.
- 4. Latyshev L.K. (2000) *Tehnologija perevoda: uchebnoe posobie po podgotovke perevodchikov (s nemetskim jazykom)* [Translation technology: manual on translators' preparation (with German)]. Moscow. pp. 25–27.
- Sdobnikov V.V., Petrova O.V. (2007) Teorija perevoda: uchebnik dlja studentov lingvisticheskih vuzov i fakul'tetov inostrannyh jazykov [Translation theory: manual for students of linguistic universities and faculties of foreign languages]. Moscow: ACT: Vostok–Zapad. (Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikatsija: zolotaja serija – Linguistics and intercultural communication: golden series).
- 6. Fedorov A.V. (2002) Osnovy obschej teorii perevoda: ucheb. posobie [Basics of general translation theory: manual]. Moscow: Vysshaja shkola. pp. 56–304.
- 7. Chemezov Y., Gural S. (2014) Analysis of Efficiency of Translation Quality Assurance Tools // Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 360–363.
- 8. Tishin D. (2009) Kolichestvennaja otsenka kachestva pis'mennogo perevoda. Prakticheskij opyt [Quantitative assessment of written translation quality. Practical experience]. Bjuro perevodov «Okej». "Ok" Translation Agency.
- Johansson J. How a criminal might infiltrate your network. Microsoft knowledge base. [Online]. Available from: https://technet.microsoft.com/en-us/library/2005.01.anatomyofahack.aspx [Accessed: 1.04.2017].
- Johansson Dzh. Kak zloumyshlennik mozhet proniknut' v vashu set' [How a criminal might infiltrate your network]. Baza znanij Majkrosoft – Microsoft knowledge base. [Online]. Available from: https://technet.microsoft.com/ru-ru/library/dd451059.aspx [Accessed: 1.04.2017].

Научный журнал

Язык и культура № 37 2017

Редактор Ю.П. Готфрид Редактор-переводчик А. Кречетова Оригинал-макет А.И. Лелоюр Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 23.03.2017 г. Формат $70x108^1/_{16}$. Усл. печ. л. 23,9. Гарнитура Times. Тираж 500 экз. Заказ № 2487. Цена свободная.

Дата выхода в свет 05.05.2017 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42 **E-mail:** gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

Телефоны: 8(382-2)-52-98-49; 8(382-2)-53-15-28; 8(382-2)-52-96-75

Сайт: http://publish.tsu.ru E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета 634050, г. Томск, Ленина, 36 Тел. 8+(382-2)–53-15-28 Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru