

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных трудов
XIII Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические
традиции и инновации»

13-17 ноября 2013 г.

Томск 2013

УДК 800:37
ББК Ш12–9:Ч111
М43

М43 МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» / Под ред. Н.А. Качалова. Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 184 с.

В статьях сборника обсуждаются актуальные вопросы современной теории и методики профессионального образования, преподавания иностранных языков и культур, теории и практики межкультурной коммуникации, сравнительного и сопоставительного языкознания, общие и частные вопросы лингвистики.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Материалы международной конференции опубликованы в сборнике «Лингвистические и культурологические традиции и инновации».

**УДК 800:37
ББК Ш12–9:Ч111**

ISBN 978-5-4387-0185-9

Редакционная коллегия

Н. А. Качалов, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;

Ю. В. Кобенко, кандидат филологических наук, доцент ТПУ;

В. М. Ростовцева, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;

И. А. Черемисина Харрер, кандидат филологических наук, доцент ТПУ.

© ФГБОУ ВПО НИ ТПУ, 2013

© Коллектив авторов, 2013

ОБРАЗ СВИНЬИ В КИТАЙСКИХ НЕДОГОВОРКАХ

Китайские недоговорки-иносказания, также называемые в китайской лингвистике сехоуоями, всегда вызывали интерес учёных-лингвистов как в Китае, так и в других странах, но, несмотря на это, изучены они пока ещё слабо. Российские синологи также занимаются изучением сехоуоев, так как в русском языке структурных аналогов этих фразеологических единиц не наблюдается. Сехоуой представляет собой двучленное речение, в котором первый член представляет собой иносказание, а второй – раскрытие иносказания.

Такие недоговорки могут употребляться как в полной форме (первый и второй члены вместе), так и в усеченной (только первый член), при этом в усечённой форме они употребляются в том же значении, что и в полной. Усечение в данном случае не ведёт к образованию новой фразеологической единицы. Сехоуой относится к фразеологическим единицам переходного типа: может употребляться как идиома, занимая определённую синтаксическую позицию в предложении-высказывании, а также как паремия, превращаясь в самостоятельное высказывание и не требуя лексического окружения.

Главной сферой употребления сехоуой является разговорная речь обиходно-бытового характера. Сехоуой часто употребляется энигматически, так как первый его член сходен с загадкой: при усечённом употреблении в устной речи предусматривается «договаривание» недоговорки, оно заведомо рассчитано на реплику собеседника, который либо просит объяснить недоговорку, либо договаривает её [3. С. 32].

Недоговорки-иносказания являются коллективным творчеством многих людей различных профессий из разных мест Китая в различные исторические периоды [4. С. 122]. Сехоуой рождается в языке «простого люда города и деревни», т. е. по жанрово-стилистической отнесённости принадлежит обиходно-бытовому просторечию [3. С. 37]. Главными персонажами сехоуоев обычно являются не только люди, но и животные, а также герои китайских произведений.

В данном исследовании были выделены методом сплошной выборки недоговорки-иносказания, в которых используется образ свиньи и соответствующие лексические единицы китайского языка «zhu», «lao-zhu», «lao muzhu».

Особое место среди исследуемых недоговорок занимают иносказания, включающие в свой состав лексическую единицу «Zhu Bajie»

(Чжу Бацзе). Чжу Бацзе – персонаж романа «Путешествие на Запад»; выведен автором в образе полусвиньи – получеловека и наделён соответственно свинской натурой [1. С. 214]. Чжу Бацзе – тип человека, который имеет уродливую внешность, любит много поесть, боится трудностей, стремится к лёгкой и праздной жизни, воплощение алчности и похотливости [2. С. 15].

Согласно словарям символов, свинья – символ нечистых желаний, превращения высшего в низшее, морального разложения, греха, ненасытности, эгоизма, похоти, упрямства, невежества. В буддизме чёрная свинья изображается в центре колеса бытия как символ невежества, приводящего к цепи зависимых перерождений [1. С. 167]. В буддийской традиции свинья символизирует невежество и является одним из трех животных (наряду с петухом и змеей), которые привязывают человека к бесконечному кругу существования [5. С. 286].

В ходе моего исследования в «Кратком словаре недоговорок-иносказаний современного китайского языка» было обнаружено 18 сехоуюев, основанных на образе свиньи, в числе которых 14 недоговорок, использующих образ Чжу Бацзе.

В ходе научной работы было обнаружено, что подавляющее большинство исследуемых сехоуюев обладают отрицательной коннотацией, остальная часть – нейтральной. Среди исследуемых лексических единиц не было обнаружено ни одной, обладающей положительной коннотацией.

Главной отрицательной чертой образа свиньи в китайских недоговорках представляется обжорство, например, в следующих устойчивых выражениях:

- «shu3 zhu1 de – zhi3 zhi1dao chi1, bu4 zhi1dao4 zuo4» («того же рода, что и свинья – знает только что такое есть, но не знает, что такое работать») – только и знать, что есть, а дела не делать;

- «Zhu1 Ba1jie4 chi1 ren2shen1guo3 – mei2 wei4» («Чжу Бацзе съел плод женьшэневого дерева – не имеет вкуса», так ему показалось, ибо он, по своей свинской натуре, проглотил этот плод, не потрудившись разжевать);

- «Zhu1 Ba1ji4 chi1 yao4shi – kai1xin1» («Чжу Бацзе проглотил ключ – отпереть сердце») – повеселить душу, развлечься;

- «Zhu1 Ba1jie4 nang3 jiu3zao1 – jiu3 zu2 fan4 bao3» («Чжу Бацзе жрёт барду – и вина хватает, и еды досыта») – и наелся, и напился.

Кроме того, по представлениям китайского народа, судя по исследуемым сехоуюям, свинья грешит притворством, является символом фальши и неискренности:

- «Zhu1 Ba1jie4 dai4 tou2kui1 – hun4chong1 da4 jiang1jun1» («Чжу Бацзе надел шлем – прикинулся большим генералом») – корчить из себя важную персону;

- «Zhu1 Ba1jie4 dai4 yan3jing4 – zhe1xiu1 lianr3» («Чжу Бацзе надел очки – скрыть лицо», оно у него свинское) – пытаться скрыть грех, стыд, позор;

- «Zhu1 Ba1jie4 xie2zhe yi1dao1 huo3zhi3 – hun4chong1 du2shu1 ren2» («Чжу Бацзе несёт под мышкой кипу грубой бумаги – прикидывается учёным») – корчить из себя важную персону, прикидываться образованным человеком;

- «Zhu1 Ba1jie4 dai4 huar1 – chou3 mei3» («Чжу Бацзе нацепил на себя цветок – урод прихорашивается») – рисоваться.

Как видно из последнего сехоуюя, свинья к тому же считается в Китае весьма непривлекательным животным, подтверждает это и такое выражение: «Zhu1 Ba1jie4 yang3 hai2zi – xia4si ren2» («Чжу Бацзе возится с ребёнком – напугал /его/ до смерти» своей безобразной внешностью) – напугать до смерти.

Помимо этого, свинья, по мнению китайцев, не чтит своих предков, забывает о семье и корнях. Об этом говорят выражения «Zhu1 Ba1jie4 ken3 zhu1zhao3 – zi4 can2 gu3rou4» («Чжу Бацзе грызёт свиные ножки – свою плоть гложет», намёк на его свинскую сущность) и «Zhu1 Ba1jie4 mau4 zha2 ganr4 – zi4 can2 gu3rou4» («Чжу Бацзе продаёт жареную свиную печёнку – свою плоть рушит», намёк на его внешность), обозначающие «причинять вред самому себе, самого себя наказывать».

Помимо приведённых выше сехоуюев, в которых образ свиньи имеет отрицательную коннотацию, в китайском языке существуют и недоводки с нейтральной коннотацией, основанные на образе свиньи, например:

- «lao3 mu3zhu1 da3 jia4 – guang1 shi3 zui3» («старые свиньи подрались – пускают в ход только рыло») – только обещания давать, только зря болтать;

- «lao3 zhu1 xian1 zhu2lian2 – zhang4zhe zui3 tiao3zhe» («свинья открывает дверную занавеску – рылом поднимает») – жить за счёт одного лишь умения говорить, язык кормит;

- «mei2 yan3 zhu1 – xia4 le1le1» («свинья без глаз – вслепую хрюкает») – болтать пустое, молоть вздор, нести что попало;

- «shu3 Zhu1 Ba1jie4 de – dao4da3 yi1 pa2» («того же рода, что и Чжу Бацзе – перевёртывает грабли») – сваливать вину на другого; с больной головы на здоровую. Имеется в виду эпизод из романа «Путе-

шествие на Запад», когда Чжу Бацзе в знак несогласия с одним из персонажей перевернул грабли, с которыми он никогда не расставался, и ушёл;

- «Zhu1 Ba1jie4 de ji2liang2 – Wu4neng2 zhi1 bei4» («Спина Чжу Бацзе – загорбок Унэна») – беспомощный, бесталаный человек; недотёпа. Унэн – второе имя Чжу Бацзе;

- «Zhu1 Ba1jie4 dian3 ming2 – bu2 suan4 ren2 shur4» («Чжу Бацзе на переключке – не считается за человека»), имеется в виду его свинская внешность) – не человек (о непорядочном или никчемном человеке);

- «Zhu1 Ba1jie4 zhao4 jingzi4 – li3 wai4 bu2 xiang4 ge ren2» («Чжу Бацзе смотрится в зеркало – ни там, ни сям не похож на человека»), имеется в виду его свинская внешность) – быть кругом виноватым; ни тем, ни другим не угодить.

Таким образом, по итогам исследования было выделено 5 основных символических значений образа свиньи в китайских недоговорках:

- 1) обжорство;
- 2) притворство и фальшь;
- 3) отсутствие почитания старших;
- 4) непривлекательность;
- 5) безделье.

По итогам исследования было выявлено, что трактовка образа свиньи в китайских недоговорках и в китайской культуре совпадают. Важным представляется то, что такое совпадение является довольно редким в случае именно китайских недоговорок. До данного исследования мной были изучены и образы других животных (собака, обезьяна, мышь), а также их символическое воплощение в китайских сехоуях.

Результаты исследования кардинально отличались от нынешних; по всей видимости, даже при несомненной положительной оценке того или иного животного в китайской языковой картине мира очевидная отрицательная коннотация большинства исследуемых недоговорок отчасти объясняется жанровой спецификой сехоуяев, ведь этот тип фразеологических единиц напоминает русские басни своей ироничностью, намёками; в баснях так же используются именно образы животных с целью искоренения человеческих пороков через их осмеяние, а каждое животное, по мнению человека, которое формируется поколениями, обладает специфическими чертами характера.

Кроме того, сехоуи были сформированы в народе и первоначально, скорее всего, употреблялись именно в низших слоях общества, поэтому можно предположить, что «создатели» недоговорок были незнакомы с религией, в отличие от элиты общества тех времён, а основывались лишь на том, что наблюдали сами в окружающей среде, подме-

чая те особенности нрава животных, например, которые позднее были несколько нивелированы интеллигенцией.

Литература

1. Адамчик, М. В. Словарь символов / Авт.-сост. М. В. Адамчик. – Минск: Харвест, 2010. – 224 с.
2. Адилханян, Н. Л. Континуум существ потустороннего мира в эмблематическом аспекте (на материале русского и китайского языков) / Н. Л. Адилханян // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Вып. 2012. – № 4 (21). – С. 13-17.
3. Прядохин, М. Г. Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка / М. Г. Прядохин, Л. И. Прядохина. – 2-е изд. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 218 с.
4. Семенас, А. Л. Лексика китайского языка: Учебник для среднего уровня / А. Л. Семенас. – 3-е изд., испр. – М.: Восточная книга, 2010. – 280 с.
5. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.: ил.

Е. Г. Брындин

Общественное движение «НРАВСТВЕННАЯ РОССИЯ», Новосибирск

СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ГАРМОНИИ

Живя в многонациональной стране, осуществляя свой жизненный путь в межэтническом и межкультурном взаимодействии, мы должны осознавать свою ответственность в создании мирного гармоничного будущего и быть толерантными людьми, строить отношения с другими на основе благоволений и благодеяний, любви ближних, понимания и уважения культурных отличий, солидарного сотрудничества. Новосибирск – культурная столица Сибири. В Сибирском Федеральном округе и городе Новосибирске представлены все конфессии. Особую важность для нашего города, России и всего человечества, прежде всего, имеет межнациональный и межрелигиозный мир. Самое реальное, что мы можем делать – это вести просветительскую работу по гармонизации жизнедеятельности и формировать гармоничный нравственно-психологический климат на основе благоволений и благодеяний в городе и в стране, где мы живем и работаем. Людям необходимо научиться гармоничному со-

существованию друг с другом. И человечество, народы стран и жители городов, как семья Единого Бога, как раз является тем обитанием, где мы можем выстраивать наши гармоничные отношения с братьями и сестрами нашего Единого Творца.

Становление межконфессиональной и межнациональной гармонии осуществляется на нравственной солидарности, которая проявляется в любви, благоволениях и благодеяниях представителей всех народов, конфессий и наций.

Все духовные учения и религии проповедуют проявление любви к ближним. Духовных братьев и сестер с Любовью в сердце, верующих разной веры и неверующих объединяет Единый Бог. Бог есть Любовь. Гармония и мир человечества утверждается в любви друг к другу.

Все глобальные и локальные проблемы человечества в том, что мир слабо следует духовным истинам. Человек создан праведным, а люди пустились в разные помыслы. Когда человек совершенствуется духовно, тогда он формирует соразмерное гармоничное взаимодействие с окружением, гармоничное культурно-рациональное взаимодействие. Путем гармонизации разумных духовных действий формируются истинные потребности человека и общества.

Гармонизацию жизнедеятельности направляют гармоничные культурно-рациональные ценности. На основе гармоничных культурно-рациональных ценностей определяются социальные законы, согласующие жизнедеятельность человека и общества. Определяются права, согласующие возможности ценностной гармонизации жизнедеятельности в рамках законодательной согласованности. Без согласия нет смысла в жизни. Согласие, взаимное уважение, честность являются основой справедливого общества. Согласие, уважение, любовь и честность порождают гармоничные отношения между людьми и благоприятные условия.

Уровень гармонии определяется мерой взаимосогласования, взаимосопряжения и нравственной соразмерности взаимодействий в обществе. Сращивание гармоничных взаимодействий приобретает форму социального опыта гармоничных коммуникаций людей. У социальной гармонии общий принцип организации, состоящий в проявлении равного между всеми, который в активной форме проявляется духовной мыслью, духовной свободой, нравственно-профессиональной самореализацией, соразмерными, согласованными, духовно-разумными действиями. Посеешь духовное, пожнешь духовное.

Действие-причина, управляет жизнью. Действие направляется свободой выбора. Свобода выбора не должна нарушать Великой Гармонии. Развитие Гармонии человеком и обществом осуществляется по за-

кону гармоничного развития коллективной организации свободным выбором гармоничных ценностей. В гармоничном развитии действие-причина возникновения закладывает обновление, а обновление закладывает возникновение. Например, дух жизни скрытый в материи явился действием-причиной возникновения сознания человека и обновления деятельности плоти. Действие – причина обновления деятельности плоти заложило возникновение духовной сущности человека. Действие – причина возникновения и обновления есть закон развития Гармонии изменяемой Природы, гармоничной целостности и жизнедеятельности человека и общества.

Духовную сущность человека рассматривает религия, культура, образование и наука. Религия рассматривает божественную природу духовности. Наука и культура рассматривает общественную природу духовности, как культуру человека и общества. Междисциплинарное, многоцелевое, многоаспектное, всестороннее, ценностно-ориентированное образование позволяет полноценно осознать и реально применять системное знание и ценностные ориентации во всех сферах жизнедеятельности. Междисциплинарное ценностно-ориентированное образование направляет человека проявлять духовную свободу в обществе. Проявление духовной свободы в обществе – это проявление равного между всеми.

Духовная свобода ведет человека к гармоничной культурно-рациональной деятельности, к гармоничным культурно-рациональным отношениям. Гармоничная культурно-рациональная деятельность и гармоничные культурно-рациональные отношения формируют гармоничную культурно-рациональную этико-экологическую практику развития общества.

Развитие общества может быть только гармоничным. Устойчивое развитие общества осуществляется путем гармонизации жизнедеятельности человека и общества. В основе гармонизации лежит духовное умножение, когда разумное, профессиональное, физическое и материальное умножение осуществляется в соответствии с духовным умножением, особенно качественное умножение.

Существует множество духовно-нравственных учений. Ценности всех духовно-нравственных учений декларируют одну цель: направить человека к благоволениям и благодеяниям. Роль духовно-нравственного образования состоит в осуществлении этой цели. Научить человека, во-первых, вести духовную жизнь по формированию человеческих качеств, во-вторых, вести нравственную жизнь проявлениями человеческих качеств – благоволениями и благодеяниями. Благоволения и благодеяния является той общностью, которая делает людей толерантными, то есть

стремящимися и способными к установлению и поддержанию этой общности с людьми, которые отличаются мнениями. Именно благоволения и благодеяния в профессиональной, семейной, общественной и личной сферах позволяют гармонизировать человеку жизнедеятельность. Гармоничным человек может стать через духовное учение Иисуса Христа. «Я есть путь, истина и жизнь (Иоанн 14:6)» сказал Христос в Священном Писании.

Благоволения и благодеяния, как духовно-нравственная целевая установка в жизнедеятельности граждан, приводят к солидарному взаимодействию профессиональных практик. Солидарное взаимодействие профессиональных практик на основе благоволений и благодеяний способствует становлению гармоничной культурно-рациональной социальной среды. Гармоничная социальная среда – это среда соразмерная по ценностям по целевой установке, сопряженная по знаниям, согласованная по действиям.

Через гармоничную культурно-рациональную деятельность и гармоничные культурно-рациональные отношения граждане проявляют свою гармоничную природоспособность. Каждый человек достигает гармоничной целостности (гармонии души, сознания и плоти), ведет гармоничный образ жизни, выходит на гармоничную самореализацию [1-5].

Гармоничные семьи образуются на основе духовного, материального и физического благополучия, любви, уважения, доверия и согласия. Важной функцией семьи является воспитание детей. Прежде чем стать родителями, супруги формируют качества воспитателя. Воспитателями становятся родители, не имеющие аморальных наклонностей, имеющие высокий уровень культуры общения на этическом лексиконе, чтобы быть примером для подражания. Они формируют устойчивую психику, чтобы в конфликтных ситуациях сохранять высокий уровень культуры общения, поведения и отношений.

Воспитателями становятся, во-первых, зрелые просвещенные родители, любящие и уважающие других, доверяющие другим людям, ведущие к гармоничной жизнедеятельности окружающих. Во-вторых, имеющие желание и склонность заниматься воспитанием, имеющие способность к взаимодействию с незрелыми живыми душами по формированию духовного сознания питанием благими смыслами, духовно-праведного и разумно-истинного выбора и гармоничной целостности, гармоничной культурно-рациональной коммуникативной смысловой среды.

Гармоничные трудовые коллективы развиваются на основе нравственной профессиональной ротации [1-5]. Вознаграждение в трудовом

коллективе осуществляется за результаты деятельности, полученные в нравственных условиях.

Общество живет и развивается на основе мирной, гуманной политики, традиции мирного, гуманного вечного существования, гармоничных культурно-рациональных ценностей и нравственной профессиональной ротации по знаниям, умениям и отношениям с коллективами.

Взаимодействие власти и общества осуществляется путем общенародного референдума. На общенародном референдуме формируется социальный заказ на формирование и развитие социально-экономических условий общества. На основе предложений по реализации социального заказа общество нанимает власть путем выбора более профессионального и нравственного коллектива и программы реализации. После нравственной профессиональной ротации совершенствуется социально-экономическая структура общества. Общество совместно с властью развивают социально-экономические условия граждан путем совершенствования гармоничной культурно-рациональной деятельности и культурно-рациональных отношений.

В процессе гармоничной культурно-рациональной деятельности выявляются более совершенные знания и приобретаются более совершенные умения. Совершенствование гармоничной культурно-рациональной деятельности и культурно-рациональных отношений взаимодействующих субъектов развивает коллективную организацию общества. Общество на основе гармоничных культурно-рациональных ценностей на пути устойчивого гармоничного развития коллективной организации достигает духовного, гражданского, социального и материального благоустройства и становится культурным, профессиональным и здоровым.

В культурном, профессиональном здоровом обществе гармоничные руководители направляют ресурс на устойчивое гармоничное развитие человека и гармоничной коллективной организации общества, на социально-ориентированную экологическую экономику, хозяйственная деятельность которой находится в согласии (гармонии) с Природой [2-4]. Гармония обеспечивает целостность человека, общества и Природы как соразмерную согласованность частей Мироздания. Гармоничное их развитие обеспечивает устойчивую целостность Мироздания. Следовательно, гармонизация жизнедеятельности человека и общества является определяющим фактором устойчивого развития всего Мироздания на пути движения Гармонии от природной к социальной, к гармоничному обществу соразмерному по нравственным ценностям, сопряженному по знаниям и согласованному по действиям, к гармоничным личностям: духовно-нравственным, здоровым и профессиональным.

Литература

1. Брындин, Е. Г. Настройка, стабилизация и развитие гармоничной целостности человека и общества. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2001. – 185 с.
2. Брындин, Е. Г. Гармония Природы, человека и общества. – Новосибирск: Манускрипт, 2005. – 145 с.
3. Брындин, Е. Г. Духовная эволюция. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007. – 234 с.
4. Брындин, Е. Г. Движение гармонии от природной к социальной путем гармонизации человека и общества. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007. – 228 с.
5. Брындин, Е. Г. Исполнение нравственного закона – основная социальная мера устранения социально-экономического кризиса // Человек и христианское мировоззрение – «Истина, добро и красота», Т.12. – Симферополь: Изд-во СХТ, 2007. – С. 264-268.
6. Брындин, Е. Г. Гармоничная детерминация человека // Формирование межкультурной, межконфессиональной, межнациональной компетентности, противодействие экстремизму в молодежной среде. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2007. – С. 78-87.
7. Брындин, Е. Г. Формирование социальной реальности культурного, профессионального, здорового общества // Сибирь – сердце России: вчера, сегодня, завтра (политика, экономика, образование, культура). – Новосибирск: Архивариус-Н, 2007. – С. 68-75.
8. Брындин, Е. Г. Утверждение свободы, равенства и справедливости в культурном профессиональном здоровом обществе // Социальные, экономические и культурные проблемы современной России. – Новосибирск: Изд-во РГТЭУ, 2008. – С. 190-196.
9. Брындин, Е. Г. Гармонизация жизнедеятельности человека и общества определяющий фактор их устойчивого развития // Проблемы и подходы обеспечения качества образования при дистанционном обучении. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С 40-47.
10. Брындин, Е. Г. Целостное инновационное образование // Лингвистические и культурологические традиции и инновации. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С. 98-102.
11. Брындин, Е. Г. Духовно-нравственные аспекты поликультурного общества // Диалог религий в пространстве современной культуры. – Волгоград: Изд-во ВГУ, 2009. – С 517-521.
12. Брындин, Е. Г. Духовная христианская жизнь – фундамент семьи // Трансформация семьи в современном мире. – Черновцы: Изд-во ЧНУ, 2010. – С. 7-9.

13. Брындин, Е. Г. Семь социально-экономических программ содействия развитию гражданского общества // Международные научные исследования. – № 4. – М., 2010. – С. 24-29.
14. Брындин, Е. Г. Основы становления гармоничного общества. – Новосибирск: ИЦ, Томск: Изд-во ТПУ, 2011. – 258 с.
15. Брындин Е. Г. Творение Богом праведной вечной жизни. Кн. 1-3. – Новосибирск: ПРАВДСТВЕННАЯ РОССИЯ, Томск: Изд-во ТПУ, 2011. – 800 с.
16. Брындин, Е. Г. За межконфессиональное единство. – UPF сегодня, 2011. – С. 14.
17. Брындин, Е. Г. Междисциплинарное ценностно-ориентированное образование по гармонизации жизнедеятельности человека и общества // Образ человека будущего: Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях: Коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука. – К.: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – С. 96-105.
18. Брындин, Е. Г. Объединения народов миролюбием // Христианский Интернет-портал «Зов Сиона». 2013 URL: <http://callofzion.ru/pages.php?id=1052>
19. Брындин, Е. Г. Роль православной культуры в образовании // Молодежь, семья, общество. – Рязань: Филиал НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – С. 24-26.
20. Брындин, Е. Г. Библейские принципы крепкой счастливой семьи // Молодежь, семья, общество. – Рязань: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – С. 26-30.
21. Брындин, Е. Г. Приобретение права на свободу миролюбием // Репутациология. – № 1. – М., 2013. – С. 63-65.
22. Брындин, Е. Г. Христеократия – истинный путь объединения народов миролюбием // Социокультурные измерения религиозных процессов в мире и Украине. – Черновцы: Изд-во ЧНУ, 2013. – С. 209-218.

О. Б. Бугаева
Алтайский краевой педагогический лицей

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОЦЕНКИ СЛОВА В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ

Оценочная деятельность индивида обусловлена как мышлением, так и культурными факторами, последние в большой степени отражают ценностные отношения общества к окружающему миру. Категория

оценки, в частности аксиологической оценки, имеет ряд особенностей, которые являются отражением сложной сущности данного феномена. Разговорная лексема *mother*, функционируя как следствие современной тенденции демократизации языка СМИ в тексте британской прессы, для которого в целом не характерна сниженная стилистика лексических единиц, зачастую участвует в создании оценки на уровне отдельного контекста. Лексема *mother* номинирует межличностные отношения в кругу семьи и выполняет другие таргетные функции:

- 1) создания фамильярно-дружеской атмосферы общения с читателем,
- 2) вовлечения читателя в описываемые события,
- 3) оказания необходимого воздействия.

С целью изучения функционирования разговорной лексики в тексте британской прессы были проанализированы более 1787 контекстов употребления разговорной лексики в современных британских газетах. Источником данных контекстов послужили тексты информационного жанра, такие как заметка, репортаж и интервью, а также тексты аналитического жанра, в частности, комментарии, статьи, рецензии и обзоры, в выпусках британских газет “The Times” и “The Guardian” (2000 – 2006 гг.). Анализ семантики лексем, составляющих лексико-семантическое поле *mother*, одним из репрезентантов которого является лексема, позволяет установить наличие ярко выраженных признаков, способствующих созданию и выражению оценки на уровне контекста. Одним из источников акцептирования дополнительных оценочных смыслов рассматриваемого слова является его стилистическая сниженность, в частности такая прагматическая характеристика, как использование лексемы при межличностном общении в кругу семьи.

Имплицитный аксиологический потенциал лексемы *mother* детерминирован концептуально-когнитивным фреймом *mother*, кластеры которого имплицитно ассоциируются с оценочными ассоциациями. «Концепт – это всегда знание, структурированное во фрейм» [3. С. 94], а фрейм понимается как мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении [2]. Концептуальная сложность рассматриваемого фрейма диктует необходимость введения термина концептуально-когнитивного фрейма (терминология Н. К. Аванэсян). Концептуально-когнитивный фрейм *mother* относится к базисным ментальным образованиям, отражающим картину мира. Анализируемый фрейм характеризуется сложной структурой ментального построения, которая образована на основе иерархии субфреймов, репрезентирую-

щих различные ситуации и состояния материнства и актуализирующих эти ситуации в поле семантико-ассоциативных связей, которая отражает генетико-продуктивную и социально-культурную идентичность матери, роли, функции, состояния, отношения матери с внешним миром [1. С. 6]. Одним из средств объективации концептуального фрейма *mother* в английском языке служит лексема *mum*.

В тексте британской прессы в большинстве случаев указанная лексема участвует в создании положительной оценки в контексте, поскольку на уровне семантики слова и концептуально-когнитивного фрейма преобладают положительные коннотации и кластеры, способствующие созданию положительных ассоциаций, соответственно. Данная характеристика лексемы позволяет отнести ее в группу узуально-имплицитно-оценочной лексики, способной частотно участвовать в создании оценки на уровне контекста.

Например, имплицитно-оценочный коллоквиализм *mum* в комбинации *just the children's Mum* и написание его с заглавной буквы демонстрируют положительное отношение героини к простым и теплым взаимоотношениям внутри семьи, а именно между матерью и детьми:

1) *"I was just the children's Mum"*, to Caroline, Victoria and Nickolas – now an artist, an actress and a film-maker (The Times).

В целом, отмечается достаточно частотное употребление лексики, использующейся в функции обращения друг к другу в кругу семьи, для создания контраста между атмосферой описываемых событий и атмосферой взаимоотношений с близкими людьми:

2) *On hearing of her glowing results her parents echoed the sentiments of mums and dads all over the country: "We are immensely proud of her because she has worked so hard"* (The Times).

Коллоквиальная лексическая единица *mums* приобретает положительную оценку в контексте описания результатов, полученных принцессой Евгенией на выпускных экзаменах, способных вызвать восхищение как у обычных граждан, так и ее родителей. Употребление данной лексической единицы призвано акцентировать важность семейных ценностей: любая семья, в том числе и королевская, предполагает наличие теплых взаимоотношений и поддержки друг друга.

В рассмотренных контекстах номинативная единица *mum* является средством создания положительной оценки за счет коннотативных значений лексем, обусловленных кластерами концептуально-когнитивного фрейма *mother*, а именно:

1) «биологическая мать, социальная роль матери», в котором раскрывается генетико-биологическая, телесно-репродуктивная, функционально-ролевая и социально-статусная идентификация матери;

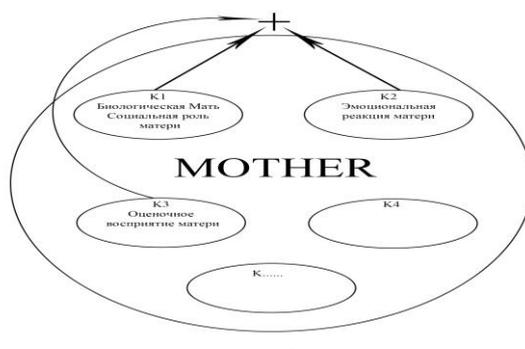
2) «эмоциональные реакции матери», который характеризуется психоэмоциональными и функциональными идентификациями матери;

3) «оценочное восприятие матери», который представляет идеализированную модель матери, ее эталон или содержит информацию атрибутивно-ценностного характера, фиксируя этические, эстетические, прагматические оценки матери (контекстуальным примером последнего кластера является пример 1).

Данные кластеры обуславливают ассоциативные составляющие защиты, заботы матери по отношению к ее ребенку, эмоциональную поддержку его в трудных ситуациях, радость по поводу его достижений, что, в свою очередь, детерминирует создание положительных оценочных смыслов на уровне контекста. Детерминированность оценочных импликаций лексемы *mum* кластерами концептуально-когнитивного фрейма в данных контекстах можно продемонстрировать в виде следующей схемы:

Схема 1.

Влияние кластеров на реализацию положительных импликаций



Примеры реализации отрицательного аксиологического потенциала разговорно-маркированной лексемы *mum* представляют особый интерес, демонстрируя сложный и многогранный ассоциативный характер фрейма и богатый потенциал семантики рассматриваемого слова в плане реализации коннотативных значений:

3) *If he doesn't, rather than settling down with **mum**, he lives with friends, almost certainly women* (The Guardian).

Негативная оценка зависимости от мамы в личной жизни создается за счет отрицания малейшей вероятности проживания героя с ней вместе, поскольку данная ситуация ассоциируется, согласно общественному мнению, с угнетением личных интересов. Анализ концептуально-когнитивного фрейма *mother* указывает на потенциал создания отрицательной оценки на уровне кластеров 2 и 3, так как отношение

взрослого мужчины к матери может подразумевать контроль, ограничение свободы, навязывание мнения (кластер 3), чрезмерной заботы, скандалов и выяснения отношений (кластер 2).

Лексема *mum* характеризуется активностью в создании оценки на уровне контекста в частности за счет стилистической сниженности, потенциально обуславливающей оценку в случаях дивергенции прагматики слова и прагматики контекста:

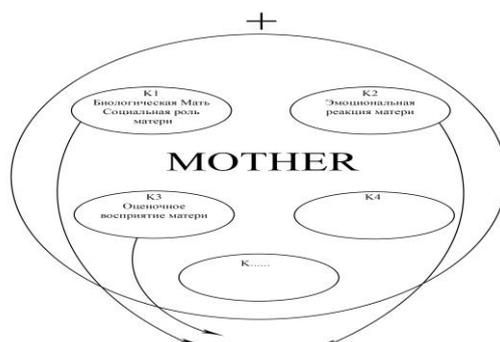
4) “*We'll cock back the burst bloodstains on your **mum's** brand new shirt*” (The Guardian).

Лексическая единица указанной стилистической маркированности является средством усиления оценки на уровне всего контекста, поскольку наблюдается дивергенция прагматики контекста угрозы и прагматики разговорной единицы *mum*, номинирующей дорогого и близкого человека. Способность лексемы создавать отрицательную оценку в контексте в данном случае обусловлена кластерами 1 и 2: в ситуации важны социальные роли ребенка и матери, а также их эмоциональное единство, теплые чувства, взаимная забота и нежелание навредить друг другу.

Контекстуальную реализацию оценочных смыслов лексемы, обусловленную кластерами рассматриваемого фрейма иллюстрирует следующая схема:

Схема 2.

Влияние кластеров на реализацию отрицательных оценочных импликаций



В данной работе мы рассматривали кластеры, которые имеют отношение к контекстуальным примерам создания оценки. Проанализированные случаи взаимосвязи семантики разговорной лексемы *mum* и концептуально-когнитивного фрейма *mother*, репрезентантом которого она является, демонстрируют сложность данного явления и неограниченный контекстуальный потенциал оценочных смыслов.

Литература

1. Аванесян, Н. К. Языковая объективация концептуально-когнитивного фрейма «мать» в английском и русском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. К. Аванесян. – Пятигорск, 2012. – 37 с.
2. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 58-65.
3. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Шк. языки русской культуры, 1996. – 284 с.

Я. А. Глухий, А. К. Столярова
Томский политехнический университет

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНИЦИАЛЬНЫХ СОГЛАСНЫХ В ЯЗЫКЕ АВАМСКИХ НГАНАСАН И ДИАЛЕКТЕ БАЙ ЭНЕЦКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье рассматривается сравнительная характеристика инициативных согласных в двух самодийских языках – нганасанском и энецком. Кроме этих языков в самодийскую группу входят еще два языка: селькупский и ненецкий. Все эти четыре языка сохранились до нашего времени. Этими языками пользуется огромная группа людей – аборигены Севера. Тем не менее, исчезновение этих языков возможно в ближайшее время, так как молодое поколение все меньше и меньше пользуется ими, получая образование в русских интернатах. Хотя изучение селькупского и ненецкого языков ведется в школах, где проживают носители этих языков.

В существующих работах по самодологии, включающих описание звуковых систем или, специально посвященных этой проблематике, эти описания даются на основе визуально-слуховых наблюдений. В частности, описание консонантизма нганасанского языка дается только в трех работах высокой научной ценности – в работе М. А. Кастрена с краткой характеристикой согласных звуков и на фонемном уровне в работах Г. Н. Прокофьева и Н. М. Терещенко, также с краткой характеристикой согласных.

Тем не менее, ряд положений в этих работах требует уточнений и дополнений, базирующихся на современных методах исследования с

учетом экспериментальных данных двух языков (нганасанского и энецкого).

Методами слухового и визуального наблюдения в языке энцев диалекта бай выявлено 38 фонически различимых согласных звуков, которые для системности в последующем описании распределены по активному артикулирующему органу на губные – m, m̃, b, b̃, β, w, w̃, p, φ; переднеязычные – t, n, d, t̃, r, l, s, s̃, θ; среднеязычные – ħ, ħ̃, λ, j̃; заднеязычные – k, k̃, g̃, ŋ̃, η; глоточные – h, h̃, ħ̃, ħ̃ и гортанный – ?.

В языке авамских нганасан морфологическим и дистрибутивным анализами установлено 17 согласных фонем – [b], [m], [t], [n], [θ], [s], [r], [l], [ħc], [ħ], [j̃], [λ], [k], [g], [ŋ], [h], [?], с которыми соотнесены вышеперечисленные 38 согласных звука.

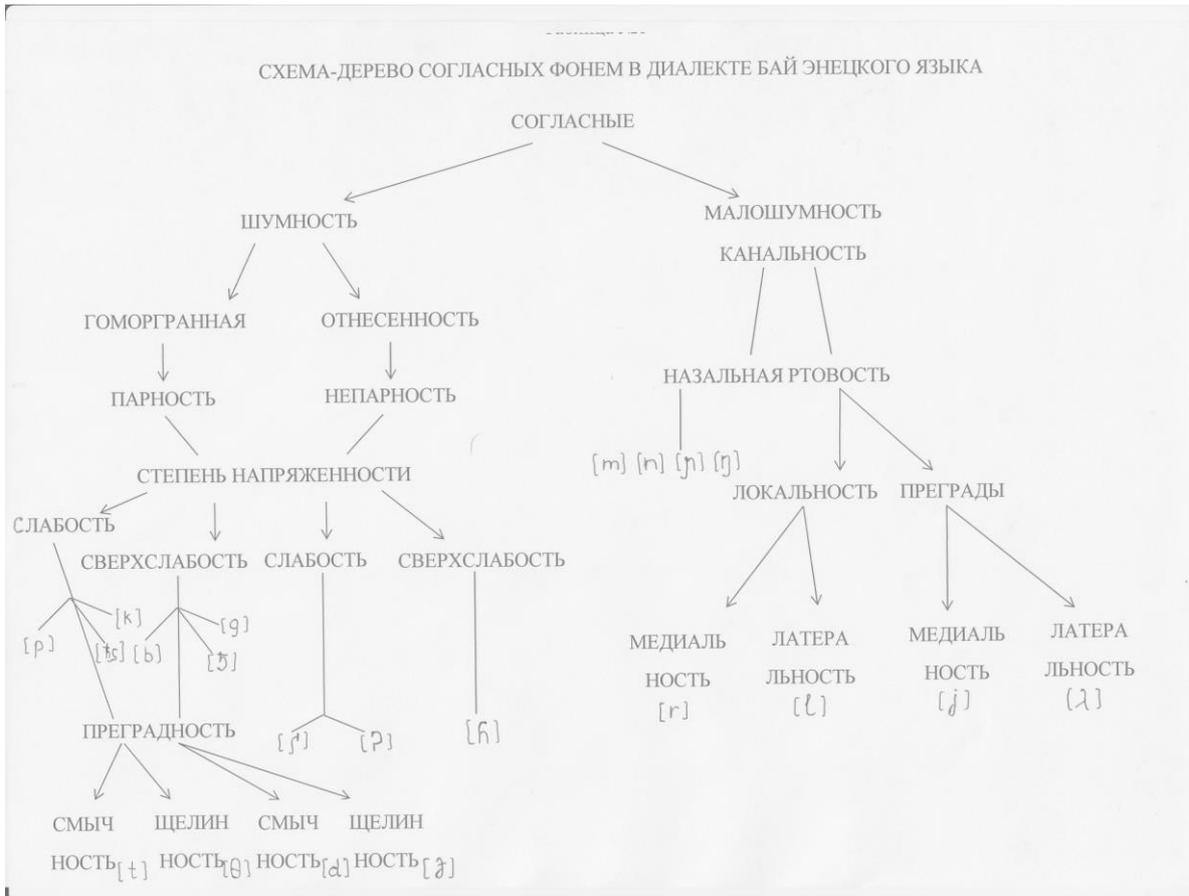
Специальные исследования звуковой системы нганасанского языка, основанное на экспериментальном материале и потому более объективное, чем это давалось в предыдущих работах, настоятельно необходимо в связи с тем, что эти материалы должны использоваться при восстановлении истории звуковых систем самодийских языков и ширефинно-угорских. История изучения энецкого языка показала, что степень изученности фонетической системы диалекта бай энецкого языка остается еще не достаточной.

Работы зарубежных исследователей (М. А. Кастрен, К. Доннер, С. Н. Сетеля, В. Коллиндер, П. Хайду, Т. Микола) посвящены общесамодийской фонетике. В трудах М. А. Кастрена и Т. Микола фонетика диалекта бай получила более широкое освещение.

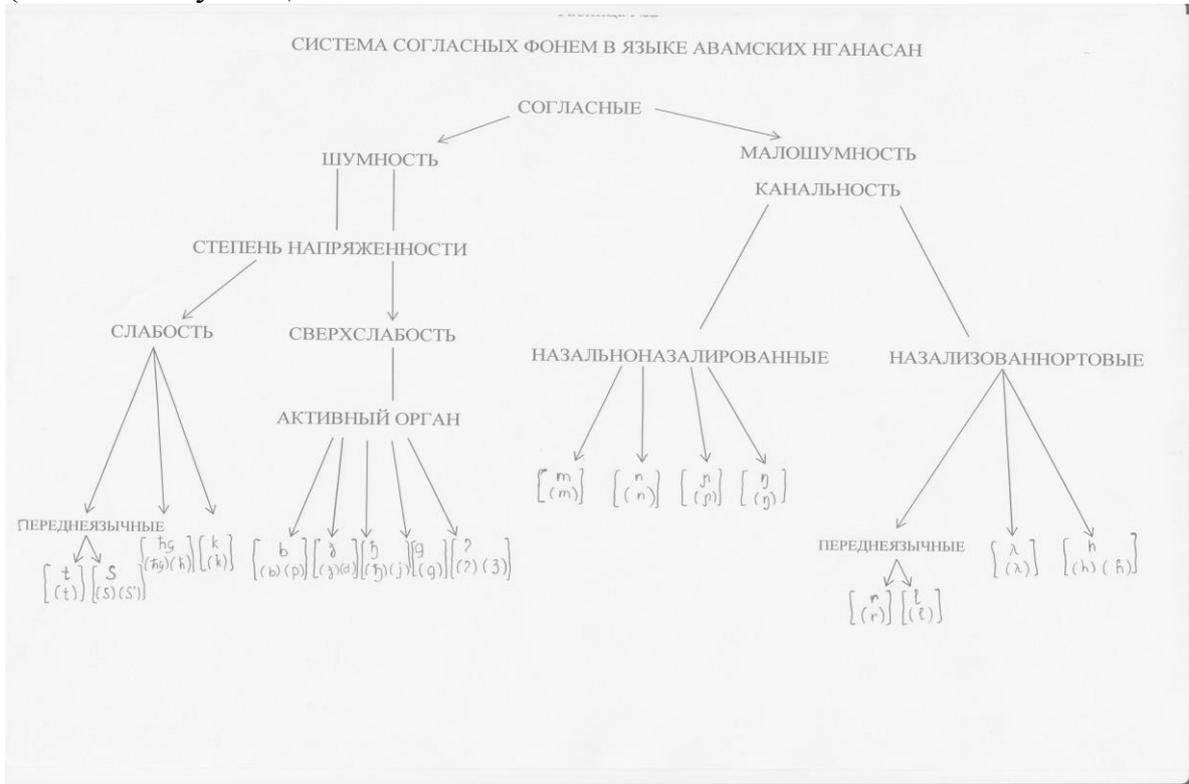
В этом разделе подчеркивается, что только в работах советских исследователей (Г. Н. Прокофьев, Н. М. Терещенко, А. Ю. Кюннап, И. П. Сорокина) дается более глубокое описание фонетической, лексической и грамматической характеристик исследуемого диалекта. Благодаря работам Н. М. Терещенко, говор бай лесных энцев был выведен как отдельный диалект энецкого языка (Г. Н. Прокофьев считал энецкий язык диалектом ненецкого языка). Это нашло свое подтверждение в последующих работах И. П. Сорокиной.

Однако все перечисленные исследователи, внося огромный вклад в дело изучения самодийских языков и их диалектов, в своих разделах по фонетике самодийских языков и их диалектов, в том числе энецкого языка, опирались на слуховой метод. Тем не менее, диссертационные работы Я. А. Глухий и А. К. Столяровой базируются на экспериментальном материале.

На основе дистрибутивного анализа 26 согласных звуков функционируют в речи носителей диалекта бай энецкого языка (см. схема № 1).



В языке авамских нгансан функционирует 17 согласных фонем (см. Таблицу № 2).



Однако в двух языках в инициальной позиции используются специальные согласные звуки (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

ПОЗ/СОГ		p	b	t	d	Ə	θ	s	s	h	bʒ	h	hɕ	j	λ	ŋ	k	g	ŋ	h	h	R	m	n	l	?	?
CV-	ЭН.ЯЗ.	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-
	НГ.ЯЗ.	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+		

Таким образом, употребление инициальных согласных в языке энцев диалекта бай и в языке авамских нганасан совпадают до 99% (см. Таблицу 1).

В инициальной позиции в двух языках используются согласные, которые представлены в Таблице 1. Об этом свидетельствуют работы Н. М. Терещенко, Я. А. Глухий, А. К. Столяровой и др. В языке энцев диалекта бай в абсолютном начале слова не используются пять шумных фонем – [h, Ə, λ, g, h, ?] и две малошумные [r, j].

В языке авамских нганасан не используются реализации пяти шумных фонем [d, s', g, h, Ə].

В абсолютном начале слова, как и в других самодействующих языках, нет стечения согласных.

Однако употребление инициальных согласных не было описано в сравнительном плане. Такое использование согласных доказывает, что два народа (авамские нганасаны и энцы (языка бай) исконно проживали рядом и вполне, вероятно, пользовались одним и тем же языком.

Литература

1. Castren, M. A. Grammatik der Samojedischen Sprachen. – SPb., 1854.
2. Прокофьев, Г. Н. Нганасанский (тавгийский) диалект // Языки и письменность народов Севера. – М., 1937.
3. Терещенко, Н. М. Нганасанский язык // Языки народов СССР. – М., 1966.
4. Терещенко, Н. М. Основные проблемы изучения самодийских языков // Вопросы языкознания. – № 1. – 1975.
5. Терещенко, Н. М. Обоснования исконного родства языков самодийской группы // Происхождение аборигенов Сибири и их языков. – Томск, 1973.
6. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии. – М., 1960.
7. Столярова, А. К. Подсистема согласных фонем в нганасанском языке (по материалам языка авамских нганасан) // Сибирский фонетический сборник. – Улан-Удэ, 1976.

8. Серебренников, Б. А. Об основных проблемах советского финно-угорского языкознания // Вопросы финно-угорского языкознания. – Вып. 2. – М.-Л., 1964.
9. Глухий, Я. А. Длительность интервальных гоморганных шумных в энецком языке (диалект бай) по экспериментальным данным. – Томск, 1976.
10. Глухий, Я. А. Губные фонемы энецкого языка (диалект бай) по экспериментальным данным // Исследование по фонетике сибирских языков. – Новосибирск, 1976.
11. Глухий, Я. А. Конститутивно-дифференциальные признаки согласных фонем в энецком языке (диалект бай) // Языки и топонимия. – Вып. 4. – Томск, 1977.
12. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика. – Л., 1960.
13. Морев, Ю. А. Звуковой строй среднеобского (ласкинского) говора селькупского языка. – Томск, 1973.
14. Столярова, А. К. Шумные согласные фонемы в нганасанском консонантизме. Переднеязычные согласные фонемы в языке авамских нганасан // Исследование по фонетике сибирских языков. – Новосибирск, 1976.
15. Глухий, Я. А. Консонантизм энецкого языка (диалекта бай) по экспериментальным данным: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1978.
16. Столярова, А. К. Консонантизм нганасанского языка по экспериментальным данным: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1980.
17. Глухий, Я. А., Глушаков, С. В., Столярова, А. К., Сусеков, В. А., Морев, Ю. А. Очерки по фонетике исчезающих самодийских языков (энцы, нганасаны, селькупы): анализ дистрибуции и фонемный состав: коллективная монография. – Томск: Изд-во ТПУ, 2010.

М. Ю. Гнатишак

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ КАК СРЕДСТВО КОМПЕНСАЦИИ ЭЛЛИПСИСА ГЛАГОЛА-СВЯЗКИ В ТЕКСТЕ ТРАГЕДИИ СОФОКЛА «АНТИГОНА»

Проблематика эллипсиса интересует лингвистов самого широкого профиля. В диссертациях и статьях исследуются дефиниции эллипсиса, вопросы классификации эллиптических выражений, их структурно-грамматические особенности. Эллипсис рассматривают в контексте

проблемы имплицитности, конверсии частей речи, теории экономии языковых усилий, сферы применения, отмечая особенно благоприятные условия для появления эллиптических структур в диалогической речи. Но большинство исследований выполнено на материале современных языков: английского, французского, русского, украинского и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

В древнегреческом языке данная проблематика не исследована в полной мере, хотя авторы грамматик и комментаторы древнегреческих текстов обращают внимание на явление эллипсиса [4; 10; 11; 12; 13; 14; 15]. Мало внимания уделяется такому свойству этого явления, как перераспределение информации на те элементы, которые остались в результате пропуска одного или нескольких элементов, что, по словам С. Топачевского, объясняется наличием обязательно-дистрибутивных отношений между двумя или более элементами конструкции [6. С. 216].

Цель данной работы – определить, на первом этапе исследования, специфику перераспределения информации в эллиптических конструкциях с глаголом-связкой *εἶναι* (*быть*) как частью составного именного сказуемого в тексте трагедии Софокла «Антигона».

Объектом нашего исследования являются эллиптические конструкции с глаголом-связкой в тексте рассматриваемой трагедии, а предметом – языковые средства компенсации редуцированного элемента в структуре составного именного сказуемого, выраженные прилагательными.

Синтаксические конструкции, описанные еще в синтаксисе Аполлония Дискола как эллиптические, определяются в современной лингвистике зачастую как неполные предложения. Неполным предложением называют такую предикативную единицу, в которой некая синтаксическая позиция (или несколько членов предложения), спрограммированная семантико-синтаксической структурой этого предложения, пропущена, то есть не произносится (не пишется), но воспроизводится в сознании коммуникантов. Неполнота, или эллипсис, является одним из средств имплицитной передачи информации [5. С. 8].

По мнению В. Богатко, структуры с нулевым глаголом-связкой *быть* в значении настоящего времени нельзя квалифицировать как эллиптические. Отсутствие глагольной связки носители языка воспринимают только как формальный показатель настоящего времени, а предложения подобного типа не обладают стилистической ёмкостью, свойственной эллиптическим структурам, их стилистической маркировкой. У говорящего не вызывает затруднений восполнение невербализированного глагола-связки *быть*, потому что понимание этой нулевой позиции однозначно [2. С. 6].

Авторы же древнегреческих грамматик неукоснительно трактуют отсутствие глагола-связки как эллипсис [4; 10; 11; 12], вероятно, потому, что, согласно норме древнегреческого языка, наличие глагола-связки обязательно.

Мы рассмотрим случаи элиминации глагола *εστί* как глагола-связки при именной части сказуемого, выраженной прилагательными в речи героев трагедии. Так, в словах Креонта этот глагол пропускается при прилагательных, которые обозначают черты характера (*φιλάργυρος*) и меру соответствия (*ἴσος*): *τὸ μαντικὸν γὰρ πᾶν φιλάργυρον [εστί] γένος* (Ant., 1055) – *потому что весь род предсказателей [есть] лаком до золота*; *ἀλλ' οὐχ [εστί] ὁ χρηστὸς τῷ κακῷ λαχεῖν ἴσος* (Ant., 520) – *но благородный не [есть] равен плохому в смысле уважения*. В обоих случаях акценты смещаются на именную часть сказуемого, то есть на лексемы *φιλάργυρον* и *ἴσος* с отрицанием *οὐχ*.

В первом случае, акцентируя внимание на лексеме *φιλάργυρον*, Креонт хочет подчеркнуть, что не доверяет словам прорицателя и подозревает, что тот подкуплен врагами. Во втором примере, по мнению греческого комментатора С. Гигаса, фиванский повелитель выражает мнение, что достойные граждане должны быть захоронены по всем правилам, в то время как недостойные должны быть лишены последних почестей [14. С. 129].

В хоровых партиях глагольная форма *εστί* не употребляется при прилагательных с семами: «тот, что вызывает страх» (*δεινός*): *ἀλλ' ἄμοιρδιάτις δύνασις δεινά [εστί]* (Ant., 951) – *но могущество судьбы [есть] страшно*; «лишение» (*ἄγευστος*): *εὐδαίμονες οἷσι κακῶν ἄγευστος αἰῶν [εστί]* (Ant., 582) – *счастливы те, чья жизнь [есть] лишена несчастий*; «происхождение» (*θεογενής*): *ἀλλὰ θεός τοι καὶ θεογενής [εστί]* (Ant., 834) – *но ведь это богиня [есть] и рождена богами*; «позитивная / негативная оценка» (*ὑψίπολις*, *ἄπολις*): *νόμους γεραίρων χθονὸς θεῶν τ' ἔνορκον δίκαν, ὑψίπολις [εστί]· ἄπολις [εστί] ὅ τῳ τὸ μὴ καλὸν ξύνεστι* (Ant., 370) – *высокоуважаем [есть] тот, кто уважает законы родителей, клятвы богов, а недостойн [есть] тот, у кого плохие замыслы*. В последнем примере анализируемый глагол восстанавливается дважды по аналогии со сложным глаголом *ξύνεστι*. В каждом примере логические акценты смещаются на те лексемы, которые наиболее ярко демонстрируют главную мысль предложения, построенную на антитезе.

В словах проводника хора связка эллиптируется при прилагательном *θειλάτων* с семой «несоответствие положению вещей, установленному природой»: *ἄναξ, ἐμοί τοί, μήτι καὶ θείλατον [εστί] τοῦργον τόδ', ἢ ξύννοια βουλευέει πάλαι* (Ant., 278) – *повелитель, мне давно мой разум советует: не божественно ли [есть] это дело?* Выделяя лексему

θεήλατον, корифей хора, выслушав рассказ стража, высказывает предположение, что погребение сделал не человек, поскольку не было обнаружено никаких человеческих следов вокруг тела.

В реплике Тиресия реконструируем глагол ἐστί при высшей степени сравнения прилагательного ἀγαθός, обозначающего соответствие качеству выше нормы: ὅσῳ κράτιστον κτημάτων εὐβουλία [ἐστί]; (Ant., 1050) – *насколько здоровый смысл [есть] выше всего богатства?* Логический акцент смещается на именную часть сказуемого (ὅσῳ κράτιστον), подчеркивающую превосходство разума над материальными ценностями.

В словах Гемона глагол эллиптируется при прилагательном δεινός с семой «тот, что вызывает страх»: τὸ γὰρ σὸν ὄμμα δεινὸν [ἐστί], ἀνδρὶ δημότῃ (Ant., 690) – *потому что твой взгляд [есть] страшен для простого мужа.* Выделяя прилагательное δεινός, автор подчеркивает высокое общественное положение Креонта и силу его влияния.

В монологической партии Креонта не употребляется форма будущего времени ἔσται при прилагательном со значением «тот, что проявляет верность, расположение» (εὖνους): ἀλλ' ὅστις εὖνους [ἔσται] τῆδε τῆ πόλει, θανὼν καὶ ζῶν ὁμοίως ἐξ ἐμοῦ τιμήσεται (Ant., 209-210) – *но только тот, кто [будет] предан этому городу, мертвый или живой, мной будет уважаем.* Такой вариант реконструкции следует из формы будущего времени сказуемого главного предложения (τιμήσεται), обусловленной придаточным условно-относительным предложением реального модуса. С. Патакис допускает также употребление в данном случае формы ἐστί при условии, что действие повторяется [15. С. 134].

Очень часто глагол ἐστί пропускается в безличных выражениях с прилагательными среднего рода единственного числа. Так, в репликах Креонта прослеживаем эллипсис глагола ἐστί в выражении: ἀμήχανον ἐστί: ἀμήχανον [ἐστί] δὲ παντὸς ἀνδρὸς ἐκμαθεῖν ψυχὴν τε καὶ φρόνημα καὶ γνῶμην (Ant., 175) – *потому что невозможно [есть] изучить и душу, и мысли, и намерения всякого мужа; κρεῖσσον ἐστί: κρεῖσσον γάρ [ἐστί]... πρὸς ἀνδρὸς ἐκπεσεῖν (Ant., 679) – потому что лучше [есть] погибнуть от руки мужа...; φιλητέον ἐστί: κάτω νυν ἐλθοῦσ', εἰ φιλητέον [ἐστί], φίλει κείνους (Ant., 524) – если тебе мило [есть], то будешь любить их, когда сегодня сойдешь в подземное царство.* Во всех трёх случаях ударение переносится на прилагательные, которые обозначают такие признаки, как «соответствие норме» (φιλητέον), «соответствие качеству выше нормы» (κρεῖσσον) и «возможность выполнения действия» (ἀμήχανον) и носят оценочный характер.

В высказывании Антигоны глагол-связка пропускается во фразе αἰσχρὸν ἐστί при прилагательном с семой «позорящий»: οὐδὲν γὰρ

αἰσχρὸν [εἰστί] τοὺς ὁμοσπλάγγχνοὺς σέβειν (Ant., 511) – *потому что не [есть] позорно уважать родных братьев*. Подчеркиванием прилагательного αἰσχρὸν с отрицательным местоимением οὐδὲν Антигона стремится доказать, что она поступила правильно и не стыдится этого.

В реплике стража наблюдаем три безличных выражения: *δεινὸν εἰστί*: ἧ̃ δεινὸν [εἰστί] ᾧ̃ δοκεῖ γε καὶ ψευδῆ [τοῦτω, ὅ] δοκεῖν (Ant., 323) – *страшно [есть] выносить несправедливое решение [тому, кто] судит; ἧ̃διστον εἰστί* и *ἀλγεινὸν εἰστί*: τὸ μὲν γὰρ αὐτὸ ἐκ κακῶν πεφευγῆναι ἧ̃διστον [εἰστί], ἐς κακὸν δὲ τοὺς φίλους ἄγειν ἀλγεινὸν [εἰστί] (Ant., 437-438) – *потому что самое приятное [есть], что он сам избежал бедствий, а больно [есть] вести друзей к несчастиям*. В результате эллипсиса логический акцент смещается на прилагательные со значениями «то, что вызывает страх» (δεινὸν); «то, что вызывает боль» (ἀλγεινὸν) и «то, что вызывает счастье» (ἧ̃διστον), которыми подчеркивается трагизм ситуации, в которой оказался страж, и противоречивость его мыслей.

В реплике Исмены автор, чтобы избежать повторения, не употребляет данный глагол во фразе δῆλον εἰστί, поскольку он фигурирует в предыдущем, вопросительном предложении. По мнению комментатора С. Гигаса, это обусловлено волнением и явным психологическим напряжением главной героини, что проявляется в перенесении ударения на прилагательное δῆλον [14. С. 61]: τί δ' ἔστί; δῆλον [εἰστί] γὰρ τι καλχαίνουσ' ἔπος (Ant., 20) – *что же это? очевидно [есть], что ты чем-то взволнована*.

Редуцируется форма εἰστί в словах Гемона при прилагательном καλὸν, которое обозначает качество, соответствующее норме: τῶν λεγόντων εὖ̃ καλὸν [εἰστί] τὸ μανθάνειν (Ant., 723) – *хорошо [есть] послушать умный совет тех, которые говорят*. Выделяя именную часть сказуемого, Гемон советует своему отцу прислушаться к мнению города относительно изданного им указа.

В реплике Антигоны восстанавливаем форму будущего времени ἔσται в выражении *καλὸν εἰστί*: καλὸν [ἔσται] μοι τοῦτο ποιούση̃ θανεῖν (Ant., 72) – *мне, совершающей такое, хорошо [будет] умереть*. Эту реконструированную форму можно объяснить наличием в предложении конструкции Dativus absolutus (μοι ποιούση̃), которая заменяет протасис условного предложения (modus eventualis), в аподосисе которого обычно употребляется форма будущего времени.

Кроме того, в предыдущем и следующем предложениях оба сказуемых употреблены в будущем времени (θάψω, κείσομαι). Здесь автор также выделяет инфинитив θανεῖν, демонстрируя вполне осознанное решение Антигоны погибнуть, исполнив священный долг перед своим братом.

В монологе Гемона форма первого лица единственного числа настоящего времени εἰμί пропускается при прилагательном νέος, обозначающем возраст: εἰδ' ἐγὼ [εἰμί] νέος, οὐτὸν χρόνον χρῆ μᾶλλον ἢ τᾶργα σκοπεῖν (Ant., 728) – *хоть я и молодой [есть], надо больше смотреть не на возраст, а на поступки*. Выделяя прилагательное νέος, Гемон подчеркивает, что он уже взрослый человек, у которого сформировались свои взгляды на добро и зло, которыми отец не может пренебрегать.

В реплике Креонта эллиптированный глагол-связка выступает частью составного именного сказуемого при прилагательном σοφὸς со значением «умственное состояние человека»: σοφὸς [εἶ] σὺ μάντις (Ant., 1059) – *ты, прорицатель, [есть] умен*. В результате эллипсиса этой лексемой подчёркивается уважение Креонта к Тиресию.

Было зафиксировано три пропуска глагола εἶναι в первом лице множественного числа. В словах Креонта форма εσμέν целенаправленно эллиптируется при прилагательных, которые указывают на непричастность (ἄγνοϊ) и расположение (φίλοι): ἡμεῖς γὰρ ἄγνοϊ [εσμέν] τοῦ ὑπὲρ τὴν δὲ τὴν κόρην (Ant., 889) – *потому что мы [есть] чисты перед этой девушкой; ἢ σοὶ μὲν ἡμεῖς [εσμέν] πανταχῆ, δρῶντες φίλοι; (Ant., 634) – [есть] я мил тебе, чтоб я ни делал?* Вместо первого лица единственного числа автор употребляет первое лицо множественного числа, что указывает на высокое положение говорящего. В хоровой партии элиминация происходит при прилагательных βροτοῖ с семой *отношение к смерти* и θνητογενεῖς с семой *происхождение*: ἡμεῖς δὲ βροτοῖ καὶ θνητογενεῖς [εσμέν] (Ant., 834-835) – *мы [есть] смертны и рождены от смертных*. Смещая ударение на эти предикативные определения, автор хочет подчеркнуть, что в данной ситуации хор занимает позицию обычного человека.

Дважды поддается эллиптированию глагол εἶναι в третьем лице множественного числа. В монологической партии Тиресия форма εἰσίν пропущена при предикативном прилагательном πλήρεις с семой *достаток*, которым подчеркивается невозможность осуществления предсказаний, потому что боги не принимают пожертвований, загрязненных останками непогребенного Полиника: βωμοὶ γὰρ ἡμῖν ἐσχάροι τε παντελεῖς [εἰσίν] πλήρεις ὑπ' οἰωνῶν τε καὶ κυνῶν (Ant., 1016) – *потому что абсолютно все жертвенники и домашние алтари [есть] наполнены хищными птицами и собаками*.

Проведенный анализ свидетельствует, что вследствие эллиптирования глагола εἶναι происходит целенаправленное перераспределение текстовой информации в направлении лексически выраженного члена предложения (именной части сказуемого), синтаксически связанного с глаголом-связкой, который компенсируя грамматическую неполноту

предложения, несет важную для раскрытия трагедийного конфликта смысловую нагрузку.

Литература

1. Байдак, Л. І. Еліпсис як реалізація категорії «компресії» на синтаксичному рівні. URL: http://www.rusnauka.com/2._SND_2007/Philologia/19157.doc.htm
2. Богатько, В. В. Явища еліпсису в мові сучасної української публіцистики: Автореф. дис...канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Укр. мова» / В. В. Богатько. – К., 2005. – 18 с.
3. Лепко, Л. Проблема семантичного еліпсису в науковій літературі. URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/NZTNPU/movozi/2008_1/17.pdf.
4. Оліщук, Р. Грецька мова. Синтаксис / Р. Оліщук. – Львів: Вид-тво ЛБА, 1996. – 274 с.
5. Писаренко, Н. Д. Внутрішньофразовий еліпсис у сучасній російській мові: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.02 / Н. Д. Писаренко. – Дніпропетровськ, 2000. – 19 с.
6. Топачевський, С. К. Еліпсис як прояв етикетної компресованості синтаксичної будови англомовного рекламного тексту. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2009_48/Vip_48_47.pdf
7. Дюндик, В. П. Компрессия придаточных предложений в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В. П. Дюндик. – М., 1971. – 15 с.
8. Ларькина, А. А. Эллипсис в современном французском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / А. А. Ларькина. – СПб., 2009. – 24 с.
9. Сковородников, А. Эллипсис как стилистическое явление современного русского литературного языка: Пособие для спецкурса / А. Сковородников. – Красноярск, 1978. – 95 с.
10. Славятинская, М. Н. Учебник древнегреческого языка / М. Н. Славятинская. – М.: Филоматис, 2003. – 620 с.
11. Соболевский, С. И. Древнегреческий язык: Учебник для высших учебных заведений / С. И. Соболевский. – СПб.: Алетейя, 2004. – 616 с.
12. Черный, Э. Греческая грамматика. Часть I. Греческая этимология. Часть II. Греческий синтаксис / Э. Черный. – М.: Академический проект, 2008. – 800 с.

13. Sophokles. Antigone / Sophokles [erklärt von F. W. Schneidewin]. – Berlin: Weidmansche Buchhandlung, 1869. – 176 S.
14. Γκίκα Σ. Σοφοκλέους Αντιγόνη (αναλυτική ερμηνεία, συνθετική θεωρησή) / Σ. Γκίκα. – Αθήνα, 1991. – 222 σ.
15. Σοφοκλή. Αντιγόνη / Σοφοκλή; [μετάφραση, σχόλια Στέφ. Πατάκης]. – Αθήνα, 1988. – 478 σελ.

Е. С. Горюнова
Томский политехнический университет

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Новые требования к содержанию будущей профессиональной деятельности студентов современного неязыкового вуза, получающих инженерное образование, требуют оптимизации и дополнения существующих методов их учебной и научно-исследовательской работы в вузе. К ключевым аспектам профессиональной подготовки современных специалистов, можно отнести:

1) унификацию и актуализацию практической направленности инженерного образования,

2) преобладание системного подхода к организации обучения и его содержанию, что вызвано своеобразной экспансией предметных и научных областей, т.е. тенденцией к вовлечению в поле своей деятельности объектов из других предметных и научных областей,

3) соблюдение принципа междисциплинарности, привлечение знаний, накопленных в интегративных научных направлениях (синергетика, биоинформатика, когнитивная лингвистика и др.),

4) возможность приобретения профессиональных компетенций на основе системного изучения дисциплин, гибкости и постоянного обновления содержания дисциплин, их комплексности,

5) формирование общей профессиональной культуры, включающей культуру речи, поведенческую культуру, культуру профессионального общения [5. С. 319],

6) поликультурность образования как фактор повышения профессиональной мобильности [3. С. 6] будущего специалиста.

Умения, которые развиваются с опорой на приведенные аспекты, позволяют успешно решать профессиональные задачи, связанные с постоянным усложнением современных технических систем, и их мультидисциплинарным характером. Работа над проектом как конечным про-

дуктом профессиональной деятельности включает в себя как технические, так и информационные и организационные аспекты, а требования к нему предъявляются от целой совокупности заинтересованных сторон и имеют свойство неоднократно пересматриваться в течение работы над ним. Взаимопонимание между субъектами общей сферы профессиональной деятельности достигается в связи с наличием в сознании собеседников схожих вариантов решения задач и формированием одинаковых представлений. Решается основная задача устноречевой коммуникации – восприятие сознанием слушающего информации, транслированной говорящим.

В этих условиях сложно переоценить роль умений профессионально направленного иноязычного общения. Учет технических, информационных, организационных аспектов будущей профессиональной деятельности студентов осуществляется на этапе определения потребностей специалистов инженерного профиля с целью определения содержательно-информационного и содержательно-методического векторов процесса обучения профессионально направленному иноязычному общению (ПНИО). Содержательно-информационная сторона обучения отражает, прежде всего, тематическую направленность определяемую сферами будущей профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов. Содержательно-методическая сторона включает собственно методическую организацию обучения ПНИО с предложенными и обоснованными группами умений ПНИО, языковым и речевым материалом, ситуациями профессионального общения, комплексом соответствующих упражнений. В нашем случае акцент делается именно на содержательно-методической стороне обучения, поскольку при обучении иноязычному общению в первую очередь идет речь об умениях устной и письменной коммуникации на иностранном языке в совокупности, которые реализуются в контексте профессиональной деятельности, детерминирующей направленность используемой текстовой информации. В ходе активной речевой практики в условиях взаимосвязанного проявления методического функционала письменной и устной речи происходит формирование представлений о системе иностранного языка с его фонетической, лексической грамматической, сторонами.

Тем самым, обучающиеся погружаются в контекст многоплановой познавательной и аналитической деятельности, воплощая имеющиеся речевые намерения. Согласно И. А. Зимней, сформулированная посредством языка мысль, направлена на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности в процессе общения [1. С. 47]. Происходит развитие когнитивных (от лат. *cognitio* познание, относящийся к познанию) способностей самого обучаемого ввиду целенаправленной актуа-

лизации его познавательной активности. Выделение когнитивного компонента в методической основе процесса обучения ПНИО, позволит в дальнейшем выстроить комплекс упражнений, позволяющий опереться на умения обучающихся по самостоятельному сбору, обобщению, переработке знаний, т.е. акцентировать познавательную самостоятельность и активность.

Таким образом, ПНИО рассматривается как сложная коммуникативно-когнитивная деятельность. Данный факт основывается на позиции, что родной язык формируется на иррациональном уровне и является, прежде всего, языком подсознания, а иностранный язык в большей степени относится к сфере сознания, требует интенсивной когнитивной составляющей в действиях по его освоению. Субъект общения должен осознанно овладеть практическими умениями в области всех видов речевой деятельности, в том числе и в ведущем в данном контексте виде речевой деятельности – говорении.

На отсутствие четких границ между двумя формами говорения – диалогом и монологом в режиме реального общения указывают ряд исследователей (М. М. Бахтин, А. К. Михальская, Т. Н. Колокольцева и др.). Рассматривая, вслед за Т. Н. Астафуровой, профессионально направленное общение как специальный вид социальной коммуникации, осуществляемое благодаря специальным знаниям и имеющее ценность в пределах определенной профессиональной группы, в нашем случае следует учитывать поликультурную и полинациональную составляющие профессионального сообщества. Вследствие того, что общение коллег относительно профессионально значимой темы предполагает дискуссию, необходимо включить в комплекс развиваемых речевых умений студентов неязыкового вуза и умения диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия субъектов ПНИО.

В соответствии с мнением ряда исследователей, а также анализом основных образовательных программ для неязыковых специальностей вуза, к диалогическим умениям, востребованным в ситуациях ПНИО, можно отнести:

- 1) умение вступать в дискуссию профессиональной направленности в соответствии с установленными в деловом сообществе нормами и правилами; завязать, поддержать и окончить беседу на профессиональную тему;
- 2) выдвигать варианты к обсуждению;
- 3) выразить свое отношение к затронутой в процессе говорения проблеме;
- 4) употреблять языковые средства правильно и уместно;
- 5) умение поддерживать общение с коллегами;

- 6) умение завершить профессионально-направленное общение;
- 7) умение высказаться в соответствии со своей речевой задачей, ориентируясь на общую цель общения – проинформировать, убедить, узнать мнение по интересующему вопросу, присоединиться к чужой точке зрения или дистанцироваться от неё;
- 8) умение передавать инициативу в реализации своей речевой задачи партнёру;
- 9) умение содействовать ему в этом;
- 10) умение уточнять и разъяснять непонятое;
- 11) умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника;
- 12) умение подавать сложные реплики, представляющие собой сочетание нескольких речевых поступков в зависимости от реакции собеседников и др.

Если, вслед за М. М Бахтиным, принять каждую реплику за маленький монолог, а каждый монолог за реплику большого диалога, то представляется необходимым выделить группу умений монологической речи, позволяющие решать комплексные задачи ПНИО. В такой форме говорения, как монолог, у студентов неязыкового вуза необходимо развивать умения:

- 1) формулировать развернутое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей в требуемом объеме;
- 2) запрашивать нужную информацию;
- 3) аргументировано высказывать свою точку зрения;
- 4) применять различные стратегические линии: рассуждения и описания;
- 5) соблюдать логичность и связанность устного речевого высказывания;
- 6) формулировать выводы, обобщать озвученное;
- 7) уместно и правильно использовать лексическое и грамматическое оформление речи;
- 8) придерживаться правил организации устного текста профессионально-деловой сферы и т.п.

Помимо умений такого вида продуктивной речевой деятельности, как профессионально направленное иноязычное говорение, следует подчеркнуть тот факт, что решение коммуникативной задачи в условиях профессионально значимой ситуации общения предполагает развитие умений и рецептивных видов речевой деятельности. В основе взаимосвязи речевых умений лежит комплекс когнитивных операций, поскольку когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется

как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи.

На начальном этапе обучения профессионально направленному иноязычному общению возникает необходимость выявления типичных трудностей, возникающих у студентов неязыковых вузов при осуществлении речевой деятельности говорения в рамках профессионально значимых речевых ситуациях. С этой целью было проведено анкетирование студентов третьего курса, обучающихся на неязыковых направлениях НИ ТПУ Физико-технического института, Института неразрушающего контроля, Института физики высоких технологий. На начальном этапе обучения именно профессионально направленный характер устной коммуникации на иностранном (немецком) языке порождает наибольшее количество затруднений у обучающихся. В частности, можно назвать такие, как ограниченный лексический запас, сложности при выстраивании логической структуры отдельного высказывания или цепочки высказываний в рамках профессионального дискурса, недостаточный опыт устных выступлений в виде доклада и дискуссии, трудности с подбором лексики адекватно стоящей коммуникативной задаче и др.

На следующем этапе после выделения групп умений ПНИО и выявления типичных трудностей в начале обучения ПНИО, представляются целесообразным отбор профессионально обусловленных текстов и языкового материала, а также методически целесообразное выстраивание комплекса упражнений. В свете вышеизложенных аспектов профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов, следует перечислить особенности разрабатываемого комплекса упражнений на развитие умений ПНИО.

Во-первых, учет коммуникативно-познавательных способностей будущих специалистов как обладателей техническим мышлением, под которым понимается «психический процесс опосредованного и обобщенного отражения технической действительности, благодаря которому человек отражает существенные признаки и связи технических объектов и систем» [4. С. 342]. Спецификой технического мышления является понятийно-образно-практическая структура и оперативность его как процесса, проявляющаяся в умении эффективно применять знания в различных условиях при ограничении времени для принятия решений. Этим обуславливается уместность использования в обучающих целях содержательных и смысловых опор. В то время как содержательные ориентированы на поддержку в конструировании фактологической стороны высказывания и информация в них, как правило, развернута, смысловые поддерживают обучающихся в выстраивании причинно-следственных связей и соблюдении логической последовательности вы-

сказывания, а также требуют большей самостоятельности мышления, поскольку информация в них сжата и дает лишь толчок к размышлению.

Вместе с тем, необходимость работы с обширными потоками информации во всех сферах жизнедеятельности, в том числе, образовательной и профессиональной, диктует необходимость ее смысловой компрессии. Данный принцип, способствующий интенсификации и алгоритмизации рассматриваемого в учебных целях материала, соответствует духу современных тенденций развития методики преподавания. Опора может быть представлена в вербальной форме в виде определенных инструкций и предписаний, в знаковой форме в виде схемы, а также в смешанной форме.

Таким образом, ее функциональным назначением является облегчение процесса текстопорождения в условиях ПНИО, предполагающего оперативное реагирование на реплики собеседника. Использование опор обеспечивается функционированием когнитивных механизмов при порождении речи. В процессе когнитивных операций извлечения и присвоения информации текста путем профессионально направленного иноязычного чтения и профессионально направленного иноязычного аудирования, обучающийся получает определенный фактический материал для самостоятельного проектирования вторичного текста в собственных коммуникативных целях. Управляющие коммуникативным действием когнитивные структуры, как правило, организованы в виде сценариев, которые отражают взаимодействие участников коммуникации [2. С. 50].

Во-вторых, учет индивидуальных потребностей отдельных студентов в процессе овладения умениями ПНИО. Следует подчеркнуть, что новые способы любой деятельности, в том числе и деятельности общения, в процессе ее освоения приобретают специфическое выражение в зависимости от качеств обучаемого и требованиями конкретной деятельности. Тем самым формируются индивидуальный стиль речевой деятельности и профессионально важные качества в области общения на иностранном языке.

Условие учета индивидуальных потребностей может осуществляться посредством использования средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе, с использованием инструментария LMS (Learning Management System) Moodle. Информационно-коммуникационные технологии способствуют наглядному ознакомлению и имитационному воспроизведению профессиональных ситуаций (С. В. Зенкина), что способствует и выстраиванию логики самообразовательной траектории обучающегося.

В третьих, учет профессиональных интересов студентов неязыковых вузов. Своеобразие ПНИО студентов неязыкового вуза целесообразно отразить в развитии умений на базе комплекса текстов профессиональной направленности, содержащих профессионально значимую информацию. Также сами коммуникативные ситуации, в рамках которых выполняются упражнения, должны ориентироваться на профессиональные потребности будущих специалистов.

С учетом производственно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной сфер профессиональной деятельности, определяемых ФГОС ВПО от 24.12.2010 г. для большинства технических направлений, к наиболее типичным коммуникативным ситуациям, развивающимся в рамках профессионального дискурса, к примеру, можно отнести ситуации деловой презентации и деловой дискуссии. Универсальным компонентом номинированных ситуаций выступает наличие коммуникативных ролей говорящего и слушающего, обладающих своими мотивами и решающих коммуникативные задачи. Обе ситуации обладают сходными фазовыми компонентами, характерными для структуры такой формы общения, как деловая беседа.

В частности, выделяются такие компоненты, как:

- 1) планирование,
- 2) начало – установление контакта, создание благоприятного «климата отношений»,
- 3) передача информации,
- 4) аргументация и контраргументация,
- 5) принятие решений и завершение беседы.

При этом смысловой акцент в ситуации деловой дискуссии приходится на этап принятия решения в результате рассмотренных в ходе дискуссии позиций, а в деловой презентации – на этап передачи информации, и дальнейший обмен ею в завершающем обсуждении. Также, названные фазово-структурные компоненты в обеих ситуациях предполагают и различное воплощение, определенный стиль вербального поведения и речевого действия в целях успешного построения коммуникации.

Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть важность комплексного характера развиваемого у личности обучающегося умений ПНИО. Ведущая роль при этом отводится умениям диалогического и монологического говорения при опоре на профессионально направленное чтение и профессионально направленное аудирование. Достижение данной цели на практике возможно при использовании комплекса упражнений, учитывающего потребности обучающихся в области ино-

язычной профессионально направленной подготовки и имеющего определенные, методически обусловленные особенности.

Литература

1. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
2. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 280 с.
3. Мерзлякова, Н. С. Формирование профессиональной мобильности будущего инженера средствами поликультурного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2012. – 23 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Холопова, Л. А. Профессиональная культура будущих инженеров // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. – Томск, 2013. – С. 318-320.

Е. Я. Климкович

Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия

ТИПОЛОГИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Всеобщая информатизация и интеграция, развитие и распространение электронных, цифровых, телекоммуникационных технологий и средств массовой коммуникации, расширение экономических, политических и культурных связей между странами, академической и профессиональной мобильности, демократизация образования способствуют формированию единой всемирной информационно-образовательной среды. В сложившихся условиях коренным образом изменились приоритеты отечественного высшего профессионального образования, подняв его на качественно новую ступень, что, в первую очередь, нашло отражение в требованиях к языковой подготовке будущих специалистов [1. С. 145-146].

Мощный инновационный стимул дал толчок развитию языкового образования, которое объединило фундаментальный опыт традиционного обучения иностранным языкам с объективными преимуществами информационных технологий, коренным образом изменило характер от-

ношений между субъектами образовательного процесса. Преподаватель перестал быть для студента основным источником знаний, а стал его наставником, организатором и координатором его обучения, позволяя студенту выбирать индивидуальную образовательную траекторию, повышая его автономию в процессе обучения иностранному языку и ответственность за результаты обучения, создавая условия для самостоятельного развития и совершенствования обучаемого [2. С. 36].

Модернизация системы высшего профессионального образования в целом и обучения студентов иностранному языку в частности, их адаптация к условиям информационного общества неразрывно связаны с внедрением в учебный процесс современных информационно-коммуникационных технологий, в особенности, с применением Интернет-ресурсов. Использование виртуальных источников позволяет значительно интенсифицировать процесс обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку, увеличить объём их самостоятельной работы, реализовать идеи развивающего обучения, способствует созданию особой иноязычной информационно-коммуникационной среды, существенно повышающей эффективность процесса формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции [3. С. 197].

Специалисты в области компьютерной лингводидактики (М. А. Бовтенко, Е. С. Полат, И. Н. Розина и др.) считают возможность виртуального погружения обучаемых в аутентичную языковую среду, которая создаётся благодаря применению Интернет-ресурсов, наиважнейшим условием овладения ими иностранным языком и рассматривают Интернет-технологии как средства формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Внедрению информационных технологий и применению Интернет-ресурсов в учебном процессе посвящены работы В. П. Беспалько, И. Г. Захаровой, Е. С. Полат, Л. К. Раицкой, С. В. Титовой, А. В. Барыбина, Е. В. Вардашкиной, С. И. Гармаевой, И. Е. Гречихина и других учёных.

Обобщив результаты исследований педагогических и дидактических возможностей использования Интернет-ресурсов как средства обучения будущих специалистов профессионально-ориентированному иностранному языку, следует подчеркнуть такие преимущества виртуальных источников, как:

- большая доступность, наглядность, эмоциональность и комфортность обучения;
- повышение образовательного уровня обучаемых вследствие развития их познавательного интереса и формирования рациональных способов учения;

- активизация учебно-познавательной деятельности студентов за счёт игрового характера, повышенной динамичности обучения, включения элементов исследования;

- развитие самостоятельности и инициативы в решении познавательных и профессиональных задач, повышение мотивации индивидуальной и коллективной деятельности;

- индивидуализация и дифференциация обучения за счёт разноуровневых заданий, разработанных или подобранных преподавателем с учётом индивидуальных особенностей студентов;

- обеспечение гибкости учебного процесса путём варьирования содержания обучения и методов преподавания и учения, форм организации учебных практических занятий для разных групп обучающихся;

- варьирование для каждого обучаемого темпа, объёма учебного материала, меры самостоятельности в учебном процессе с учётом его индивидуальности;

- управление учебным процессом на основе осуществления педагогической коррекции и непрерывной обратной связи, систематичный и объективный контроль учебной деятельности на каждом этапе обучения благодаря возможности отслеживания различных форм участия студентов в учебной деятельности.

В то же время, многие исследователи (Н. Э. Аносова, В. П. Беспалько, И. К. Бекасов, Т. А. Болдова, Л. А. Быстрова, Ю. Н. Верёвкина – Рахальская, Е. В. Захарова и др.) отмечают, что обучение на основе Интернет-ресурсов эффективно лишь при их педагогически и дидактически обоснованном использовании. Авторы подчёркивают необходимость теоретического обоснования и разработки методики применения ресурсов сети Интернет в системе инновационного языкового образования, которая позволила бы достичь целей обучения иностранному языку будущих специалистов с учётом специфики их профессиональной подготовки в уставленные ФГОС ВПО сроки.

Выбор форм и методов обучения иностранному языку с использованием Интернет-технологий, в свою очередь, напрямую зависит от типа применяемых в учебном процессе Интернет-ресурсов, т.е. их видов, обладающих определёнными признаками, отличающихся какими-либо характерными свойствами [4]. Поэтому цель данной статьи – сделать краткий обзор основных научных педагогических исследований в области применения Интернет-технологий для иноязычной подготовки обучаемых и в обобщённом виде представить предложенные их авторами типологии Интернет-ресурсов как средств обучения иностранному языку. «Типология [от греч. typos – отпечаток, образец и logos – учение]

Спец. научная классификация предметов или явлений по общности к.-л. признаков» [5].

Интернет является крупнейшей в мире глобальной компьютерной сетью, темпы роста которой достигают 15% в месяц [6. С. 4]. С точки зрения потребителя образовательных услуг сеть Интернет представляет собой совокупность информационной и телекоммуникационной техники, информации, которая хранится в компьютерах, и пользователей сети.

Понятие «Интернет-технология» включает автоматизированную среду получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемую в сети Интернет и включающую машинный и человеческий элементы [7. С. 25].

По мнению О. Е. Фаевцовой, Интернет-технологии можно разделить на две большие группы: с избирательной интерактивностью и с полной интерактивностью, где под интерактивностью подразумевается непосредственное взаимодействие пользователя с информационно-вычислительной системой, имеющее характер запроса или диалога с ЭВМ.

Технологии с избирательной интерактивностью обеспечивают хранение информации в структурированном виде (банки данных, базы данных) и функционируют в избирательном интерактивном режиме, когда пользователь не имеет возможности вводить новую информацию. Технологии с полной интерактивностью не только предоставляют прямой доступ к хранящейся в банках и базах данных информации, но и включают все формы телекоммуникации: электронная почта, чаты, форумы, веб-конференции и др. [7. С. 25].

Говоря о потенциале применения Интернет-ресурсов в учебном процессе, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин выделяют интегрированное обучение на основе информационно-коммуникационных технологий (англ. Blended Learning) и сетевую технологию обучения. Blended Learning построена на основе интегрирования очных, дистанционных форм обучения и применения ИКТ [8. С. 80].

Сетевая технология обучения предусматривает использование сети Интернет при создании и передаче информации, приобретении знаний, формировании навыков и умений, осуществлении контроля за их формированием в процессе взаимодействия между преподавателем, обучаемым и администратором сети. Сетевая технология обучения включает информационные ресурсы, а также ресурсы, обеспечивающие различные формы телекоммуникации [8. С. 272].

Е. С. Полат характеризует Интернет в образовательном контексте как средство доставки информации, как среду обучения, как основу кур-

са обучения, как источник дидактических и учебно-методических материалов и, наконец, как коммуникативную среду для развития речевых навыков и умений, формирования коммуникативной компетенции [9. С. 22-35].

Рассматривая образовательные возможности сети Интернет, Т. А. Болдова отмечает такие из них, как публикация учебно-методической информации в гипермедийном виде; дистанционный доступ к информационным ресурсам, удалённым библиотечным каталогам и файлам электронных библиотек, к пользовательским файлам, к базам данных и знаний; дистанционное использование удалённых вычислительных ресурсов и дистанционных лабораторных практикумов; общение между субъектами и объектами учебного процесса. Она выделяет четыре функции сети Интернет, важные для использования виртуальных источников при обучении иностранным языкам: транспортную функцию, функцию общения в информационной среде, функцию профессионального общения и функцию обучения.

Модели обучения с использованием сети, по мнению Т. А. Болдовой, делятся на две группы: смешанное и полное Интернет-обучение. В первом случае Интернет-технологии периодически встраиваются в традиционный учебный процесс, а во втором случае обучение проходит полностью в сети Интернет [10. С. 21-22].

Л. К. Раицкая полагает, что Интернет может одновременно быть как средой обучения (просмотр новостей on-line, дистанционное обучение и др.), так и источником разных по типу, форме и качеству учебных материалов. К числу материалов, предложенных автором для использования при изучении английского языка в высшей школе, относятся аутентичные материалы англоязычного Интернета, поисковые системы и директории, электронные библиотеки, где можно найти газетные и журнальные статьи, справочные издания, словари, энциклопедии, тексты книг.

Л. К. Раицкая также рекомендует использовать в языковом обучении материалы сети Интернет, специально разработанные для преподавания и изучения иностранного языка, информационные страницы преподавателей иностранного языка в Интернете, электронную почту [11. С. 112-113].

И. К. Бекасов считает программу Skype и видеоконференцсвязь в наибольшей степени соответствующими требованиям, предъявляемым к интеграции Интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку в условиях вуза, поскольку непосредственная иноязычная интеракция обучаемых в режиме реального времени существенно повышает мотивацию студентов в овладению иностранным языком и удобна препода-

вателю для управления процессом совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции [12. С.11].

М. А. Бовтенко акцентирует внимание на трёх основных сферах применения Интернет-ресурсов: получение информации и доступ к аутентичным материалам; организация реальной коммуникации; дистанционное обучение.

Обращение к Интернету как к источнику информации позволяет получить доступ к разнообразным текстовым, звуковым и видеоматериалам, включая электронные версии печатных изданий, каталоги библиотек, архивы, сайты музеев, учебных заведений и т.д. При этом Интернет предоставляет особые возможности для изучения языка специальности. Но автор справедливо замечает, что при использовании аутентичных материалов Интернета с целью обучения остро встаёт проблема их достоверности, научно-образовательной ценности и содержательной значимости [13. С. 160].

Использование ресурсов сети Интернет для организации реальной коммуникации даёт дополнительные возможности общения на иностранном языке. По словам М. А. Бовтенко, наиболее распространённым является текстовый формат общения в асинхронном и синхронном режимах (электронная почта и chat соответственно), хотя с улучшением технической оснащённости учебных заведений в учебном процессе всё чаще применяется аудио- и видеоформат в синхронном (видеоконференции) и асинхронном режимах (голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов). Это создаёт благоприятные условия для организации иноязычного общения обучаемых в рамках телекоммуникационных Интернет-проектов.

В связи с реформой российского высшего профессионального образования, реализацией идеи непрерывного образования, усилением конкуренции высших учебных заведений в сфере образовательных услуг как никогда актуальным становится развитие электронных и дистанционных видов обучения языку. Применение мультимедийных и интерактивных технологий, специальных программных средств для организации дистанционного обучения включая виртуальную среду обучения, как отмечают М. А. Бовтенко, Е. С. Полат и некоторые другие учёные, делает дистанционное образование увлекательным и эффективным.

Подводя итоги проведённого нами обзора научных исследований в области применения виртуальных источников в образовательных целях, можно сделать вывод о том, что в отечественной педагогике отсутствует единая типология ресурсов сети Интернет как средств обучения иностранному языку.

Признавая эффективность использования Интернет-ресурсов в системе инновационного языкового образования, исследователи классифицируют Интернет-ресурсы, руководствуясь различными принципами и на основе различных признаков виртуальных источников. Это затрудняет разработку методики применения ресурсов сети Интернет при обучении студентов иностранному языку, что оказывает негативное влияние на их профессиональную подготовку и формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучаемых. В этой связи представляется целесообразным создать совершенно иную классификацию Интернет-ресурсов с учётом принципов и критериев их отбора, отражающую специфику профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Климкович, Е. Я. Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий / Е. Я. Климкович // Вестник СибАДИ. – Омск: Изд-во СибАДИ. – № 2 (24). – 2012. – С. 141-145.
2. Раицкая, Л. К. Интернет в обучении иностранным языкам: тенденции и перспективы // Лингвистика и лингводидактика делового общения в свете компетентностного / Отв. ред. Л. К. Раицкая. – М.: Изд-во МГИМО(У)МИД России, 2009. – 192 с.
3. Климкович, Е. Я. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий / Е. Я. Климкович // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. – 2012. – № 3 (109). – С. 194-197.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов. – Екатеринбург, «Урал – Советы» («Весть»), 1994. – 800 с.
5. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
6. Абалуев, Р. Н. и др. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Ч. 3. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – С. 4-5.
7. Фаевцова, О. Е. Дидактические аспекты использования Интернет-ресурсов при изучении иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02. – Курск, 2006. – 208 с.
8. Азимов, А. Г., Щукин, А. М. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

9. Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е. С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
10. Болдова, Т. А. Методика обучения студентов старших курсов иностранному языку в телекоммуникационных сетях с использованием Интернет-технологий (немецкий язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2004. – 362 с.
11. Раицкая, Л. К. Использование Интернета в обучении английскому языку в высшей школе / Л. К. Раицкая // Филологические науки в МГИМО: Сборник научных трудов. – № 18 (33). – М.: МГИМО-Университет, 2004. – С. 112-116.
12. Бекасов, И. К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий (английский язык, продвинутый этап обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2008. – 20 с.
13. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М. А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.

Ю. В. Кобенко

Томский политехнический университет

К ВОПРОСУ О ПРИЗНАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КОМПОНЕНТОМ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ФРГ С 1945 Г.

В настоящее время существует необходимость преодоления подхода к выделению компонентов языковой ситуации на основании законодательной закреплённости в определённом административно-политическом образовании. Неправомерность такого подхода объясняется возможной политической мотивированностью языковой политики его субъектов. К примеру, английский язык (или его американский вариант) не является официальным языком в ФРГ согласно § 23 (1 абзац) Федерального закона об административном производстве (*§ 23 Absatz 1 Verwaltungsverfahrensgesetz (Bund)*), что не отражает его реальной коммуникативной мощности в данной стране и, следовательно, не позволяет его полномерно оценивать как компонент языковой ситуации.

Настолько же неправомерным, как и обозначенный выше подход, представляется определение коммуникативной мощности идиома – в особенности экзогlossного – по присутствию его прямых носителей в самом административно-политическом образовании. При этом компонентами языковой ситуации могут выступать мёртвые (латынь) или апостериорные (эсперанто) языки, которые вообще не имеют говорящих на них как на L_1 , т.е. родном языке. Безусловно, данные о носителях с

дифференциацией степени языкового родства (родной, иностранный, второй иностранный и т.д.) являются важным количественным признаком идиома, однако так называемая демографическая мощность компонентов языковой ситуации допускает присутствие говорящих на них и как на L_2 (билингвов), и как на L_3 (три-, или мультилингвов), и т.д., т.е. виртуальный языковой контакт [ср.: 2. С. 616]. Таким образом, присутствие американцев не является определяющим фактором для определения компонентов текущей языковой ситуации в ФРГ.

Согласно В. А. Виноградову, существуют три группы признаков компонентов языковой ситуации:

- 1) количественные, дифференцирующие идиомы по числу говорящих и коммуникативных сфер;
- 2) качественные, выявляющие генетическую родственность и функционально-типологические характеристики языков;
- 3) оценочные, касающиеся внешней и внутренней оценки идиомов, т.е. оценки носителями других языков и исконными носителями [2. С. 616-617].

1. По данным опроса, проведённого Алленсбахским институтом изучения общественного мнения (*Institut für Demoskopie Allensbach*) по заданию Общества немецкого языка GfdS и Немецкого языкового союза (*Deutscher Sprachrat*) в апреле 2008 г. среди репрезентативно выбранных 1 820 граждан ФРГ в возрасте от 16 лет включительно, 67% опрошенных, проживающих в западной части страны, и 49% представителей восточной части республики достаточно хорошо (*einigermassen gut*) владеют английским языком. В «старых» федеральных землях показатели выросли почти в 3 раза с 1961 года (22%) и в 1,5% раза – в «новых» федеральных землях с 1990 г. (33%). Английский язык занимает лидирующую позицию среди иностранных языков в ФРГ с 63% по республике, опережая французский (на втором месте) с 18% и голландский (на третьем месте) 9%. Русский и турецкий языки, которые традиционно считаются равноправными компонентами языковой ситуации в ФРГ наряду с немецким языком в силу представительного количества исконных носителей, проживающих в стране, более чем в 10 раз уступают английскому по коммуникативной мощности, ср. соответственно 6% (русский язык) и менее 2% (турецкий язык). По данным В. Фирека, английский язык в ФРГ до 1990 г. был распространён в следующих сферах: науки и техники, средств массовой информации, экономики и финансов, моды и спорта [8. С. 942-946]. После 1990 г. диапазон распространения английского языка в ФРГ существенно расширился за счёт сфер компьютерных и Internet-технологий, развлечений и свободного времяпрепровождения, трудовой занятости и образования, транспорта и автомобилей,

телекоммуникационных технологий, здоровья и здорового образа жизни, музыки, гастрономии и изделий пищевкусовой промышленности [4. С. 196-197].

2. По лингвистическому характеру идиомов английский и немецкий – разные языки, по структурно-генетическим отношениям они – сходные, родственные (представители германской ветви индоевропейской семьи языков). Функционально идиомы неравнозначны: немецкий выступает после 1945 г. языком горизонтали, т.е. внутриэтнического общения, английская – языком вертикали, ассоциирующимся у немцев с успешностью, благополучием, образованием, карьерным ростом. Таким образом, языковая ситуация в ФРГ – *многоязычная, гомогенная, гомоморфная, дисгармоничная и экзогlossная* [ср.: 2. С. 617]. Многоязычие обусловлено включённостью в рамки языковой ситуации нескольких разных языков; гомогенность свидетельствует об их родственности, гомоморфность о типологическом сходстве, обозначаемом гомологичностью. Дисгармоничность характеризует различный функциональный статус идиомов, экзогlossия – иностранное происхождение металекта (доминирующего идиома).

3. Оценочные признаки во многом связаны со статусом компонентов языковой ситуации, т.е. с их коммуникативной пригодностью, эстетичностью, престижностью и пр. Статус английского языка в ФРГ с 1945 г. неоднозначен: его неустойчивость обусловлена отличиями в оценке языковым коллективом в определённые периоды существования ФРГ – феномен, обозначаемый в истории ФРГ англоамериканизмом «*Changing Society*» (CS). Безусловно, в «нулевые годы» (1945–1949) данный язык ассоциируется с ролью американо-британской военной коалиции во второй мировой войне, в результате чего за ним закрепляется статус языка оккупации [9. С. 198]. В дальнейшем, как отмечает Х.-Г. Шмитц, распространение английского языка в ФРГ приобретает черты языкового экспансионизма и одновременно стойкие отличия от языковых ситуаций в других странах [7. С. 148].

После воссоединения Германии данный язык выступает в ФРГ языком глобализации, кардинальными функциями которого являются, с одной стороны, обеспечение коммуникации между разноязычными группами населения или отдельными пользователями – исконными носителями разных языков (фактор, усиливающий интернационализацию англоязычной лексики – *комментарий наш*), и, с другой стороны, размежевание социально «значимых» (т.е. более американизированных, к примеру, *high snobiety* – *комментарий наш*) и более традиционных слов общества [6. С. 64]. Вывод В. М. Алпатова, что в ходе глобализации английский распространяется, прежде всего, как всеобщий второй язык

[1. С. 27], можно целиком применить к языковой ситуации в ФРГ с учётом количественных параметров данного языка, приведённых выше.

Так как в практике описания статусных характеристик языков сочетания «язык глобализации» и «мировой язык» имеют слабую терминологическую традицию, им предпочитается термин «язык-макро-посредник», введённый А. Д. Швейцером и Л. Б. Никольским и обозначающий язык, обслуживающий межнациональное общение в многонациональном государстве, либо, как правило, заимствованный язык колониального управления [3. С. 102–110].

Согласно опросу, проведённому Алленсбахским институтом изучения общественного мнения в 2008 г., положительно оценивают английский язык в ФРГ 64% респондентов в возрасте 16–29 лет, 51% – 30–44 лет, 38% – 45–59 лет. 50% в данной группе опрошенных владеют английским языком на коммуникативно достаточном уровне (группа А). В группе, не владеющей английским языком (группа В), 56% респондентов дают негативную оценку английскому языку в ФРГ: в возрастной подгруппе старше 60 лет противников данного языка 68%, в подгруппе 45–59 лет – 39%, в возрасте 30–44 лет – 22% и 16–29 лет – 15%.

Тем самым, негативное восприятие английского языка в ФРГ перевешивает: 56% в группе А и 29% в группе В «против» ($85/200=0,42$) vs. соответственно 50% в группе А и 22% в группе В ($77/200=0,38$) «за». Совокупность внутренних оценок английского языка определяет степень лояльности носителей к немецкому языку, которая, по словам Х.-Г. Шмитца, в целом по республике после второй мировой войны значительно снизилась [7. С. 152].

Итак, коэффициент лояльности немецкому языку в ФРГ равен 0,42 (2008), что *целиком подтверждает тенденцию к экзоглоссии в указанной языковой ситуации*. Повышение лояльности наблюдается с ростом возраста респондентов: 66% опрошенных в возрасте старше 60 лет требуют рестриктивных лингвополитических мер в отношении американизации немецкого литературного языка. В среднем 50% опрошенных в указанных возрастных группах (16–29, 30–44, 45–59, от 60 лет) высказываются в пользу институционального вмешательства в языковые процессы; в группе А – 43%, в группе В – 60% лиц.

Сниженная лояльность к родному языку инициирует явление диглоссии (в экстралингвистическом смысле). Следует отметить, что трактовки диглоссии в отечественной и зарубежной социолингвистике расходятся. Так, в отечественной традиции диглоссными языковыми ситуациями обозначаются случаи функционального размежевания используемых языков и их форм [ср.: 2. С. 617]. В зарубежной традиции принято различать социальную и стилистическую формы диглоссии. Например,

Э. Оксаар понимает под первой формой ситуативно-дифференцированное использование разных языков, под стилистической диглоссией – разных форм одного языка [5. С. 852].

Итак, в эстимационном аспекте языковая ситуация в ФРГ с 1945 г. с релевантными для настоящей статьи языками – немецким и английским – представляется *социально диглоссной*, предполагающей ситуативно-дифференцированное использование английского в статусе языка-макропосредника и общего второго (интернационального) языка и титульного (немецкого) в статусе языка автохтонного населения.

Тем самым, *английский язык следует признать полновесным компонентом языковой ситуации в ФРГ*, коммуникативная мощь которого прямо пропорциональна степени американизации немецкого литературного языка. Американизация понимается нами двояко. Во-первых, она совпадает с временными рамками языковой ситуации в ФРГ с 1945 г. Во-вторых, американизация выступает характеристикой определённого исторического этапа развития немецкого литературного языка, который, с одной стороны, обнаруживает определённые параллели с периодами латинизации и галлизации, однако, с другой стороны, противопоставлен им по качественно-количественным характеристикам, к примеру, интенсивности и продолжительности. В контексте исторического изменения немецкого литературного языка данные периоды уместно рассматривать как языковые ситуации в широком смысле на основании наличия стойких отличительных признаков от других периодов его истории.

Литература

1. Алпатов, В. М. Глобализация и развитие языков / В. М. Алпатов // Вопросы филологии. – 2004. – № 2 (17). – С. 23-27.
2. Виноградов, В. А. Языковая ситуация / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. – 2-е репр. изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 616-617.
3. Швейцер, А. Д., Никольский, Л. Б. Введение в социолингвистику / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.
4. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung / D. Herberg // DaF, 2002. – Nr. 4. – S. 195–201.
5. Oksaar E. Das Deutsche im Sprachkontakt / E. Oksaar // Besch W., Reichmann O., Sonderegger S. (Hrsg.). Sprachgeschichte. – Bd. 2. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1984. – S. 846–854.
6. Phillipson R. English-Only Europe? / R. Phillipson. – Challenging Language Policy. – London: Routledge, 2003. – 240 p.

7. Schmitz H.-G. Amideutsch oder deutsch? – Zur Geschichte und Aktualität der Fremdwortfrage / H.-G. Schmitz // Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“, 2002. – S. 135–165.
8. Viereck W. Das Deutsche im Sprachkontakt: Britisches Englisch und Amerikanisches Englisch-Deutsch / W. Viereck // Besch W., Reichmann O., Sonderegger S. (Hrsg.) Sprachgeschichte. – 1. Bd. – Berlin, NY: de Gruyter, 1984. – S. 938–948.
9. Voigt W. Zur Zukunft des deutschen und anderer Sprachen in Europa / W. Voigt // Terminologie et traduction, 1999. – Nr. 2. – P. 186–257.

А. В. Коньшева
Белорусский национальный технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЕТОМ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НОСИТЕЛЯ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время важнейшим направлением в обучении иностранным языкам (ИЯ) в высшей школе Республики Беларусь является формирование поликультурной многоязычной личности, которая готова и способна осуществлять межкультурное общение с носителями изучаемого языка. Иностранный язык рассматривается как средство профессионального роста и повышения активности будущего специалиста, как необходимый компонент профессиональной культуры. Это положение достаточно актуально для студентов, обучающихся в техническом вузе и приобретающих специальность «инженер», так как современный инженер достаточно часто общается со своими зарубежными коллегами и поэтому его необходимо научить адекватно реагировать на различные культурно-значимые события, выбирая приемлемый стиль речевого поведения. Из данного положения можно сделать вывод, что знание ИЯ приобретает для будущих инженеров особую значимость.

Как известно, основной целью в обучении ИЯ в настоящее время является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В свою очередь, коммуникативная компетенция состоит из лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной и социальной компетенциями.

Думается, что формирование социокультурной компетенции, как интегративный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивает формирование поликультурной личности обучаемого, так как представляет собой способность сопоставлять, интерпретировать,

оценивать межкультурные различия и адекватно реагировать на культурно-значимые события, выбирая приемлемый стиль речевого поведения. В этой связи формирование социальной компетенции представляет одну из важных задач в подготовке будущих инженеров к эффективному межкультурному общению.

Т. А. Жукова определяют социокультурную компетенцию следующим образом: «Под социокультурной компетенцией мы понимаем интегративное свойство личности, характеризующую теоретическую и практическую готовность к социокультурной деятельности, выраженную в личностно-осознанном позитивном отношении к ней, наличие глубоких и прочных знаний, умений, направленных на решение социокультурных задач» [1. С. 12].

Социокультурная компетенция выражается в способности специалиста вести беседу, в нашем случае, на ИЯ, в ситуациях профессионального общения, а также успешно общаться с окружающими людьми по рабочим вопросам. Например, *инженер – коллега*: прием делегаций специалистов из-за рубежа, посещение с профессиональными и образовательными целями стран-партнеров, выступление с докладами и сообщениями, участие в дискуссиях и т.д.

Социокультурная компетенция изучается в трудах многих ученых (Е. А. Астахова, Г. В. Елизаровой, О. Н. Игна, Н. Б. Ишханян, Л. Д. Литвинова, Е. В. Логинова, С. А. Могилёвцева, И. Э. Риске, В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева и др.). Исследователи рассматривают социокультурные стереотипы речевого поведения, национальные ценностные ориентации, общее и специфическое в мировосприятии и мировидении коммуникантов, особенности национального характера и менталитета, а также определяют умения различать и учитывать социальный контекст, увидеть и понять картину мира представителей иной культуры, выбирать приемлемый стиль речевого поведения, создавать портреты участников межкультурной коммуникации и др. Признается также важность влияния этнопсихологических особенностей носителей разных лингвокультур на процесс взаимодействия.

Но, хочется отметить, что в данном вопросе недостаточно внимания уделяется этнопсихологическим особенностям носителей разных лингвокультур на процесс взаимодействия. Учеными признается важность влияния этнопсихологических особенностей носителей разных лингвокультур на процесс взаимодействия. Однако, при всей обширности и многообразии работ, посвященных данной проблеме, этнопсихологическим особенностям не уделено должного внимания и данные особенности, несмотря на их важность для процесса межкультурного общения, применительно к формированию социокультурной компетен-

ции специально и системно не были рассмотрены. Но знания данной проблемы очень важно в профессии инженера и данному вопросу необходимо уделять определенное внимание на занятиях по ИЯ в техническом вузе.

Известно, что этнопсихологические особенности носителя лингвокультуры в процессе межкультурного общения актуализируются в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле коммуникантов, оказывая влияние на выбор соответствующих языковых форм. Реализация речевого поведения без учета этнопсихологических особенностей иноязычного собеседника, может привести к тому, что в поведении участников межкультурного общения будут отражаться собственные культурные нормы, отличные от норм иноязычного коммуникативного поведения. Вследствие этого, могут возникать разного рода коммуникативные помехи, препятствующие взаимопониманию носителей разных культур, что приведет к непониманию, и не будет способствовать эффективной социализации партнеров [3. С. 73].

Практика обучения ИЯ в техническом вузе показывает, что уровень сформированности социокультурной компетенции у студентов не позволяет им в достаточной мере осуществлять эффективное взаимодействие с носителем изучаемого языка. Наблюдается несоответствие между требованиями, которые предъявляются социальным заказом общества к специалистам, и реальным уровнем владения ими ИЯ. В значительной степени это объясняется тем, что не разработана методика, которая предполагала бы целенаправленное формирование социокультурной компетенции с учетом этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка.

Думается, что национально-культурные различия взаимодействующих коммуникантов обусловлены этническим менталитетом, который детерминирован культурой и опытом исторического развития народа и управляет поведением представителя одной культуры при взаимодействии с представителем другой культуры [2].

Менталитет раскрывается через систему этнических отношений, задающих иерархию ценностей, которые, в свою очередь, проявляются в убеждениях, идеалах, склонностях, интересах и социальных установках. Система этнических отношений личности имеет свою специфику в зависимости от культурной принадлежности.

Таким образом, национально-культурная специфика этнических отношений носителей лингвокультуры актуализируется в этнопсихологических особенностях. Этнопсихологические особенности, как и этнический менталитет, проявляются в процессе межкультурного общения в:

- восприятию, пониманию и оценке действительности (перцептивная сторона);
- национальных ценностных ориентациях (коммуникативная сторона);
- стратегиях поведения (интерактивная сторона).

Эффективная реализация всех сторон межкультурного общения возможна, если носитель родной культуры знает этнопсихологические особенности своего иноязычного собеседника и учитывает их в процессе взаимодействия.

При определении типичных этнопсихологических особенностей носителя любой лингвокультуры мы исходили из следующих групп отношений:

- 1) отношение к себе;
- 2) отношение к другому;
- 3) отношение к окружающей действительности.

В соответствии с указанными группами отношений и критериями ценностной контрастивности и специфичности проявления этнопсихологических особенностей в речевом поведении, можно выявить типичные этнопсихологические особенности, характерные для носителей разных лингвокультур и, одновременно, специфичные в формах своего проявления в речевом поведении.

Установлено, что «отношение к себе» реализуется в этнопсихологических особенностях как *сохранение личного пространства*.

Что касается «отношение к другому» проявляется в *формальном дружелюбии*, а «отношение к окружающей действительности» реализуется в *позитивном восприятии*.

При определении основных стратегий поведения с представителем любой иноязычной лингвокультуры отмечаем, что они могут быть как универсальными, так и национально-специфичными по речевому содержанию и языковой реализации. Учитывается, что каждая этнопсихологическая особенность носителя изучаемого языка проявляется в соответствующей стратегии поведения.

Этнопсихологическая особенность сохранения личного пространства проявляется в *стратегии коммуникативной дистанцированности*, которая предполагает использование речевых и неречевых средств, обеспечивающих сохранение личного пространства собеседника. Этнопсихологическая особенность формального дружелюбия актуализируется в *стратегии коммуникативной контактности*, позволяющей следовать национальной специфике коммуникативной вежливости.

Этнопсихологическая особенность позитивного восприятия актуализируется в *стратегии коммуникативной самопрезентации*, нацелен-

ной на создание положительного имиджа коммуниканта и комфортной атмосферы речевого взаимодействия собеседников.

Хочется отметить, что при исследовании вышеуказанной проблемы установлено, что этнопсихологические особенности носителя изучаемого языка оказывают влияние на перцептивную, коммуникативную и интерактивную стороны межкультурного общения и проявляются в восприятии, понимании и оценке действительности, в национальных ценностных ориентациях и в стратегиях поведения.

Типичные этнопсихологические особенности носителя иноязычной лингвокультуры – это сохранение личного пространства, формальное дружелюбие, позитивное восприятие.

Использование стратегий поведения в соответствии с этнопсихологическими особенностями носителя изучаемого языка, обеспечивает эффективное межкультурное общение.

А содержание социокультурной компетенции, исходя из четырех аспектов иноязычного образования, в нашем понимании, будет следующим:

- познавательный аспект предусматривает овладение определенными знаниями: об отношении носителя изучаемого языка к себе и к своему личному пространству, к другому и к окружающей действительности; национальных ценностных ориентаций, норм иноязычного коммуникативного поведения, языковых и неязыковых средств оформления высказываний; основных стратегий поведения с представителем иноязычной лингвокультуры;

- учебный аспект направлен на развитие социальных умений: воспринимать, анализировать и сопоставлять этнопсихологические особенности носителей изучаемого и родного языков; использовать адекватные языковые и неязыковые средства оформления высказываний в ситуациях межкультурного общения в соответствии с нормами иноязычного коммуникативного поведения; варьировать основные стратегии поведения;

- развивающий аспект предполагает развитие таких способностей как: наблюдательность, непредвзятость, эмпатия, коммуникативная гибкость;

- воспитательный аспект направлен на воспитание восприимчивости к чужой культуре и вежливости в отношении к представителям другой культуры.

В соответствии с дидактическим принципом поэтапного формирования социокультурной компетенции на занятиях по ИЯ в техническом вузе нами выделены следующие этапы: ориентировочный и исполнительский.

Ориентировочный этап предполагает развитие умений коммуниканта ориентироваться как в своем собеседнике, так и в условиях коммуникативной ситуации, прогнозировать способы эффективного взаимодействия, планировать коммуникативные действия с целью последующего решения коммуникативных задач в ситуациях речевого взаимодействия.

Процесс ориентировки на занятиях начинается с анализа информации в культуроведчески насыщенных текстах, которые содержат так называемые «ценностные и языковые капсулы». «Ценностная капсула» содержит информацию об особенностях восприятия и понимания действительности, а также национальных ценностных ориентациях представителей изучаемой лингвокультуры. «Языковые капсулы» знакомят студентов с нормами иноязычного коммуникативного поведения и языковыми средствами оформления речевых высказываний. В процессе осмысления информации в «капсулах» обучаемый выделяет, оценивает, сопоставляет, интерпретирует основные социокультурные факты и явления, необходимые ему в последствии для решения коммуникативных задач.

На данном этапе студенты сопоставляют типичные этнопсихологические особенности носителей изучаемого и родного языков, учатся замечать и понимать национально-культурную специфику иноязычной лингвокультуры, а также оценивать и планировать речевое поведение в соответствии с данной спецификой. Для этого используются ситуации, в которых, в результате взаимодействия иноязычных коммуникантов, возникает межкультурное непонимание по причине различий в восприятии действительности и, соответственно, в поведении. В контексте данных ситуаций обращается внимание студентов на возможные коммуникативные неудачи, связанные с игнорированием некоторых условий успешности взаимодействия, а также на возможности двусмысленного толкования отдельных речевых действий. Студенты различают как специфические черты обеих культур, так и универсальные характеристики, которые объединяют культуры и являются основой межкультурного взаимопонимания.

Исполнительский этап обеспечивает развитие у обучаемых умения реализовывать эффективное взаимодействие с носителем изучаемого языка, используя основные стратегии поведения. Студенты в своих высказываниях, представляющих конкретные акты коммуникации, воссоздают определенный отрезок реальности функционирования изучаемой лингвокультуры, применяя социокультурные знания, умения, способности и качества, приобретенные на ориентировочном этапе процесса формирования социокультурной компетенции.

Исполнительский этап включает тренировку обучаемых, как в использовании отдельных стратегий поведения, так и в их варьировании в условиях, приближенных к условиям реального общения. Тренировка в использовании стратегий поведения предполагает последовательное их усвоение и постепенный, управляемый переход в личный опыт обучаемого. Тренировка в варьировании адекватных стратегий поведения обеспечивает организацию эффективного взаимодействия с носителем изучаемого языка.

На этом этапе сопоставительный анализ иноязычной и родной лингвокультур позволяет студентам учитывать линию поведения собеседника, выбирать необходимые языковые средства для реализации коммуникативных намерений, а также использовать адекватные стратегии поведения. Контрастивное изучение иноязычной и родной культур создает у обучаемого основу для установления и поддержания комфортных, гармоничных, а, следовательно, и эффективных отношений с иноязычным собеседником.

Таким образом, на исполнительском этапе процесса формирования социокультурной компетенции студент овладевает конкретными речевыми действиями в рамках типичных ситуаций общения и учится осуществлять взаимодействие с иноязычным партнером, варьируя основные стратегии поведения.

Для успешного формирования социокультурной компетенции необходимо разработать комплекс специальных заданий. Каждое задание, как структурная единица методической организации материала, должна включать ориентировочный и исполнительный компоненты. Ориентировочный компонент обосновывает мотив будущего речевого действия и направляет студента на реализацию определенной коммуникативной задачи. Исполнительный компонент предполагает непосредственную реализацию намеченной задачи.

Также необходимы задания, направленные на осуществление контроля или самоконтроля. В такие задания необходимо закладывать определенные объективные требования к результату предстоящего действия, который обучаемый может проанализировать, осмыслить и сделать самостоятельные выводы о качестве выполнения коммуникативной задачи. Таким образом, задание обеспечивает последовательную реализацию речевых действий и направлено на решение обучаемым конкретных коммуникативных задач.

Изучение влияния этнопсихологических факторов на процесс взаимодействия носителей разных языков и культур является достаточно перспективным в процессе обучения студентов. Это обеспечивает реализацию принципа диалога культур и цивилизаций в изучении ИЯ, по-

вышает эффективность образовательного процесса и качество коммуникативно-профессиональной подготовки студентов.

Литература

1. Жукова, Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетенции будущих учителей: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Жукова. – Самара, 2007. – 23 с.
2. Коньшева, А. В. К вопросу соизучения языка и культуры на занятиях по иностранному языку в вузе / А. В. Коньшева // Речевая компетентность студента в условиях языковой нестабильности в изменяющейся России. – Армавир: Изд-во АГПУ, 2009. – С. 22-27.
3. Починок, Т. В. Влияние этнопсихологических факторов на процесс межкультурного общения / Т. В. Починок // Иностранные языки в высшей школе. – 2010. – № 2 (13). – С. 72–76.

А. М. Кость

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АНТИТЕЗЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. ДОДЕ «LES DEUX AUBERGES»)

Исследование художественного текста как системного явления предполагает анализ его структуры, которая отражает упорядоченную последовательность языковых и стилистических компонентов, а также характер связей, существующих между ними. В художественном тексте переплетается несколько тематических векторов, описывается многоаспектность явлений; характеры героев представлены в единстве индивидуального и всеобщего, а исторические события – в многообразии социальных конфликтов. Их различные грани писатель типизирует в виде художественного конфликта в соответствии со своим мировоззрением и творческими задачами. Такая полифония сюжетной линии требует от автора использования богатства лингвистических и стилистических средств, которые бы наилучшим образом раскрывали его творческий замысел, закодированную в произведении информацию, а также ее возможные интерпретации.

Одним из таких средств является антитеза – стилистическая фигура, известная еще со времен античных авторов. Особое значение антитеза приобрела в ораторском искусстве как один из способов аргументации. В наиболее общих чертах антитеза представляет собой отри-

цание некоего тезиса. В греческом языке существительное *antithesis* обозначает «против тезиса» (*contre une thèse*), а прилагательное *antithetos* выражает «то, что находится напротив» (*qu'on met en face*) [9]. В словаре Le Petit Robert антитеза представлена и как собственно языковое явление, выражающее оппозицию двух мыслей, двух выражений, употребленных в речи для выражений контраста, и как философское понятие (предложение, противопоставленное тезису, с которым образует антиномию), и как образное сопоставление совершенно противоположных явлений или характеров [13].

Изучая антитезу, ученые-языковеды единодушны в том, что в ее основе лежит семантическая характеристика. Одни определяют ее как стилистическое противопоставление лексических значений и понятий, выраженных словами и словосочетаниями, предложениями или группой предложений на основании семантического контраста этих лингвистических единиц [4. С. 6].

Другие рассматривают ее как сильную оппозицию двух слов или идей [12. С. 34], сопоставление двух мыслей, двух словесных выражений с совершенно противоположным значением, целью которого является выражение контраста [6. С. 27]. Для третьих антитеза – композиционное средство, устанавливающее оппозитивные связи между двумя элементами изречения [1. С. 359].

Приведенные дефиниции несколько отличаются, акцентируя внимание на одном из элементов антитезы или одной из ее характеристик. Но объединяет их то, что они считают главной функцией этой стилистической фигуры выделение контраста, а также то, что она имеет дихотомическую структуру, обязательное присутствие двух симметрических частей. Симметрия при этом позволяет, как считают авторы книги «Introduction à l'analyse stylistique», очень четко представить мысли, поскольку устанавливает соответствие одного термина другому, одного предложения другому [11. С. 187].

Графически контраст как симметрическую антитетичную структуру можно представить в виде математических знаков **плюс (+)** и **минус (-)**, информационно – как комплементарность, дополнение к уже существующей информации, содержательно – как сопоставление по аналогии. На уровне лексики контраст основывается на антонимии. Ученые обращают внимание на двойственную природу антонимии, а следовательно, и антитезы: «с одной стороны, в ее основе лежат контрарные понятия логики, а с другой, она является языковым, а именно лексическим средством выражения противоположности» [3. С. 17].

Мы разделяем точку зрения лингвистов о том, что антитеза больше связана с контекстом – синтагматическими структурами, фразами,

чем с отдельно взятыми словами (в силу их полисемантичности) [14. С. 55]. Это можно объяснить тем, что на уровне узуса анализируются нормированные слова-антонимы, главной в противопоставлении которых является качественная семантика, а на уровне текста такие оппозиции часто представляют собой индивидуально-авторские образования в стилистических целях и отражают семантику оценочности [2. С. 149-151].

Исходя именно из таких суждений, антитеза рассматривается по нескольким направлениям. Прежде всего, как лексическое явление, поскольку речь идет об антонимах – словах с противоположным значением, формирующих эквиполентную оппозицию.

Такая оппозиция может отражать максимальную отдаленность между двумя аспектами одного и того же явления или понятия (*opposition contraire*), как, например: *vivant/mort*, или может существовать еще и промежуточное звено, как в примере с прилагательными *chaud – tiède – froid*, отражающими градуальные антонимические отношения [5. С. 97].

Для образования лексических антонимов во французском языке чаще всего используются разные префиксы *in/im* (*défini/indéfini; prévisible/imprévisible*), а также префиксальная частица *non* (*conforme/non conforme*). Образуя новое слово с противоположным значением, они не изменяют его грамматической природы, а только создают своеобразный силлогизм **А не есть не А** [7. С. 220].

Поскольку главной целью такой оппозиции является характеристика различных явлений и событий, отражение интенсивности процессов, то есть их оценка, то и формируется она, следовательно, прилагательными, наречиями и глаголами (*grand/petit, bien/mal, partir/revenir*). Кроме того, сопоставление может касаться двух взаимоисключающих понятий (*opposition contradictoire ou relation d'exclusion*), как, например, родовые понятия [11. С. 67; 14. С. 57].

Противоположность значений в рамках антитезы может выражаться также с помощью грамматических средств. К ним мы относим:

- 1) отрицательную форму глагола (*faire qch/ne pas le faire*);
- 2) предлог *sans*, употребленный при существительных и глаголах (*sans succès, sans faire qch*);
- 3) наречия и наречные обороты с отрицательной семантикой (*contrairement, au contraire, en revanche*);
- 4) союзы и союзные выражения (*mais, pourtant, cependant, malgré tout*);
- 5) местоимения (*l'un /l'autre*).

Грамматическое противопоставление развивается на уровне синтагматических структур, предложений, сверхфразовых единств и пред-

полагает более широкую, сравнительно с лексической, дихотомическую конструкцию, связанную с различными видами повторов, параллелизмом. В совокупности своей они способствуют ритмической организации текста и усиливают его образность.

Если лексические и грамматические противопоставления имеют в тексте соответствующие маркеры и относятся к эксплицитным способам выражения оппозиции, то третий аспект антитезы – сопоставление идей, мислей, понятий – носит имплицитный характер, поскольку не имеет соответствующих денотатов. Для раскрытия такого противопоставления привлекается ассоциативное поле читателя, его интеллектуальный план восприятия информации, представленной в произведении, его собственный опыт. Поэтому выявление неантонимических оппозиций является процессом индивидуальным, субъективным, контекстуально-оказиональным и приводит к неожиданным заключениям, образуя эффект парадокса, иронии. Понятно, что чем сложнее отношения между противопоставляемыми частями, тем сложнее их коннотативное наполнение. В структуре таких сопоставлений доминирующая роль принадлежит сигнификативному компоненту значения, так как отсутствует непосредственный объект номинации.

Проведенный нами анализ художественных текстов свидетельствует о том, что антитеза присутствует не только как отдельный стилистический прием, но и может составлять главный способ построения художественного произведения. Находясь в различных частях произведения, близкие или противоположные по значению слова формируют сложные разноуровневые субстантивные или предикативные классы. Эти классы, в свою очередь, выстраиваются в четкую дихотомическую структуру, элементы которой, взаимодействуя, образуют максимальный стилистический эффект.

Такая стратегия построения текста особенно характерна для сказок (борьба добра и зла), для басен (положительный и отрицательный герой, нравоучительное заключение). Присутствует она и в поэтических произведениях для раскрытия стилистических образов.

Для анализа антитезы во всех ее проявлениях и характеристиках мы избрали рассказ А. Доде «Две таверны» («Les deux auberges»), отрывок из которого мы приводим. Уже само название рассказа готовит читателя к тому, что события и описания будут развиваться относительно двух объектов – двух заезжих дворов, построенных один напротив другого, и их соседство выглядело довольно странным:

«Le voisinage de ces deux auberges avait quelque chose de saisissant. D'un côté, un grand bâtiment neuf, plein de vie, d'animation, toutes les portes ouvertes, la diligence arrêtée devant, les chevaux fumants qu'on

dételait, les voyageurs descendus buvant à la hâte sur la route dans l'ombre courte des murs; la cour encombrée de mulets, de charettes; des routiers couchés sous les hangars en attendant la fraîche. A l'intérieur, des cris, des jurons, des coups des poings sur les tables, le choc des verres, le fracas des billards, les bouchons de limonade qui sautaient, et, dominant tout ce tumulte, une voix joyeuse, éclatante, qui chantait à faire trembler les vitres...

... L'auberge *d'en face*, *au contraire*, était silencieuse et comme abandonnée. De l'herbe sous le portail, des volets cassés, sur la porte un rameau de petit houx tout rouillé qui pendait comme un vieux panache, les marches de seuil calées avec des pierres de la route... Tout cela si pauvre, si pitoyable, que c'était une charité vraiment de s'arrêter là pour boire un coup.

En entrant, je trouvai une longue salle déserte et morne, que le jour éblouissant de trois grandes fenêtres sans rideaux faisait plus morne et plus déserte encore. Quelques tables boiteuses où trainaient des verres ternis par la poussière, un billard creuvé qui tendait ses quatre blouses comme des sébiles, un divan jaune, un vieux comptoir, dormaient là dans une chaleur malsaine et lourde. Et des mouches! des mouches! jamais je n'en avais tant vu: sur le plafond, collées aux vitres, dans les verres, par grappes... Quand j'ouvris la porte, ce fut un bourdonnement, un frémissement d'ailes comme si j'entraais dans une ruche» [7. С. 162-164].

Наречные предлоги *d'un côté* и *d'en face* представляют читателю обе таверны, а *au contraire*, моделирует описание по антитестичному признаку, усиленному синтагмой *quelque chose de saisissant*. Сначала автор описывает двор перед каждым трактиром. Первый из них запряжен лошадьми (*la cour encombrée de mulets, de charettes*), путешествующие наспех пьют в тени (*les voyageurs descendus buvant à la hâte sur la route dans l'ombre*), ожидая, когда наступит прохлада. Внутри этой таверны очень оживленно (*plein de vie, d'animation*), шумно, слышны крики (*des cris*), удары кулаками по столам (*des coups des poings sur les tables*), грохот бильярдных шаров (*le fracas des billards*), а над всей этой суматохой – веселое звонкое пение, от которого, казалось, дрожали окна (*une voix joyeuse, éclatante, qui chantait à faire trembler les vitres*).

Новая постройка (*un grand bâtiment neuf*) этого постоянного двора контрастирует со зданием напротив. Последнее выглядит безмолвным и как бы заброшенным (*silencieuse et comme abandonnée*). Это впечатление усиливается описанием ступенек, укрепленных дорожным булыжником (*les marches de seuil calées avec des pierres de la route.*), разбитые ставни (*des volets cassés*), засохшая ветка иголки, висящая, как старый плюмаж (*un rameau de petit houx tout rouillé qui pendait comme un vieux panache*). Все это выглядело жалким. Понятно, что человеческая нога сюда давно

не ступала. Сравнение *qui chantait à faire trembler les vitres...* контрастирует со сравнением *pendait comme un vieux panache*.

Как и первая часть приведенного отрывка, так и вторая, не содержат слов, которые могли бы считаться антонимами, поэтому контраст проявляется не эксплицитно, а имплицитно. Читатель воспринимает противоположность, основываясь на собственном опыте и ассоциациях: если столы кривые, то, следовательно, за ними давно никто не сидел; стаканы потускнели от пыли потому, что их давно никто не использовал. Если в первом трактире все двери открыты, слышны разговоры, крики, звон стаканов, пение, то в другом – шум от множества мух, сидящих на потолке, на окнах, даже в стаканах. Значение этого описания усиливается повтором *des mouches*. Их гудение и трепет крыльев производят впечатление улья. И все это, казалось, спит в душном и тяжелом воздухе, контрастирующим с ослепительным солнечным днем (*le jour éblouissant*). Такое имплицитное выражение оппозиции обращено больше к интеллектуальному восприятию читателем и предполагает аксиологическую коннотацию, благодаря семантике их композитов (положительную в первом описании, отрицательную – во втором).

Антитетичность содержательно-концептуальной информации, содержащейся в описании обеих таверн, приобретает особый акцент, так как усиливается представлением их хозяек. В первой таверне хозяйка – веселая и красивая женщина вся в кружевах, с золотой цепочкой на шее (*une belle femme avec des dentelles et trois tours de chaîne d'or au cou*), что свидетельствует о богатстве. Во второй, хозяйка (автор называет ее *l'étrange créature*) такая же некрасивая, неприятная и жалкая, как и ее трактир. У нее несчастное лицо крестьянки, сморщенное, с потрескавшейся кожей землянистого цвета (*une pauvre figure de paysanne, ridée, crevassée, couleur de terre*). Видно было, что она еще не старая, но только изможденная и увядшая от слез, которые сделали ее еще более некрасивой.

Такой анализ моделирует текстуальное пространство не только с точки зрения его смысловой природы, интерпретации словарного целого, семантической связности, но и с позиции человеческой психики. Все, что описано, читатель может легко представить, а, следовательно, и проследить соотношение языковых знаков с собственным фонетическим (слуховым) пространством, благодаря употреблению звукоподражательных слов (*des cris, des coups des poings, le choc des verres, le fracas, un bourdonnement, un frémissement d'ailes*). Таким образом, в тексте образуются предикативные микросистемы, которые объединяют ассоциативно поляризованные значения, связанные с параметрами одного и того же объекта. Они выражают не только наличие сопоставительных

признаков, но и степень их интенсивности, вследствие чего оценочный континуум представлен по шкале положительно/отрицательно или плюс (+) и минус (-), без участия промежуточной аксиологии, которая может характеризовать антонимы.

Как показывает наше исследование, оппозитивные части в приведенном контексте представлены не антонимическими парами: их противопоставление происходит не столько на уровне номинативных свойств слов и словосочетаний, сколько на уровне коннотаций и ассоциативного подтекста. И именно бинарная структура описания придает противоположного значения словам, которые таковыми не являются; противоположными по значению они становятся на уровне дискурса, то есть, окказионально, частично, относительно. Семантические и логические параметры переплетаются, образуя гиперпространство, и устанавливают близкие отношения даже между отдаленными семантическими образованиями. Противопоставление выстраивается по коннотативно-ассоциативным признакам, что связано с имплицитным выражением антитезы.

В совокупности своей все способы выражения антитетического содержания помогают автору отобразить противоречивость характеров персонажей, жизненные коллизии, создавая различными языковыми средствами художественный конфликт, который непосредственно соотносится с определенным общественным конфликтом, имеющим место в действительности.

Благодаря множеству реминисценций в тексте, а также сцеплению с ближайшими образами, они формируют свои стилевые ряды, которые не могут быть заключены в строгие рамки нормативной классификации. Их совокупность создает особую смысловую концентрацию, позволяющую переключить конкретное описание бытовых сцен на уровень философско-исторического обобщения.

Литература

1. Алексеев, А. Я. Нариси з контрастивної стилістики французької мови: Навчальний посібник для факультетів іноземних мов університетів. – Вінниця: Нова Книга, 2010. – 456 с.
2. Ахмедов, А. А., Валяева, И. М. Стилистическое функционирование антонимических единиц // Семантико-стилистические аспекты функционирования языковых единиц. – Барнаул, 1986. – С. 149-154.
3. Банина, Н. В. Антонимические корреляции глаголов «увеличения» и «уменьшения» в современном английском языке // Семантический анализ лексических единиц. – Иркутск, 1979. – С. 16-25.

4. Белова, Г. М. Лингвистические средства выражения антитезы (на материале французского языка): Автреф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1970. – 27 с.
5. Краснов, А. Е. Принципы семантической классификации лексических антонимов // Лексическая семантика и фразеология. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1987. – С. 95-103.
6. Маноли, И. З. Лексикографическое описание терминов стилистики и поэтики французского языка. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 142 с.
7. Общая риторика. Пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Трир, Л. Тринон. – М.: Прогресс, 1986. – 392 с.
8. Daudet A. Lettres de mon moulin. Le livre de poche. – Paris, 1983. – 254 с.
9. Dauzat A. Dictionnaire étymologique de la langue française. Librairie – Larousse, 1938.
10. Fontanille J. Sémiotique du discours. Pulim. Presse Universitaires de – Limoges. 1998.
11. Fromilhague C., Sancier-Chateau A. Introduction à l'analyse stylistique. – Dunod, Paris, 1996.
12. Jarrety M. Lexique des termes littéraires // Librairie Générale Française. – 2001. – 475 с.
13. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris, 1992.
14. Obadia M., Dascotte R., Glatigny M., Collignon L. Le lexique. – Hachette, 1976. – 176 с.

О. В. Ларина

Коломенский институт (филиал) МГОУ имени В. С. Черномырдина

К ВОПРОСУ О СЕМИОТИЧЕСКОЙ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ

В последнее время решением проблемы семиотической неоднозначности интерпретации языка текста занимаются многие известные лингвисты, философы и логики. Согласно работам лингвистов второй половины XX века естественные и письменные языки могут быть описаны как интерпретируемые формальные системы. Так, например, Э. Бах и Р. Монтегю используют для интерпретации языковых высказываний методы теоретико-модельной семантики. По их мнению, семантика приписывает предложениям и другим выражениям интерпретации, которые находятся за пределами языка, в частности, это предположения

об истинности или ложности высказываний. Утверждается, что для определения этого необходимы две вещи: 1) адресату высказывания необходимо знать значение высказывания и 2) адресат должен соотнести предложение с некой ситуацией в реальном мире и определить, насколько она соответствует значению предложения [2. С. 24]. В этом случае закономерным становится вопрос о соответствии структуры создаваемой интерпретационной модели естественному языку и о её уникальности.

Интерпретацией в рамках теоретико-модельной семантики называется некоторый способ приписывания значений выражениям в языке в определенной структуре модели. Следовательно, интерпретация языка состоит из двух частей. Первая часть – это те типы сущностей, которые необходимы для интерпретации языка. Вторая часть – это умение приписывать элементы выражениям языка при определенной структуре модели [2. С. 40-41].

С этой точки зрения любой текст может быть представлен, в частности, как процесс коммуникации, при котором постоянно поступающая новая информация вызывает ту или иную ответную реакцию со стороны адресата. Причём здесь принципиально неважно, кто является адресантом, отправителем сообщения. Один и тот же текст может быть прочитан по-разному. Это зависит от постановки исследовательской задачи.

Можно говорить о том, что окончательного прочтения письменного источника не существует. Кроме того, адресат по-своему понимает и философски интерпретирует источник, включает его в свою систему представлений, ценностей, а также подчиняет его собственным задачам. Ограничителями множественности интерпретаций в данном случае выступают лишь уровень профессиональной подготовки адресата.

Выделяют ряд принципов философско-семиотической интерпретации текста:

1) принцип контекстуальной интерпретации – когда смысл и текст имеют одно значение, но трактуются по-разному в разных контекстах, поэтому смысл становится зависимым от контекста;

2) принцип учёта цели и замысла автора – когда в задачу исследователя входит выявление целей и оригинальных замыслов автора конкретного текста;

3) принцип герменевтического круга – когда единство целого проясняется через определённые части, а смысл определённых частей проясняется через единство целого. При этом происходит ограничение горизонтов человеческого понимания, тем самым делая его исторически зависимым;

4) принцип различения понимания и интерпретации – при котором понимание выступает целью герменевтики, а интерпретация – методом достижения такой цели;

5) принцип конгениальности – сутью которого является соразмерность творческих потенциалов адресата и адресанта [5. С. 153–156].

Естественные языки многозначны. Лингвисты и философы допускают, что большинство выражений могут иметь несколько различных интерпретаций. Такая неоднозначность возникает по ряду причин. Во-первых, отдельные слова могут обозначить абсолютно разные сущности, но звучать одинаково (или выглядеть одинаково на письме). Такой тип неоднозначности называется лексической неоднозначностью. Во-вторых, можно говорить о структурной неоднозначности.

Кроме того, при интерпретировании любого текста необходимо обратить внимание и на принцип композициональности текстового высказывания. Значения сложных выражений определяются с помощью значений простых выражений, из которых они составлены и способа их соединения.

Известно, что обычно мы не замечаем неоднозначности в естественном языке и письменной речи, пока нам на нее не укажут или пока не произойдет коммуникативной неудачи. И это логично: обычно лингвистический или реальный контекст подсказывает, как понимать потенциально неоднозначные выражения. Но из этого следует, что значение всего выражения вовсе не является функцией значения его частей. Чтобы получить значение частей, следует вначале понять значение целого или даже значение более крупных контекстов, в которых это целое используется.

Создавая любой текст, его адресант стремится к тому, чтобы имеющиеся в языке значения вместе с присущими им звучаниями стали целостным выражением для новых метасодержаний. Наряду с этим, воспринимая различные лексические значения и метасемиотические содержания, адресат стремится к новым и более многоплановым обобщениям, что на определённом этапе выводит его на гносеологическое восприятие текста, то есть этот процесс выходит за рамки семантического и метасемиотического уровней.

Читая текст, адресат воспринимает «инвариантные» содержания, не ограничивающиеся конкретным выражением, а опирающиеся на целую систему способов выражения, включённых в соответствии с авторским замыслом в развёрнутое произведение речи. Передача таких наиболее общих «содержаний» происходит по философско-семиотическому принципу, т.е. «при помощи вполне условного (конвенционального) средства, ... такого, в материальной природе или строении которого нет

никакой естественной связи с обозначаемым предметом или реальной природой передаваемой информации» [1. С. 507].

Очень важно в этом плане понимать, что соотношение содержания и выражения (означаемого и означающего) носит не семантический, а семиотический характер, так как семантико-стилистический смысл не закреплён за некоторым природным исторически сложившимся единством содержания и материального, социально-исторически обусловленного выражения. Соотношение «означаемого – означающего» определено конкретным намерением текстового высказывания и возникает «по установлению» его адресанта. То есть в определённом смысле семиотика текста зависит от способности адресата отвлекаться от воспринимаемого им произведения, с опорой на знание языка («соответствующей техники выражения» – Г. О. Винокур) и на совокупность всех художественных и культурных представлений, моральных, эстетических и этических ценностей, составляющих творчество писателя, на такие способы языкового выражения, которые являются указаниями на то, что лежит за пределами текста и тесно связано с его пониманием [6. С. 130–143]. “... we are going to take a text, a narrative, and we are going to read it, as slowly as is necessary, stopping as often as we must ..., trying to locate and to classify as loosely as possible not all meanings of the text (this would be impossible for the text is open ad infinitum: no reader, no subject, no science can exhaust the text)... We are going to locate the avenues of meaning” [7. P. 84].

Считается, что любой текст – это не просто сообщение, а сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые. Поэтому его философско-семиотическая расшифровка превращается в сложную систему «общения».

Во-первых, это диалог создателя-адресанта текста с первоисточниками, реализуемый в «продукте» – созданном тексте. Автор текста, несомненно, воссоздаёт семиотическую картину событий через призму собственных взглядов и выводов по конкретному социокультурному временному пространству, поэтому сложно интерпретировать текст, не поняв его адресанта, не зная его биографии, уровня образования и культуры, рода практической деятельности, принадлежности к определённому социальному слою, характеризующему соответствующими ценностными установками. Масштаб личности создателя текста, степень завершенности произведения, а также цель его создания – всё это определяет совокупность содержащейся в нём социальной информации. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое создание и его мир, то есть другой субъект...» [3. С. 306].

Во-вторых, помимо диалога создателя текста с первоисточниками существует также диалог «потребителя» текста с его автором. Изучение текста, созданного как на родном, так и на иностранном для адресата языке, нацелено на критическое осмысление осознанного и целенаправленного семиотического сообщения, которое адресант хотел бы передать через своё произведение. Адекватная передача такого сообщения и составляет суть семиотического механизма. Однако это не единственная функция семиотических структур.

Так, для адекватного восприятия достаточного сложного сообщения требуются условия, которые практически недостижимы в реальной ситуации: пользуясь идентичными кодами, адресант и адресат должны в семиотическом плане представлять «удвоенную личность» для абсолютно полной дешифровки авторского текста, обладая при этом единством языкового опыта, тождественным объёмом памяти, а также единством представлений о норме, языковой референции и прагматике. Поэтому в реальной действительности, занимаясь изучением цепочки «автор – сообщение – читатель», можно говорить лишь об относительной идентичности исходного и полученного текстов.

Полагается, что такая ситуация обуславливается следующим: любой «текст несёт тройные значения:

- 1) первичные – общеязыковые,
- 2) вторичные, возникающие за счёт синтагматической переорганизации текста и сопоставления первичных единиц,
- 3) и третьей ступени – за счёт втягивания в сообщение внетекстовых ассоциаций разных уровней – от наиболее общих до предельно личных» [4. С. 131].

При этом понимание представляет собой общение адресата с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестаёт выступать лишь в качестве посредника в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. Он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль [в таком] диалоге [между ним и читателем]. [Там же]

Отношения «понимания и непонимания», установившиеся в результате взаимодействия адресата и адресанта текстового сообщения, являются необходимым условием семиотической коммуникации. По этому поводу высказывает следующее мнение: «Текст абсолютно понятный есть вместе с тем и текст абсолютно бесполезный. Абсолютно понятный и понимающий собеседник был бы удобен, но не нужен, так как являлся бы механической копией моего «я» и от общения с ним мои сведения не увеличивались бы ...». [Там же]

В случае непропорционального распределения ролей между «возможным, должным и действительным» в интерпретации текста, то есть при недостаточности объективной информации о событиях тестового сообщения, семиотика подкрепляется философией, скрывающей нехватку реальности интерпретируемого события или факта реальностью самой интерпретации. Однако в этом случае важно не нарушить хрупкое равновесие между философией и реальным содержанием текста, иначе достаточно вольное толкование реальности поставит под вопрос истину текстового источника.

Изучение текста в рамках философско-семиотического анализа нацелено на критическое обдумывание осознанного и целенаправленного авторского сообщения посредством активации семиотического механизма.

Принимая во внимание авторскую передачу сообщения и индивидуальность его восприятия, можно говорить о «множественности» интерпретации, носящей субъективный характер. Поэтому, следует сделать вывод о том, что философско-семиотический анализ любого текста осуществляется в соответствии с разными функционально-типологическими категориями, что обуславливает разницу осмысления текста адресатом и адресантом такого текстового сообщения, тем самым обуславливая семиотическую неоднозначность его интерпретации.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 3-е. – М.: КомКнига, 2005. – 576 с.
1. Бах, Э. Неформальные лекции по формальной семантике: Пер. с англ. / Под ред. О. А. Митрофановой, О. В. Митрениной; Предисл. Б. Парти. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 224 с.
2. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 306, 361–373, 384, 409-412.
3. Лотман, Ю. М. Избр. статьи. – В 3-х т. – Таллинн, 1992. – Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – 479 с.
4. Никитина, Е. С. Семиотика. Курс лекций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 528 с.
5. Филология и семиотика. Современный английский язык: Учеб. пособие / Т. Б. Назарова. – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 191 с.
6. Barthes R. Textual Analysis of a Tale of Poe // On Signs. M. Blonsky (ed.). – The Johns Hopkins University Press, 1991. – Pp. 84-97.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА)**

Речь в статье пойдет о коммуникативном аспекте врачебной деятельности. Образование врача не должно и не может быть ограничено одним только комплексом профессиональных медицинских знаний. Врач должен быть гуманным и всесторонне образованным человеком. В. В. Вересаев говорил, что успешность врачебных стараний в значительной мере зависит от отзывчивости врача, от его умения войти в душевный контакт с больным человеком. Поэтому стремление овладеть искусством умелого использования слова, искусством лечения словом – долг каждого уважающего себя медика. Известно, что профессиональное общение медиков может иметь различную направленность, например:

- 1) в ситуации *врач – пациент*;
- 2) в ситуации *совместного с другими врачами осмотра пациента*;
- 3) в ситуации *выполнения манипуляций*;
- 4) в ситуации *обсуждения медицинской проблемы* и другие.

Подобные коммуникативные ситуации предполагают такую форму общения как диалог. Во время диалога в различных ситуациях актуализируются те или иные фрагменты речи, необходимые в данных условиях. Это могут быть как коммуникативные конструкции, выражающие состояние здоровья пациента или последовательность медицинских манипуляций, так и профессионально ориентированные высказывания обмена опытом, поиска необходимой информации, дискуссионного характера, поиска правильного решения в постановке диагноза, изложение собственного мнения по какому-либо вопросу. Преподавателю русского языка иностранным студентам – медикам по роду своей деятельности приходится решать задачи и социального (ввиду четкой профессиональной ориентированности потока информации), и психологического (межличностного) воздействия.

Акт коммуникации всегда предполагает внутреннюю установку говорящего и обратную связь с целевой аудиторией. Об этом должен помнить каждый преподаватель и этому он должен обучить своих студентов. Общение, или коммуникация, – одна из форм взаимодействия людей в процессе их деятельности. Язык представляет собой важнейшее средство человеческого общения. Процесс коммуникативного общения

имеет очень сложную психолингвистическую структуру. Для того чтобы полноценно общаться с коллегами и пациентами, студент-медик (врач) должен обладать целым рядом необходимых коммуникативных умений и навыков:

- быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание процесса коммуникации;
- найти адекватные средства для передачи содержания;
- уметь обеспечить обратную связь.

Ни одно из звеньев акта общения не может быть нарушено, иначе общение будет неэффективным, а ведь именно эффективность коммуникативного общения – одна из главнейших задач специалиста, работающего в области здравоохранения.

Как уже было отмечено выше, в качестве конструктивного и одновременно оптимизирующего принципа выделяется диалог. В лингвистическом плане диалогическая речь характеризуется «относительной краткостью отдельных высказываний, большой ролью интонации, относительной простотой синтаксических построений» [7. С. 108]. Диалогической речи свойственна спонтанность. С точки зрения теории общения, все разновидности интеркоммуникации являются диалогическими, так как они представляют собой способ взаимодействия двух лиц или групп лиц. Вовлечение слушателя в процесс общения в значительной степени зависит от характера взаимоотношений, которые устанавливаются между говорящими, от психологической ситуации. В медицинской практике наиболее часто наблюдаются ситуации, связанные с выражением просьбы, требования, совета, заинтересованности, иногда категоричности суждения в области профессиональной деятельности (обычно – при разговоре с пациентом). В русском языке средство активизации деятельности собеседника – прежде всего – формы повелительного наклонения глагола.

Типичные конструкции со значением побуждения:

1. *Проходите! Садитесь! Скажите, пожалуйста. Покажите, где болит.* (Повелительная форма глагола)

2. *Прошу вас сесть. Требую соблюдать режим.* (Личная форма глагола просить, требовать, настаивать, приказывать + инфинитив)

3. *Давайте поговорим. Давайте подумаем. Давайте сделаем.* (Давайте + глагол совершенного вида в будущем времени)

4. *Надо сделать рентген. Необходимо провести полное клиническое обследование.* (Надо, необходимо + инфинитив)

5. *Можно принимать лекарство. Можно делать инъекцию.* (Можно + инфинитив)

6. *Нельзя курить. Нельзя передать.* (Нельзя + инфинитив)

7. *Вам запрещено много ходить. Категорически запрещается употреблять напитки, содержащие алкоголь.* (Запрещено, запрещается + инфинитив)

8. *Вам противопоказаны физические нагрузки. Пациентам рекомендован приём препарата.* (Краткая форма страдательного причастия)

Использование форм императива: представьте, скажите, ответьте, определите; а также форм первого лица множественного числа: проведем осмотр, сделаем вывод, выпишем рецепт – это основа построения тех грамматических конструкций, которые требуют пристального внимания со стороны преподавателя в процессе обучения русскому языку студентов медицинских факультетов. Разговорность, диалогичность речи в значительной степени зависит от цели высказывания. Установка на ту или иную интерпретацию данного высказывания, на тот или иной способ его подачи формируется в зависимости от целей, от ситуации общения, от собеседника, от аудитории.

Известно, что в процессе коммуникации не допускаются способы графического оформления речи, обычные в письменном тексте и удобные для зрительного восприятия. Поэтому в устном общении решающее значение для распознавания речевых сигналов и их синтеза в дальнейшем приобретает звуковая строй текста. Общим фонетическим правилом обеспечения информативной точности речи является произнесение текста высказывания таким образом, чтобы при его восприятии не возникали двусмысленности, не искажалось звучание и содержание слов. Как показывает опыт работы и в чём можно было убедиться при просмотре иллюстративного материала, в процессе обучения иностранных студентов говорению необходимо придерживаться следующих правил:

1) по грамматической структуре предложения должны быть простыми с заведомо известной лексикой;

2) при свободном устном изложении допустимы предложения более обширные, чем при чтении по тексту (за счёт интонирования);

3) при достаточно большом объёме предложения (до 50 фонетических слов) должны делиться на более мелкие синтагматические конструкции.

Большую роль играет интонационное оформление высказывания. Доминирующей функцией интонации является функция отношения к объекту (собеседнику или собеседникам), так как именно это отношение определяет коммуникативную задачу каждого высказывания. Здесь необходимо сказать об интонационных конструкциях, наиболее часто встречающихся в медицинской практике. В конструкциях, содержащих вопросительные слова, логическое ударение падает на данные вопросы-

тельные слова. Как правило, такие фразы не вызывают затруднений в интонировании:

- сколько вам лет?
- где вы живёте?
- как давно вы болеете?
- какие санитарные условия у вас дома?
- в чём состояло ваше лечение?
- на что жалуетесь?
- к какому специалисту обращались раньше?

Особое внимание приходится уделять высказываниям, вопрос в которых выражается только с помощью интонации. При построении таких коммуникативных конструкций необходимо помнить, что существует понятие смыслообразующего мотива высказывания, то есть цели, которую ставит перед собой говорящий. Мотив-стимул играет роль дополнительного побуждающего фактора. Поэтому всегда надо чётко представлять, какая информация в первую очередь наиболее важна. Употребление в речи ключевых слов также связано с целью высказывания. Студентам предлагается произнести вопросительные конструкции несколько раз, каждый раз делая ударение на другом слове в предложении.

- Ваш домашний адрес?
- Вы болели инфекционными заболеваниями?
- Вы лечились раньше по поводу данного заболевания?
- У вас хорошие материальные условия?
- У вас наблюдается повышенная чувствительность к лекарственным препаратам?
- У вас появляются отёки ног?
- Отёки утром исчезают?
- Изменений в весе нет?

Одним из важнейших стандартов коммуникации является скорость речи. Принцип построения диалога предполагает объём и чередование речевых тактов внутри высказываний, количество и длительность физических и психологических пауз, соотношение интонационно выделенных и невыделенных элементов. Темп речи, ритм речи, грамматическая и психологическая корректность построения диалогического высказывания – вот ключевые слова тех задач, которые должны решать студенты медицинских специальностей, получающие образование на русском языке.

Следует подчеркнуть, что проблематика данной темы не исчерпана. За пределами внимания остались ситуации коммуникативного общения с коллегами, со старшими коллегами, с младшим медицинским персоналом, эмоциональная и экспрессивная окраска речи медицинского работника. Студенты должны представлять себе стилистические особенно-

сти употребляемой лексики, синтаксические конструкции высказываний, индивидуальные психологические особенности каждого собеседника. Эти и многие другие вопросы ещё требуют детального рассмотрения.

Практические рекомендации, представленные в статье, могут быть использованы не только во время аудиторных занятий по русскому языку, но также при прохождении практики студентами в клиниках.

Литература

1. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2005. – 335 с.
2. Иванчук, И. А. Культура речи в деятельности врача // Вопросы стилистики. – Саратов, 1998. – С. 187-195.
3. Карасик, В. И. Лингвистика текста и анализ дискурса: Учебное пособие. – Архангельск-Волгоград, 1994. – 36 с.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 218 с.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 214 с.
6. Лихтенштейн, Е. И. Помнить о больном: Пособие по медицинской деонтологии. – К., 1978. – 174 с.
7. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А., Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 2001. – С. 108.
8. Сорокин, Ю. А. Психолингвистический аспект изучения текста. – М., 1985. – 168 с.

О. Х. Мирошникова
Южный федеральный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРОПЕЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Методика обучения иностранным языкам (лингводидактика) стала оформляться в самостоятельную отрасль научно-педагогического знания лишь в первые десятилетия XX века [8. С. 13], между тем иноязычная профессиональная коммуникация с немалым арсеналом дидактических средств является неотъемлемым компонентом образовательного пространства европейского университета с момента его возникновения в конце XI – начале XII вв. Чтобы осмыслить современные лингвопедагогические тенденции в университетском сообществе, целесообразно проанализировать, как трансформировалась языковая инфраструктура европейского университета от латинского монолингвизма, свойственного

средневековому университету, – через национально-культурную идентичность новоевропейского университета – к постиндустриальным концепциям полилингвизма и поликультурности университетского образования, адекватного специфике глобального информационно-образовательного пространства и нынешним тенденциям в экономике, политике, культуре и социальной сфере.

Университет как социальный институт и культурно-образовательный феномен явился порождением средневековой европейской цивилизации. В переводе с латыни слово «университет» (*universitas*) означает «корпорация», или организованный союз (ассоциация) граждан. Старейшие университеты – Болонский и Парижский – готовили научные кадры для всей Европы и представляли собой автономные корпорации, организованные по цеховому принципу и объединявшие преподавателей, студентов и обслуживающий персонал. В раздробленной феодальной Европе университет стал мощным фактором культурной интеграции. По словам А. И. Авруса, это обусловлено тем, что, «во-первых, в университеты стекались жаждавшие знаний молодые люди из многих государств Европы, и в университетских стенах они образовывали единое братство без всяких национальных и государственных различий; во-вторых, университеты имели почти одинаковые программы на одноименных факультетах, обучали по одним и тем же учебникам, выдавали дипломы и свидетельства, признававшиеся по всей Европе; в-третьих, у преподавателей и студентов был единый язык – латынь, они прекрасно понимали друг друга, в какой бы стране не учились; в-четвертых, университеты в XI-XV вв. объединяло духовное родство – приверженность к католицизму. Поэтому университеты, не менее чем развитие торговли, экономические и политические взаимосвязи, способствовали тому, что европейские народы осознавали свою принадлежность к одной цивилизации» [1. С. 10].

В средневековом университете можно проследить ряд тенденций, в определенной степени сходных с такими характеристиками современного европейского пространства высшего образования, как:

- *академическая мобильность*: студенты и преподаватели могли свободно менять место обучения или преподавания, избрав иную *Alma Mater*. Со временем профессорам стали предоставлять гражданство того города (государства), в котором они преподавали;

- *международное признание квалификаций*: университеты обладали монополией на присуждение научных степеней, которые давали право преподавать в учебных заведениях любого типа;

- *междисциплинарность и ступенчатый характер обучения*: во всех университетах преподавался курс семи свободных искусств, вклю-

чавший циклы тривиума (грамматика, диалектика и риторика) и квадри-виума (арифметика, астрономия, геометрия и музыка), лишь после этого можно было продолжить образование на медицинском, теологическом или юридическом факультете; система научных степеней также предпо-лагала ступенчатую иерархию (бакалавр, магистр, доктор);

- *непрерывное образование*: обучаться в европейском универси-тете можно было с 14-летнего возраста. Длительность обучения варьи-ровалась в разных университетах, в среднем обучались от шести лет (на факультете свободных искусств) – до десяти и выше. Самой продолжи-тельной была подготовка по теологии (от 8 до 15-16 лет);

- *интернационализация обучения*: университетское образование было во многом интернационализированным, при этом студенты из раз-личных европейских государств объединялись в землячества по нацио-нальному признаку, «приносили друг другу клятву взаимной верности и образовывали союз, основанный на такой присяге» [7. С. 37].

Основным средством межнациональной коммуникации в прост-ранстве средневекового университета была латынь – язык теологии, ка-толического богослужения, медицины и права. Вплоть до начала Ново-го Времени на латыни велось преподавание по всем дисциплинам, чита-лись лекции, проводились диспуты, общались между собой предстали-тели различных землячеств. Фактически до начала XVIII в. националь-ный язык как основной язык преподавания не использовался ни в одном университете [2. С. 157].

Обучение латыни носило практико-ориентированный характер: грамматика изучалась в комплексе дисциплин, являясь средством для освоения других наук – риторики и диалектики (логики), а на более вы-сокой ступени – теологии, философии, медицины, права. Содержание обучения определялись потребностями непосредственного профессио-нального общения, в процессе которого формировались необходимые компетенции. Основным методом обучения являлось чтение и анализ текстов, в процессе которого исследовались морфология и синтаксис. В качестве учебников использовали античные руководства Доната и Присциана, особенно в контексте толкования латинского перевода Би-блии (Вульгата). Грамматические познания совершенствовались на прак-тике: на латыни проводились диспуты по профессиональной тематике (риторика, теология), писались диссертации, велась научная перепис-ка.

К концу XVI века, параллельно с углубляющимся кризисом евро-пейской университетской системы, обусловленным секуляризацией и ослаблением влияния католической Церкви, латинский язык стал посте-пенно терять главенствующее значение и вытесняться национальными

языками. Новоевропейский университет утратил дух международной научной корпорации, отражая, в первую очередь, интересы национальных государств, что вылилось в изменение внешних связей университета и всей структуры университетского управления. По меткому выражению Д. А. Литошенко, университетская педагогика с этого периода «принципиально политична, а университетские менеджмент и политика педагогичны» [5. С. 10].

К XVIII столетию в большинстве европейских стран завершилось становление университетского образования, в процессе которого сформировались национальные модели университетов – британская, французская (модель Бонапарта) и наиболее массовая – немецкая (модель Вильгельма фон Гумбольдта), основанная на принципах академической свободы, синтеза исследований, преподавания и воспитания.

Изменилась и языковая инфраструктура европейского университета. В русле университетской науки к началу XIX века сформировались основы общего и сравнительного языкознания, предпосылки для развития которого возникли в XVII веке – в период накопления эмпирических знаний о языке, разработки грамматик национальных языков и универсальной «Грамматики Пор-Рояля», написанной французскими аббатами, филологами и философами А. Арно (1612–1694) и К. Лансло (1615–1695). В этот период в образовательное пространство новоевропейского университета вливается множество новых языков: современных (английский, французский, немецкий, испанский, итальянский и др.) и древних (древнегреческий, древнееврейский, арамейский, древнеперсидский, санскрит).

Лингвистический дискурс, интегрированный в средневековом университете в богословский дискурс, а с развитием эмпиризма и рационализма Нового времени – в философский дискурс, оформляется в самостоятельное направление исследований. Язык начинает рассматриваться не только в лингвистическом, но и в онтологическом плане: филология ставит перед собой задачу осмысления лексических, грамматических, стилистических явлений в языке, одновременно осмысливая социально-культурные реалии в исследуемых текстах.

В новоевропейском университете закладываются зачатки педагогических технологий, появляются новые формы аудиторной работы, такие как филологический семинар, популярный в немецких университетах (Геттингенском, Лейпцигском, Берлинском, университете Галле). В рамках семинаров студенты анализируют иноязычные тексты, дают пробные уроки в школах, участвуют в диспутах, пишут научные трактаты. Сначала, по традиции, рабочим языком на семинарах является латынь, но вскоре учебная коммуникация начинает осуществляться с опо-

рой на родные языки. С 20-30 годов XIX века на базе университетов проводятся ежегодные национальные научные конференции и съезды по филологии.

Особого интереса заслуживает профессионально-языковая коммуникация в дореволюционных российских университетах, где существовала уникальная языковая инфраструктура, в которой параллельно сочетались несколько тенденций:

- классический полилингвизм, когда практически равноправными языками преподавания являются церковнославянский, латинский и греческий языки;
- новоевропейский полилингвизм, в рамках которого лекции и семинары проводятся на современных европейских языках (немецком, французском), изучаются восточные языки и культуры (Казанский и Петербургский Императорский университеты), на базе изучения славянских языков развивается научная славистика (Московский, Санкт-Петербургский, Варшавский, Юрьевский, Киевский, Харьковский университеты);
- новоевропейская тенденция к преподаванию на национальном (русском) языке.

Наличие такого широкого спектра языков в образовательном пространстве российского университета объясняется рядом исторических факторов:

- особой ролью церковнославянского языка, являвшегося с момента зарождения письменности на Руси языком богослужения, светского и религиозного просвещения;
- тяготением к эллинской мудрости и византийской культуре, сложившемся в русле православной педагогической традиции;
- существованием развитой лингводидактической традиции, сформировавшейся еще до основания Императорских университетов в Санкт-Петербурге (1724) и Москве (1755) и связанной с деятельностью первого высшего учебного заведения на Руси – Славяно-греко-латинской Академии, основанной в 1687 г., а также Новгородской (1706 г.) и Киево-Могилянской (1701-1817) Академий.

В рамках данных учебных заведений славянский, греческий и латинский языки служат основой для постижения риторики, диалектики, «пиитики», теологии и других дисциплин по образцу западных университетов. Не смотря на механистичность применяемых лингводидактических методов (прямой переводной метод, заучивание наизусть больших объемов текстов) уровень владения иностранными языками по окончании четырехлетнего курса был чрезвычайно высок, например, на латыни учащиеся могли свободно вести «разглагольствование» и писать стихи.

К середине XIX в., во многом благодаря анализу опыта университетского антиковедения, возникают предпосылки для концептуального обоснования одного из основных лингводидактических методов – грамматико-переводного, одним из теоретиков которого стал Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835), полагавший, что изучение языков необходимо для расширения культуры и мировоззрения учащихся, развития памяти, совершенствования навыков логического мышления [4]. При этом, как считал другой представитель грамматико-переводного метода, французский лингвист Анри Оллеандорф (1802-1885), целью обучения языку должно стать усвоение грамматического материала, представленного как система.

Смена многочисленных лингводидактических подходов в образовательном пространстве европейского университета на протяжении всего XX века свидетельствует о том, что каждый из них пытался решать те или иные задачи профессиональной коммуникации, которые, в свою очередь, были обусловлены новыми социально-экономическими, политическими и культурными тенденциями в развитии общества. Наиболее стремительные преобразования языковая инфраструктура университета претерпела в последнее десятилетие XX – начале XXI веков в связи с изменением роли и социального статуса университета в условиях перехода от индустриального общества к постиндустриальному. На первый план вышли совершенно новые аспекты в развитии университетского образования, такие как инновационность, междисциплинарность, корпоративность, академическое предпринимательство, ориентация на рынок труда, компьютеризация и мультимедийность в образовательном процессе и др.

В сфере лингводидактики в этот период также наметился существенный поворот – от чисто процессуальных методов, основанных на структурном и системном подходах (ситуативном, аудиолингвальном и пр.), – к гуманистическим технологиям обучения, направленным на развитие творческого потенциала личности в поликультурном образовательном пространстве единой Европы, удовлетворение ее интересов и потребностей.

На рубеже веков произошел своего рода «онтологический поворот» в науках об образовании, порождающий особый модус научного познания и рефлексии [3], соответственно, в университетском обучении языкам на первый план вышли деятельностный и компетентностный подходы, теории личностно-ориентированного обучения, интерактивные методики и информационно-коммуникационные технологии, ориентация на методы стандартизации оценки качества языкового образования специалистов (европейская шкала компетенций) и др.

В условиях общеевропейской глобализации изменились требования как к выпускникам, так и к преподавателям университета. Для успешной социализации в обществе знания теперь необходим не просто высокообразованный интеллектуал, обладающий глубокими знаниями своего предмета и смежных дисциплин, но компетентный специалист, умеющий работать в команде, нацеленный на непрерывное образование, владеющий теоретическими познаниями и практическими навыками в области социологии, маркетинга, медиалогии, PR-коммуникации, этики делового общения и т.д.

Изменяются и задачи лингводидактики: большой удельный вес приобретают методы самообразования и рефлексии, обучение способам самостоятельного приобретения знания, организация тьюторского сопровождения, обучения в условиях стажировочных площадок, активное внедрение компьютерной лингводидактики (электронные учебники, компьютерные обучающие программы, лингвистические ресурсные базы, программы диспетчеризации учебного процесса и пр. [6. С. 5]). Исторический путь, пройденный университетской лингводидактикой за девять столетий существования университета, впечатляет и побуждает к совершенствованию и дальнейшему поступательному движению.

Литература

1. Аврус, А. И. История российских университетов: Очерки / А. И. Аврус. – М.: Издат. центр науч. и учеб. программ, 2001. – 192 с.
2. Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России. Ч. 1. – № 1. – 2005. – С. 156-169.
3. Бермус, А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 2. – Summer 2013. URL: <http://il21.petrso.ru/journal/atricle.php?id=2081>
4. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
5. Литошенко, Д. Эволюция университетского образования в Европе XVI – конца XVIII веков: Университетский опыт европейской образовательной метатрадиции на заре Нового Времени. – Lambert Academic Publishing. – 385 с.
6. Ломтева, Т. Н., Головки, Е. А. Социальный заказ и становление компьютерной лингводидактики как области научного знания // Вестник Ставропольского госуниверситета. – № 60. – 2009. – С. 5-9.
7. Хааске ван, Л. А. Формирование университетских корпораций и их региональная специфика в Европе эпохи Высокого Средневе-

ковья // Вестник МГПУ им. М. А. Шолохова. История и политология. – 2012. – Вып. 3. – С. 34-41.

8. Яковлева, Е. В., Агаджанян, Р. В. Этапы развития англоязычной лингводидактики XX–XXI вв.: опыт аналитического осмысления // Вестник МГИМО-университета. – № 1 (28). – 2013. – С. 13-17.

В. В. Новикова, Н. Н. Гордиенко
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Закономерным следствием технического прогресса стало использование его достижений во всех сферах жизни. Внедрение современной компьютерной техники и средств передачи информации в различные сферы человеческой деятельности привело к появлению принципиально новых способов осуществления этой деятельности. Преподаватели иностранного языка, находясь в постоянном поиске новых методов и приемов оптимизации своей работы, не могли оставить без внимания такой мощный познавательный ресурс как интернет и мультимедийные средства обучения.

Несомненно, использование компьютерных технологий имеет ряд неоспоримых преимуществ. Изучение иностранного языка связано с умением обрабатывать большое количество информации. Электронные словари и энциклопедии, мультимедийные курсы, включающие аудио- и видеоматериалы, электронные издания книг, газет и журналов на языке оригинала, образовательные сайты, форумы – все это дает возможность в более полном объеме увидеть социокультурные особенности изучаемого предмета и получить исчерпывающую информацию по тем или иным вопросам.

Социокультурная компетенция включает в себя знание национально – культурных особенностей страны, язык которой изучается, правил вербального и невербального поведения в типичных ситуациях, владение фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексикой, отражающей культуру страны в семантике языковых единиц. В настоящее время термин "социокультурная компетенция" является одним из наиболее распространенных терминов в профессиональной методической литературе, а значит, существует огромное количество методов, направленных на формирование социокультурной компетенции на разных эта-

пах изучения иностранного языка. Однако большинство существующих методов базируется на использовании таких средств формирования социокультурной компетенции как современные аутентичные тексты, имеющие коммуникативную, прагматическую, когнитивную и эпистемологическую функцию. При этом изучение иностранного языка происходит за пределами естественного языковой среды. Однако, безусловно, лучшим и самым эффективным методом формирования иноязычной социокультурной и языковой компетенции остается метод овладения языком путем непосредственного погружения в языковую среду, то есть пребывание в стране, язык которой изучаем. Из этого следует, что исходя из реальных условий обучения, наиболее эффективным средством развития социокультурной компетенции студентов, изучающих язык за пределами языковой среды, является погружение в виртуальное пространство, которое моделирует необходимые социокультурные характеристики социума. Таким виртуальным пространством и есть интернет - аутентичная виртуальная интерактивная среда [2].

Очевидно, что использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать студентов к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка. Интернет предоставляет широкие возможности для организации общения на любом языке, а, как известно, приоритетным направлением в изучении иностранного языка является именно овладение языком как средством общения. Таким образом, преимущества использования технических средств в обучении трудно переоценить.

Разумеется, использование компьютерных технологий вовсе не исключает традиционные методы обучения, и должно гармонично сочетаться с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль.

Следует подчеркнуть, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс неизбежно приводит к пересмотру места и роли преподавателя в данном процессе, основной задачей которого становится не передача знаний и формирование навыков и умений, а стимулирование интереса, мотивации к усвоению языка. В этих условиях происходит неизбежный пересмотр организационных форм, принципов и методов обучения, наблюдаются тенденции увеличения доли самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, увеличивается объем практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. Интернет-технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий. В данном случае роль преподавателя может фокусироваться, прежде всего, на отборе рекомендуемых для использования виртуальных

аутентичных источников для формирования и совершенствования тех или иных языковых навыков [1. С. 17].

Основные существующие на данный момент в киберпространстве технологии, которые можно активно использовать в процессе обучения иностранному языку, переводя их в разряд средств обучения и воспитания, можно разделить на две группы:

1) средства синхронной коммуникации (synchronous communication tools) и

2) средства асинхронной коммуникации (asynchronous communication tools) [1. С. 14].

Средства синхронной коммуникации – это интернет средства, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, видео чат и аудио чат). Примерами таких средств, предоставляющих возможность синхронного общения посредством чата и голосовой связи, являются Skype и Yahoo Messenger Средства асинхронной коммуникации – это интернет средства, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудио почта, сайты, блоги, вики...) [1. С. 15].

Преимущества асинхронных средств коммуникаций в дистанционном образовании связаны с накоплением знаний и обменом информацией. С психологической точки зрения, студенты могут ощущать себя более свободно, находясь в неформальной обстановке вне учебного заведения, свободно излагать и заранее формулировать свои мысли, не боясь быть неправильно воспринятыми. Независимость от времени и места является важным преимуществом, однако, часто сказывается отрицательно, когда речь идет о контроле и дисциплине.

В асинхронных средствах коммуникаций отсутствует непосредственная связь между участниками коммуникации. Студенты не имеют возможности удовлетворить потребность в эмоциональном контакте. Последнее заключается в смене негативных переживаний, связанных с неопределенностью процесса обучения, на установление доверительного общения участников. В диалоге всегда присутствует некоторая компонента невербального контакта, который вполне может перейти в эмоциональную зависимость. При его полном отсутствии многие учащиеся испытывают психологический дискомфорт и сталкиваются с трудностями сосредоточения. Отсюда появляется новая проблема с усвоением материала; на процесс обучения уходит значительно больше времени [4].

К сожалению, на наш взгляд, в последнее время наблюдается некоторый перекоп в сторону одностороннего применения технических средств в процессе преподавания иностранного языка. Чрезмерное увле-

чение и вера во «всемогущество» достижений технического прогресса для решения любых проблем, в том числе и проблем в обучении, привели к злоупотреблению компьютерными технологиями. Урок, где не были задействованы технические средства, считается не эффективным и чуть ли не недопустимым анахронизмом в современной системе образования. Хотя, следует отметить, не существует никаких объективных данных, свидетельствующих в пользу однозначной эффективности уроков, полностью построенных на применении технических средств. Также, отсутствуют какие-либо свидетельства более высокого уровня подготовки студентов, обучающихся в условиях всеобщей доступности компьютерных и интернет ресурсов, по сравнению с уровнем подготовки студентов, получивших образование во времена, когда о подобных технологиях не было и речи. Скорее даже можно наблюдать обратную связь....

Не может не вызывать беспокойства тот факт, что при внедрении этих технологий роль преподавателя сводится нередко всего лишь к организации взаимодействия между компьютером и студентом.

Важнейшие аспекты преподавательской деятельности, такие как: личное общение в процессе обучения, создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии, поиск наиболее эффективных способов решения задач, не поддающихся компьютерной обработке и основанный на личном опыте, – все это, как и много другое, остается не у дел. Наконец, сама личность преподавателя, ее богатство, уникальность, все то, что она испокон веков вносит в процесс обучения и что является бесценным и незаменимым фактором успешной педагогической деятельности, теряется в условиях засилья технических средств. Исчезает сама суть работы преподавателя – передача знаний и опыта в процессе живого общения со студентами. Именно через такое общение, в котором присутствует эмпатия, знание индивидуальных психологических особенностей студентов, творческий поиск и нешаблонное мышление преподавателя наиболее продуктивно и гармонично осуществляется процесс обучения.

Более того, при изучении иностранного языка, где живое общение играет не только роль средства передачи информации, но и является основной целью обучения, личностная составляющая выходит на первый план. Ни один компьютер с самыми современными мультимедийными программами обучения не заменит творчески мыслящего преподавателя с богатой эмоциональной палитрой реагирования на любые неожиданные, но непременно возникающие в процессе работы ситуации. Реализация личностно-ориентированного подхода к обучению, при котором учет индивидуальных особенностей студентов является основным

принципом работы, тем более не осуществима без активного личного участия преподавателя в процессе обучения.

К большому сожалению, не все преподаватели сегодня имеют достаточный уровень квалификации и эмоционально-психологического развития для осуществления своей деятельности на столь высоком уровне, при котором их личность может являться самодостаточным инструментом для ведения эффективной педагогической работы. Целый комплекс объективных факторов породил ситуацию, при которой преподавательская деятельность, по мнению большинства молодых людей, стоит на низшей ступени в иерархии популярности профессий. Одаренные студенты выбирают другие поприща, где их таланты и усилия ценятся выше. Отсюда, вопиюще низкий уровень подготовки студентов педагогических вузов. Разумеется, такой преподаватель, вряд ли сможет «соперничать» с мультимедийными средствами обучения, – его личность не является богатым ресурсом воздействия на познавательную и эмоциональную сферу студента, – и, следовательно, именно такой преподаватель будет скорее стремиться «спрятаться» за компьютерные технологии как за ширму, скрывающую его профессиональную несостоятельность. Такой преподаватель превращается в «обслуживающий персонал для технических средств обучения», а использование компьютерных технологий становится попыткой решения проблемы низкого качества педагогических кадров. Оправдано ли такое решение проблемы покажет будущее, но на наш взгляд, злоупотребление компьютерами в обучении несет угрозу всей системе образования, так как осознание глубины и поиск решения кадровой проблемы отходят на задний план на фоне видимых успехов в применении технических средств. Не умаляя значение этих успехов, подчеркнем, что их истоки во многом обусловлены профессиональной некомпетентностью сегодняшних преподавателей.

Литература

1. Асадуллина, Л. И., Диденко, А. В. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку / Л. И. Асадуллина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 1 (5): Ч. II. – С. 14-17.
2. Воробьев, Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции (английский язык, лингвистический вуз): Дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004. – 220 с.
3. Коломиец, В. А. Ресурсы всемирной сети как составная часть непрерывного образования учителей иностранного языка / В. А. Коломиец // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 86-90.

4. Мальцев, А. О. Средства коммуникаций дистанционного обучения. URL: http://rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7782251
5. Образцов, П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел: Изд-во ОрелГТУ, 2000. – 145 с.
6. Полат, Е. С. Интернет во внеклассной работе по иностранным языкам / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 4-10.
7. Maddux, C. D. Educational Computing: Learning with tomorrow's technologies / C. D. Maddux, D. L. Johnson, J. W. Willis. 2nd ed. – Boston: Allyn & Bacon, 1997. – 352 p.
8. Teeler, D. How to use the Internet in ELT / D. Teeler, P. Gray. Pearson Education Limited, 2000. – 120 p.

В. П. Огиенко, Т. В. Кравченко
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЛОЖНЫХ УСЛОВИЯХ В АСПЕКТЕ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ

В социально-политических условиях, когда человек, его жизнь, здоровье, честь, достоинство, неприкосновенность и безопасность признаются наивысшей социальной ценностью, что закреплено в конституциях многих европейских государств, большое значение приобретает деятельность, направленная на создание благоприятных условий для жизни и труда человека. Это связано, в частности, и с созданием благоприятных условий труда для представителей сложных профессий, то есть профессий, характерных разнообразием нестандартных условий труда, неритмичностью, большими психофизическими нагрузками. К таким профессиям относится и профессия переводчика [1; 2; 5]. Поэтому большое значение приобретает изучение сложных, экстремальных условий работы переводчика, ситуаций в его профессиональной деятельности, связанных с необычными нагрузками, с суммированием различных факторов, значительно усложняющих работу и влияющих на здоровье, самочувствие, работоспособность и психическое состояние специалиста.

Знание особенностей сложных (экстремальных) условий в профессии переводчика важно для организации его труда и отдыха. Это имеет значение и для самого переводчика, и для организаторов и руководителей его деятельности, и для заказчиков (потребителей) его услуг. Оптимальная организация труда и правильные действия переводчика в сложных профессиональных условиях помогут ему сохранить здоровье, более качественно и с меньшими усилиями выполнить работу, поддерживать готовность для последующей профессиональной деятельности. Это будет способствовать и многолетнему сохранению хорошего здоровья и работоспособности специалиста, профилактике профессиональных заболеваний, вызываемых воздействием на организм неблагоприятных факторов окружающей среды и трудового процесса, связанных с перегрузками и перенапряжением органов и систем.

В последнее время значительное внимание в переводоведении и в теории и методике профессионального образования уделяется проблемам экстремальных нагрузок в профессии переводчика, хотя некоторые авторы признают, что этот вопрос еще недостаточно исследован [например, 1; 5].

Представляется целесообразным не только исследование особенности экстремальных и профессиональных ситуаций в деятельности переводчика, представляемое в форме научных или научно-популярных изданий, но и включение соответствующих знаний в содержание профессионального образования будущих переводчиков.

Не только ознакомление со специфическими особенностями профессии, но и выработка у студентов соответствующих навыков, привычек, умений оптимально действовать в сложных профессиональных ситуациях, опираясь на полученные знания и, при необходимости, творчески находя необходимые решения – это также задача педагогических работников высших учебных заведений, готовящих профессиональных переводчиков. Для этого необходимо формирование соответствующего содержания учебно-воспитательного процесса, поиск и разработка наиболее оптимальных форм и методов работы со студентами в этой области.

Первоначально представляется необходимым определение основных особенностей в деятельности переводчика по видам перевода – синхронному переводу, устному последовательному переводу и письменному переводу. Эти виды перевода и сложные ситуации в них рассматриваются с точки зрения различных этапов и условий подготовки переводчика и с точки зрения самого процесса перевода. Подготовка переводчика рассматривается в контексте обучения в высшем профессиональном учебном заведении и в контексте непосредственной подго-

товки переводчика к выполнению конкретного перевода текста. При определении условий работы переводчика могут приниматься во внимание ограничения во времени на определенных этапах подготовки и выполнения перевода, особенности обстановки, в которой выполняется работа, особенности информационного обеспечения.

Известно, что в любой профессии не всегда имеются идеальные условия для работы. Это относится и к профессии переводчика. Профессиональное образование в вузе не может, конечно, охватить все без исключения аспекты деятельности переводчика, поскольку при определении содержания профессиональной подготовки переводчика на четыре-пять лет обучения в вузе выбирают только определенный объем наиболее характерных для профессии знаний и умений (компетенций). Поэтому в некоторых случаях переводчику после получения заказа приходится в короткое время осваивать новый материал, необходимый для выполнения профессионального задания.

Не всегда этот материал находится в удобной для усвоения форме, не всегда для овладения ним имеется достаточно времени, не всегда можно получить консультацию у соответствующего преподавателя или специалиста, не всегда переводчик в конкретный момент находится в оптимальном психофизическом состоянии (например, возможны усталость, заполнение сознания элементами предыдущей работы, от которых надо отойти и адаптироваться к новым условиям и тематике работы). Иногда работу переводчика усложняют отдельные названные аспекты, а иногда эти аспекты суммируются.

Некоторые аспекты, не представляющие трудности в нормальных условиях могут создавать серьезные затруднения в условиях с отклонениями от нормы. Например, необходимая для перевода информация может существовать в доступной форме в библиотеках или в электронных ресурсах, но необходимость выполнения перевода в удаленном режиме и (или) в короткий срок может практически исключить возможность ознакомления с ней.

Конечно, мобильные электронные средства информации облегчают поиск необходимых сведений. Можно воспользоваться мобильным Интернетом, информацией в форме электронной книги и т.п. или даже связаться по мобильному телефону или по электронной почте со знакомыми специалистами, которые могут находиться в данный момент в более благоприятных условиях с точки зрения получения информации. Но, конечно, и в Интернете не всегда легко найти необходимую информацию, требуется также и определенное время для ее усвоения и т.п. Объем консультаций по телефону, как правило, тоже ограничен. Поэтому, переводчику в сложных условиях приходится активизировать весь

свой запас знаний, творчески искать необходимые переводческие решения. Здесь возможны поиск по аналогии, обобщение (генерализация), в конце концов, дословный перевод, который может быть понятен специалисту – получателю текста перевода.

Необходимость выполнения перевода в короткое время значительно отличающаяся от средней нормы для выполнения подобной работы, также требует дополнительных усилий, сосредоточенности на достижении цели, умения быстро переключаться на соответствующие условия перевода и тематику текста. Здесь для переводчика может также значительную роль сыграть знание элементов иностранного языка, которые в обычных условиях могут быть получены из справочных источников или в результате творческих размышлений и припоминаний.

Обстановка, в которой осуществляется перевод, может быть также разнообразной и отличаться от средних нормальных условий. Здесь можно назвать отвлекающие факторы, например, шум, вибрации, и также факторы, усложняющие мыслительную деятельность и уменьшающие работоспособность, например, слишком низкая или высокая температура окружающего воздуха, когда для достижения таких же результатов, как и при нормальных условиях, требуется больше усилий, что может привести к повышенной утомляемости и недомоганиям.

Следует учитывать и то, что восприятие температуры окружающего воздуха человеком также связано с уровнем влажности воздуха. При повышенной влажности воздуха температура воспринимается более неблагоприятно.

Профессия переводчика даже в нормальных условиях может быть связана с повышенным умственным напряжением. Особенно сложным считается синхронный перевод, то есть такой вид перевода, когда переводчик должен переводить устную речь говорящего практически одновременно или с самым незначительным запаздыванием, которое может компенсироваться за счет сокращения формы высказывания на языке перевода, как правило, с помощью более кратких синтаксических структур, или же, в некоторых случаях, за счет обобщения информации или же за счет опускания малозначащей информации. В любом случае, считается, что при синхронном переводе некоторая часть информации текста, который переводится, не может быть передана в тексте перевода. Например, в некоторых случаях, синхронный перевод 80% информации может считаться очень хорошим уровнем [1. С. 95].

Для синхронного перевода требуются особые психофизиологические качества переводчика, специальная профессиональная подготовка и создание благоприятных условий работы, например, возможность предварительного ознакомления с тематикой перевода, небольшие пе-

риоды для перевода и отдыха в процессе работы и т.п. [1. С. 87-89]. Также рекомендуется достаточный отдых до, и после работы [1; 5].

Экстремальные условия работы синхронного переводчика позволяют называть такой вид перевода «психофизиологической аномалией в качестве профессии» [1. С. 81]. Психическое напряжение и физиологический дискомфорт, постоянно испытываемые переводчиком-синхронистом, ставят эту профессию в один ряд с профессией летчика-испытателя.

Устный последовательный перевод в сравнении с синхронным считается более легким. Но и здесь возможны свои трудности. Это ограниченное время для предварительной подготовки по незнакомой переводчику тематике текстов, повышенная ответственность переводчика в случаях, когда требуется точная передача фактов, когда нежелательны обобщения, когда по обстановке перевода нежелательны частые переспрашивания и уточнения.

Если перевод, выполняемый в интересах одного лица, может допускать необходимые переспрашивания и уточнения, то при переводе перед большой аудиторией в конкретно определенный период времени частые переспрашивания нарушают ритм восприятия аудиторией информации и могут сократить объем запланированных для передачи сведений.

Письменный перевод может также представлять собой определенную трудность для переводчика. Часто деловые, технические, научно-технические тексты приходится переводить в короткие сроки. В таких случаях переводчику также необходимо быть очень сосредоточенным, иногда работать практически без перерывов по многу часов подряд (как правило, это может быть период времени в 10-20 часов).

Спокойная письменная работа в удобном помещении может казаться несложной, поэтому переводчик не всегда уделяет внимание достаточному отдыху в период работы и после окончания работы. Напряженный труд в сидячем положении может привести к недомоганиям и заболеваниям.

Во избежание серьезных заболеваний и потери работоспособности, переводчику необходимо следить за своим здоровьем. Помогает наблюдение за своими ощущениями [4. С. 78]. Часто признаки болезни в состоянии утомляемости могут отсутствовать, но, наблюдая за своими ощущениями можно заметить предпосылки болезни.

Признаками переутомления могут быть непонятная тревожность и страхи, потеря интереса к делу, нежелание заниматься тем, к чему ранее был интерес, раздражительность, нервозность, потеря аппетита. В таких случаях, по возможности, необходим отдых.

Выводы:

1. Профессия переводчика связана в некоторых случаях с большими психофизическими нагрузками.

2. Работа по синхронному переводу представляет собой деятельность с психофизическими нагрузками, превышающими средние нагрузки многих других профессий.

3. Работа по устному последовательному и письменному переводу также представляет собой в некоторых случаях серьезную нагрузку на переводчика. В частности, при объединении нескольких осложняющих работу факторов.

4. В процессе обучения профессиональных переводчиков необходимо постоянно обращать внимание на такую организацию труда и отдыха, которая исключает возможность переутомления и связанных с этим заболеваний. Необходимо следить не только за объективными признаками заболеваний, но и за определенными ощущениями, анализировать их, поскольку и они могут быть признаками серьезного утомления и предболезни.

5. Поскольку переводчик часто может работать как лицо свободной профессии, ему необходимо иметь знания об оптимальной организации своего труда и отдыха, которые он использует самостоятельно с целью предотвращения профессиональных заболеваний и снижения работоспособности.

Перспективным для дальнейших исследований представляется поиск и разработка форм и методов передачи студентам – будущим переводчикам знаний о своей профессии с точки зрения сохранения здоровья и работоспособности.

Литература

1. Мирам, Г. Э. Профессия – переводчик / Г. Э. Мирам. – Киев: Ника-Центр, Эльга, 1999. – 158 с.
2. Мирам, Г. Э. Практический перевод: заметки к лекциям / Г. Э. Мирам. – Киев: Ника-Центр, 2005. – 184 с.
3. Развитие потенциала сотрудников / С. Иванова, Д. Болдогоев, Э. Борчанинова и др. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 278 с.
4. Уваров, Ю. В. Ощущения как показатель готовности к сложным видам деятельности / Ю. В. Уваров. – Киев: Прекрасный мир, 2011. – 20 с.
5. Чеботарев, П. Г. Перевод как средство и предмет обучения: научно-методическое пособие / П. Г. Чеботарев. – М.: Высшая школа, 2006. – 319 с.

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ВОПРОСОВ-ПЕРЕСПРОСОВ)

Смена перспектив языковедческой науки за последнее столетие привела к возникновению функциональных дисциплин, ориентированных на человеческий фактор. Включение в научную парадигму производителей языковых единиц, различных параметров речевых ситуаций способствовало развитию теории коммуникации и речевого взаимодействия, что обусловило появление новых направлений в лингвистике (теории речевых актов, теории текста, теории высказывания, теории дискурса), новых объектов исследования, новой языковой единицы – дискурса.

При коммуникации люди сталкиваются с одной и той же проблемой – проблемой координации общения. Координация их действий, включая речевые действия, требует наличия взаимно приемлемой рекуррентной регулирующей системы, которой следуют обе стороны или, по крайней мере, должны пытаться ей следовать. Рекурсивность правил общения позволяет прогнозировать диалог и управлять им. Таким образом, в фокус лингвистических исследований выдвигается диалог как способ языкового общения людей, обязательным признаком которого является смена коммуникативных ролей. Такой подход к анализу речевого общения выводит лингвистику за рамки изучения языковых и речевых проблем к проблемам общения как «коммуникативно-социальной деятельности по обмену разного рода информацией, т.е. как сообщение адресанта адресату некоего (информативного и фатического) содержания для воздействия на его интеллектуальную и/или эмоциональную сферу, регулирования практических и ментальных действий, согласования речевых (и неречевых) поступков, деятельности и отношений – ради достижения желаемого результата» [7. С. 56].

Лингвопрагматический подход к исследованиям в области интеррогативного дискурса (*interrogative discourse*) как особого элемента коммуникативной деятельности и как процесса диалогической продукции, позволяет реально расширить границы когнитивно-коммуникативного анализа дискурса и может служить оптимизации процессов речевого воздействия, одним из средств которого является вопрос-переспрос.

Изучение вопроса-переспроса как в отечественном, так и зарубежном языкознании сопряжено с рядом объективных трудностей. Так,

до сих пор не существует однозначного определения рассматриваемого вида ответных реплик, не систематизированы подходы к особенностям функционирования данного лингвистического явления, не в полной мере изучены прагматические возможности реализации коммуникативных интенций участников диалога, взаимодействующих в особой интеррогативной ситуации.

Актуальность исследования состоит в том, что изучение реплик-реакций – вопрос-переспрос как прагматического маркера различных коммуникативных ситуаций в англоязычном диалогическом единстве отвечает потребности современного языкознания в разработке научных концепций интерактивной обусловленности семантико-прагматической организации диалогического дискурса. Коммуникативная направленность теории дискурса требует прояснения разнообразных причин, побуждающих коммуникантов к тому или иному типу речевого поведения в диалоге, к определенному выбору и комбинаторике средств языка. Среди них имеются причины не только системно-языкового характера, но и причины лингвопрагматического порядка. Они и составляют предмет нашего интереса в исследовании диалогического общения и в частности, диалогических высказываний с ответной репликой – вопрос-переспрос.

Изучение диалогической речи представляет собой актуальное направление в современной коммуникативной лингвистике, в рамках которой ведутся исследования различные по методам, цели и задачам. На сегодняшний день существует множество работ, направленных на решение важных теоретических и практических вопросов: описание типов диалогических реакций (Н. Д. Арутюнова), проблематика моделирования и функционально-лингвистического анализа диалога (А. Р. Балаян, Л. Р. Безуглая, А. Д. Белова, С. Ф. Гедз, Т. М. Колокольцева, Г. В. Колшанский, В. И. Лагутина, И. М. Рудик, О. М. Старикова, Г. О. Старцева, Н. И. Формановская, Л. В. Чайка, А. Stenström, D. Wunderlich и др.), изучение диалогических функций отдельных типов высказываний (Т. В. Булыгина, Г. В. Бырдина, Л. В. Цурикова) и типов диалогических реплик (Н. Ю. Шведова, И. П. Святогор), структурно-семантические особенности организации диалогической речи на материале современных европейских языков (О. П. Воробьева, Е. В. Вохришева, И. П. Святогор, Н. Ю. Шведова, Е. Кеenan и др.), описание коммуникативных ролей участников диалогового взаимодействия (Т. Г. Винокур, А. А. Романов), выявление составных частей диалога (М. М. Дебрэнн, В. Е. Кучереносов), анализ связности диалогического текста (Е. В. Падучева, Л. В. Лисоченко, А. В. Плотников, С. Г. Агапова, А. Н. Кузин, Е. А. Гельпей).

Целью статьи является рассмотрение функционально-семантических свойств вопроса-переспроса и выявление прагматического потенциала данного вида реплик-реакций, благодаря которым вопрос-переспрос может выступать в качестве одного из эффективных средств воздействия.

При рассмотрении прагматических характеристик диалогического взаимодействия, как правило, исследователи выделяют четыре основных направления (Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева, S. Davis, L. Horn, G. N. Leech, S. Levinson, O. Togeby, J. Verschueren):

1) сферу адресанта (отправителя высказывания), в рамках которой рассматриваются интенциональный замысел адресанта, стратегии и тактики, применяемые им для достижения поставленных целей, пресуппозиции, манипулятивные или неманипулятивные намерения адресанта и т.д.;

2) сферу адресата (интерпретатора высказывания), в которую входит определение успешности или неспособности адресата к выводу косвенных и скрытых смыслов из прямого значения высказывания с учетом контекста, прагматической ситуации, пропозиций и т.д.; прагматический эффект, оказываемый высказыванием отправителя сообщения на адресата и приводящий к изменениям в степени информированности адресата, его эмоционального состояния, оценок тех или иных фактов;

3) интерперсональную сферу (отношения между коммуникантами), которая включает исследование соотношения между адресантом и реципиентом в тех или иных коммуникативных актах; определение формы общения (дружеская беседа, спор, ссора, информативный диалог и т.д.); установление характера коммуникации. Учитываются также социально-поведенческие и личностные особенности участников коммуникативной деятельности, проявляющиеся в общении и оказывающие влияние на поведение коммуникантов (пол, возраст, характер, род деятельности, социальный статус, интересы и т.д.);

4) контекстуальную сферу (ситуацию общения), которая непосредственно связана с коммуникативным контекстом, в котором происходит интеракция между коммуникантами.

Процесс взаимодействия коммуникантов рассматривается при опоре на исследование диалогического текста с позиции прагмалингвистического анализа и интенциональности по перечисленным выше направлениям.

На данный момент в лингвистической литературе не существует однозначного толкования термина «вопрос-переспрос». Это обусловлено тем, что различные исследователи к категории вопросительных реплик-переспросов относят разные типы реплик-реакций и классифици-

руют их по различным основаниям. В русистике начало изучению вопросительных реплик-переспросов в рамках структурного подхода положила Н. Ю. Шведова. Она вводит термин «реплики-повторы» и понимает под ними построенные по правилам разговорной речи, входящие в сложное образование (диалогическое единство) и поэтому синтаксически самостоятельные вторые реплики, имеющие в качестве своей основы элементы словесного состава первой реплики и подчиняющиеся ее форме [8. С. 280]. Д. Брчакова рассматривает данный вид реплик-реакций как один из приемов «отсылки в текст слева». Она выделяет несколько видов вопросительных реплик-переспросов: дословный повтор неспецифицирующий; словарно-синонимический повтор специфицирующий; контекстуально-синонимический повтор; транспозитивный повтор и перифрастический повтор [3. С. 250]. О. И. Москальская в дополнение к видам реплик-переспросов, перечисленным Н. Ю. Шведовой и Д. Брчаковой, указывает на возможность выделения специфического вида повтора, при котором выражением тождества референции в диалогическом единстве оборачивается сама эллиптичность реплик [5. С. 133]. Д. Болинджер выделяет четыре структурных типа вопросительных реплик-переспросов: «восстановительные вопросы» (*reclamatory questions*), полные повторы (*ditto questions*), «предложения-эхо» и рефлексивный вопрос (*reflex question*) [4. С. 50].

Начиная с середины 70-х годов, возникает интерес к вопросительным репликам-переспросам не только как к структурной разновидности ответных реплик, но и как к особому типу вопросительных высказываний, обладающих определенной коммуникативной направленностью. Так, Н. Д. Арутюнова предлагает изучать вопрос-переспрос как речевое действие, связанное с психической реакцией собеседника на содержание предыдущего высказывания [2. С. 133]. Классификация вопросительных реплик-переспросов, предложенная Н. Д. Арутюновой, значительно повлияла на дальнейшее развитие теории реплик-переспросов, так как в данной концепции было предложено выделить новые типы вопроса-переспроса (а именно: переспрос-уточнение и эксплицирующий вопрос), которые ранее не рассматривались исследователями или выделялись в отдельные типы ответных реплик.

Особого внимания заслуживает классификация, предложенная Ф. Паркер и Дж. Пикераль, в которой вопрос-переспрос рассматривается исключительно с позиций прагматической направленности. Авторами данной классификации выделяются следующие типы вопросов-переспросов: подтверждающий вопрос-переспрос; вопрос-переспрос, выражающий сомнение в правдивости сообщаемой информации; вопрос-переспрос, передающий несогласие со сказанным собеседником [6. С. 337].

В исследовании Р. П. Аведовой вопрос-переспрос как особый прагматический маркер интеррогативной ситуации (не всегда повторяющий инициальную реплику) понимается как коммуникативная импликатура, функционально-семантические особенности которой каузируют прагматическую модализацию диалогического единства, реализуя различные коммуникативные стратегии, которые способны модифицировать иллюкутивную силу речевого акта.

К рассматриваемому виду ответных реплик в работе применяются термины «вопрос-переспрос» и «вопросительные реплики-переспросы». В качестве дифференциального признака данного вида реплик-реакций выделяется отнесенность вопроса-переспроса исключительно к сфере адресата, поскольку их интерпретация затруднительна без учета информации, сообщаемой в инициальной реплике.

Вопросительные реплики-переспросы могут быть представлены полным или частичным повторением реплики-стимула или способны принимать форму специального вопроса. Кроме непосредственного повторения стимулирующей реплики или ее части, к вопросу-переспросу в данном исследовании относятся слова-предложения типа *Really?* и его эквиваленты *Indeed?*, *Yes?*, *So?*, *Is that so?*, *Seriously?*; вопросы-переспросы типа *Well?*, *Uh-huh?*, *Yes?*, *Yeah?*; восклицательные реплики-повторы и реплики типа *Beg your pardon?*, *Sorry?*, *Excuse me?*.

В ходе прагматической интерпретации вопроса-переспроса как средства воздействия с целью устранения информационных лакун Р. П. Аведова выделяет следующие функциональные виды вопроса-переспроса:

- уточнение или подтверждение сообщения реплики-стимула;
- устранение информационных лакун, которые являются следствием неожиданной реакции собеседника или неожиданной смены темы разговора;
- устранение лакун, возникших из-за различных помех эффективного восприятия [1. С. 14].

Вопрос-переспрос также может использоваться в качестве средства манипуляции, позволяющего собеседникам управлять развитием коммуникации в соответствии с поставленными целями. Вопрос-переспрос как средство манипуляции может быть использован адресатом в качестве инструмента смены ролей коммуникантов.

Кроме того, вопрос-переспрос может быть использован адресатом в качестве инструмента хезитации. Вопросы-переспросы типа *Well?* и вопрос-переспрос с повторением, характеризующиеся общей прагматической направленностью на хезитацию, дают коммуникантам возможность выиграть.

Манипулирование также может быть направлено на прекращение коммуникации, ведущее к завершению коммуникативного акта в целом или к переходу от одного диалогического единства к другому в результате смены темы разговора (нарушения тематической целостности) [1. С. 20].

Исследование речевого взаимодействия коммуникантов на материале интеррогативного дискурса в контексте когнитивно-коммуникативной парадигмы языкознания позволяет не только расширить лингвистические представления о семантико-синтаксической и прагматической организации диалогических единств, состоящих из двух и более реплик, но и способствует обучению успешному общению во всех сферах человеческой деятельности.

Перспективным является изучение сценарной организации диалогических сверхфразовых единств, содержащих вопросы-переспросы, с точки зрения их фреймовой организации, рекуррентности входящих в них речевых единиц. Также особый интерес представляют вопросы-переспросы, появление которых вызвано невербальным стимулом.

Литература

1. Аведова, Р. П. Вопрос-переспрос как реактивная реплика в англоязычном диалогическом единстве: функционально-семантический и прагматический аспекты. Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Р. П. Аведова. – Ростов-на-Дону, 2012. – 25 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему» – реплики в русском языке / Н. Д. Арутюнова // Филологические науки. – 1979. – № 3. – С. 133-136.
3. Брчакова, Д. О связности в устных коммуникациях / Д. Брчакова // Синтаксис текста / АН СССР. Ин-т русского языка. – М.: Наука, 1979. – С. 248-261.
4. Bolinger, D. Interrogative Structures of American English: The Direct Question / D. Bolinger // American Dialect Society. – University of Alabama, 1957. – № 28. – P. 49-58.
5. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
6. Parker, F., Pickeral, J. Echo questions in English / F. Parker // American Speech. – 1985. – Vol. 60. – P. 337-347.
7. Формановская, Н. И. Размышления о единицах общения / Н. И. Формановская // Русский язык за рубежом. – 2000б. – № 1. – С. 56-63.
8. Шведова, Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. – М., 1960. – С. 280-352.

Ю. А. Плужникова
Коломенский институт (филиал) Московского государственного
открытого университета имени В. С. Черномырдина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИН ЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Современный этап развития системы вузовского образования в нашей стране, как известно, характеризуется переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В данной статье мы обращаемся к новым стандартам, которые представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ для бакалавров, обучающихся по неязыковым направлениям подготовки. ФГОС ВПО нового поколения выдвигают определенные требования к выпускникам в отношении коммуникативной деятельности. Такие требования формулируются как комплекс общекультурных и профессиональных компетенций, в зависимости от направления и профиля профессиональной подготовки студентов.

Анализ ФГОС ВПО по таким направлениям подготовки бакалавров, как «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Экономика», «Строительство», «Энергетическое машиностроение», «Информатика и вычислительная техника», «Управление в технических системах», «Юриспруденция» и др., позволяет суммировать вышеуказанные требования следующим образом. Как правило, бакалавр должен владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность. Это предполагает, помимо прочего, способность и готовность верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь в определенных ситуациях повседневного и профессионального общения на иностранном языке. В такой формулировке имплицитно содержится требование овладеть коммуникативной компетенцией как важнейшим аспектом личностного, социального и профессионального становления личности.

Обобщая трактовки, данные вышеупомянутому понятию в отечественной и зарубежной научной литературе, предлагаем следующее его определение. Коммуникативная компетенция представляет собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности системных научных знаний, ценностных отношений и мотивов, способностей и качеств, практических умений и навыков, а также опыта общения, которое

свидетельствует о способности и готовности человека успешно осуществлять межличностное взаимодействие посредством родного и иностранного языков. Овладение данным феноменом достигается на основе синтеза врожденных коммуникативных способностей с приобретенным опытом социального поведения, межличностных отношений, полученными знаниями, сформированными умениями и зависит от общего уровня развития личности.

Анализ научных работ по проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов, собственного опыта работы в высших учебных заведениях, а также диссертационное исследование, проведенное автором статьи, показали следующее. Наиболее эффективным способом достижения поставленной цели (формирование коммуникативной компетенции) является применение интегративного подхода в образовательном процессе, когда стратегические задачи решаются не только с использованием потенциала всех преподаваемых социально-гуманитарных дисциплин, но и на основе их тесной взаимосвязи. Кроме того, с методологической точки зрения интегративный подход помогает в решении поставленной проблемы не только в ее теоретическом осмыслении, в анализе существующих педагогических технологий, форм, методов, приемов и средств формирования коммуникативной компетенции студентов, но и в разработке нового практического инструментария.

В наиболее обобщенном виде интеграция трактуется как «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [1. С. 452]. Как известно, интеграция предполагает процесс объединения разрозненных элементов в единое целое, но это не механическое объединение, а взаимопроникновение, взаимодействие. При установлении связей между отдельными элементами, собственно, и достигается целостное состояние, что предполагает единство многообразного, синтез как результат интеграции. Как справедливо отмечают Л. Л. Редько и Н. И. Дзегуганова, интеграция представляет собой «характерный для культуры в целом и для образования в особенности способ работы с информацией, знаниями, обеспечивающий развитие обучающегося сознания» [3. С. 84].

С точки зрения педагогики, интегративный подход можно рассматривать как способ достижения целостности, единства, направленности на общую цель при взаимодействии отдельных подсистем, дисциплин и предметных областей образовательного процесса. Многие отечественные исследователи (И. А. Зимняя, А. Ф. Лосев, Л. И. Максимова, Л. Л. Редько, В. Ф. Тенищева и др.) отмечают, что интегративный подход особенно важен при рассмотрении многоуровневых, многомерных объектов и систем, таких, например, как социальное поведение, различ-

ные виды компетенций. При реализации интегративного подхода, однако, следует иметь в виду, что само по себе наличие разнообразных исходных элементов не означает получения желаемого результата автоматически (А. Н. Леонтьев), важно подчеркнуть необходимость хорошо организованной, целенаправленной работы по его достижению.

Мы полагаем, что при формировании коммуникативной компетенции студентов в неязыковом вузе необходима ориентация на взаимосвязанное обучение дисциплинам языкового цикла, применение интегративного подхода в рамках данной образовательной области, что в идеале отражает позицию диалога культур, целостность и единство картины мира. Необходимость такой междисциплинарной интеграции, основанной на общности цели, принципов, технологий обучения, сопоставлении языковых систем и культурных особенностей, продиктована несколькими причинами.

Во-первых, тенденция развития нашей цивилизации, движение к информационно открытому поликультурному обществу формирует современный социальный заказ, потребность в профессионалах, владеющих интегративными двуязычными (иначе билингвальными) умениями. Однако изолированное обучение дисциплинам языкового цикла не способствует развитию билингвизма. Так, исследования В. В. Сафоновой подтверждают, что в этих условиях формируется монолингвальная компетенция на родном и иностранном языке.

Во-вторых, с точки зрения психолингвистики, речевая способность как способность к вербализации мысли нейтральна по отношению к языковым средствам ее формирования и формулирования (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.). Это подразумевает, что речевая способность определяется качествами абстрактно-логического мышления, характеристики и содержание которого не зависят от языка. Поэтому многие параметры высказываний, такие как обращенность, информативность, логичность, выразительность и т.д., обычно сохраняются при переходе от родного языка к речевой деятельности на иностранном языке. Естественно, что ограниченность языковых средств в иностранном языке снижает уровень речевых характеристик и оказывает влияние на речевые механизмы (осмысление, вероятностное прогнозирование, оперативную память, реверберацию и пр.). Тем не менее, поскольку психофизиологические основы речи на родном и иностранном языке идентичны, следовательно, в работе над языковым совершенствованием для повышения уровня компетенции можно и должно опираться на интегративный подход.

В-третьих, интегративный подход к обучению дисциплинам языкового цикла позволяет сформировать у студентов неязыкового вуза так

называемую «общелингвистическую компетентность» (А. А. Леонтьев), т.е. представление о родном или иностранном языке как одном из вариантов языка вообще, а также «чувство языка» (языковое чутье, языковую интуицию, языковое сознание). Проведенное исследование подтверждает, что такой подход в вузовском образовании способствует развитию и систематизации понятийного аппарата обучаемых в области лингвистической теории, осознанию студентами важности теоретических знаний для успешного формирования практических коммуникативно-речевых умений на родном и иностранном языке.

Более того, на фоне негативных тенденций последнего времени – расшатывание литературных норм, чрезмерное употребление заимствованных слов, сленга, снижение стиля устной и письменной речи, причем как в неофициальной, так и в официальной сфере общения – воспитание у молодежи коммуникативной культуры на родном языке особенно важно. В таких условиях занятия по русскому языку и культуре речи являются для студентов практически единственной возможностью, позволяющей увидеть и осознать все величие и красоту родного языка. Полагаем, что именно изучение русского языка и культуры речи заставляет студентов задуматься о своей коммуникативной культуре, о собственном речевом портрете и его восприятии другими людьми, с которыми они общаются в формальной и неформальной обстановке; формирует у них стремление к самосовершенствованию.

Однако в последнее время наблюдается тревожный факт: в современной вузовской практике сложилась тенденция концентрировать внимание на обучении иностранному языку и игнорировать родной язык как базу формирования коммуникативной компетенции. В учебных планах дисциплина «Русский язык и культура речи» относится к вузовскому компоненту и является, как правило, дисциплиной по выбору. Кроме того, значительно сократилось количество часов аудиторной работы по этой дисциплине, что приводит, как правило, к негативным последствиям. Подтверждением тому является мнение С. Г. Тер-Минасовой: «Владение родным языком, культурой речи, умение четко и ясно выразить свои мысли, передать научную информацию в устной и письменной форме – одна из важнейших задач университета, которую никто не выполняет. (...) У нас ... преподавание русского языка «пропадает» сразу после принятых экзаменов...» [4. С. 4]. Но такое положение, на наш взгляд, обедняет возможности образовательной системы в формировании нормального типа этнической идентичности (А. А. Штец), когда человек осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, «гражданином мира».

Для решения этой важной задачи следует осуществлять обучение студентов языковым дисциплинам комплексно, на основе интегративного подхода. Необходимо предоставить будущим профессионалам больше возможностей для того, чтобы они в ходе аудиторных занятий целенаправленно работали над публичной монологической речью, умениями рассуждать на предложенную тему, приводя тезис, аргументы и делая выводы, овладевали логикой развития мысли, обеспечивая смысловую цельность, речевую связность и последовательность ее изложения. Именно на практических занятиях по дисциплинам «Иностранный язык», а также «Русский язык и культура речи» студенты могут участвовать в обсуждении и коллективном поиске решения проблем, учиться инициировать и поддерживать диалог в ситуациях профессионально ориентированного общения, применять знания речевого этикета, осваивать различные стратегии коммуникации, приобретать умения в коммуникативной и рефлексивной деятельности и пр. Все это позволит расширить коммуникативный опыт обучающихся, что, несомненно, будет оказывать положительное влияние на овладение ими коммуникативной компетенцией, на культурно-ценностное самоопределение личности.

Как уже упоминалось, междисциплинарная интеграция при формировании нового личностного качества – коммуникативной компетенции студентов на материале дисциплин «Русский язык и культуры речи» и «Иностранный язык» основывается на общности подходов и методов обучения, сходстве психологических механизмов развития коммуникативных способностей, овладения умениями общения. Важную роль в этом процессе играет также содержание обучения. С нашей точки зрения, необходимо осуществить междисциплинарную координацию учебных программ, предполагающую выявление и учет «общего, особенного и единичного», устраняющую ненужное дублирование одинакового материала и экономящую время для изучения специфических языковых явлений и социокультурных феноменов. На основе анализа требований ФГОС ВПО к содержанию образования по нефилологическим направлениям и профилям подготовки бакалавриата, а также программ дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык» можно обозначить их общие разделы. К ним относятся: речевой этикет, культура речи, типы коммуникативных ситуаций, понятие о функциональных стилях языков, о литературной и стилистической норме (однако языковое оформление текстов / высказываний будет особенным в разных языках), основные требования к публичному выступлению, его логико-композиционной структуре; стратегии и виды чтения, аудирования и т.д. При изучении данных тем и разделов на материале каждой из дисциплин языкового цикла должны постоянно проводиться

сопоставление, сравнение и анализ для углубления и детализации формируемых у студентов знаний и умений, что создает базу для положительного переноса и предотвращает интерференцию. В данном случае уместной представляется ссылка на мнение немецкого педагога Ф. А. В. Дистервега: «... отечественное получает должное освещение благодаря чужеземному; для правильного понимания вещи необходимо ее сравнение с родственными ей вещами» [2. С. 310].

В заключение следует вновь подчеркнуть, что междисциплинарная интеграция обеспечивает становление у студентов целостного представления о моделях межличностного общения средствами русского и иностранного языков, способности соотносить различные языковые средства с ситуациями общения и нормами коммуникативного поведения, присущими конкретной языковой среде, умений межкультурного общения. Следовательно, опору на интегративный подход при изучении дисциплин языкового цикла необходимо рассматривать в качестве педагогического условия формирования коммуникативной компетентности студентов, когда будущие бакалавры осваивают не ряд дисциплин со своей спецификой, а различные области и аспекты культуры профессионально ориентированного межличностного и межкультурного общения.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Изд-во БРЭ, 1998. – 1456 с.
2. Дистервег, Ф. А. В. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории педагогики: В 3-х т. Т. 2. Новое время / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
3. Редько, Л. Л., Джегутанова, Н. И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя (интегративный подход): Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 170 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами. URL: http://nms-fl.ru/conf-last/chto_meshaet.shtml

А. В. Присакарь
Томский политехнический университет

МЕТОД ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Изучение английского языка – достаточно трудоемкий и долгий процесс. Специфика произношения английских слов и наличие большо-

го количества идиом значительно усложняют изучение этого языка. Если при разговоре на русском языке основную роль играют согласные, то при разговоре на английском языке основное внимание уделяется гласным. Находясь за рубежом, можно легко вычислить русских. Для начинающих говорить на английском характерно твердое произношение согласных, и произношение английских слов – как пишется, так и читается.

Если вы поставили перед собой цель – изучить английский язык, то можно обратить внимание на изучение английского языка с помощью параллельных переводов. Данный метод не подойдет вам, если ваша цель – разговорный английский. Но если вы хотите свободно читать английскую литературу, то параллельные переводы – это хороший способ сформировать обширный словарный запас и освоить произношение слов [3].

У каждого метода есть свои противники, и данный метод не исключение. По мнению противников, используя метод параллельного чтения, человек не сможет честно трудиться над переводом: глаза автоматически будут смотреть на русский перевод, и пользы от такой работы будет мало. Сторонники метода подтверждают, что глаза будут постоянно смотреть на текст на родном языке, но в этом и заключается суть метода: оригинал и перевод должны попадать в зону зрительного восприятия. Расчет делается на пассивное усвоение языка, когда человек смотрит на все готовое, но сам ничего активно не производит.

Любое наше обучение первоначально имеет пассивную фазу. Прежде чем что-то выполнять человек наблюдает, присматривается, как это делается. Далее наступает этап копирования движений, он также является бессознательным, цель которого запомнить внешнюю форму. И только со временем приходит понимание того, почему движения являются именно такими [2].

Осознанность приходит со временем. Грамматические правила, по которым строится иностранная речь, нужно изучать после того, как некоторое количество языкового материала «оседает» у нас в голове.

Сейчас в интернете есть достаточное количество книг, адаптированных по методу параллельного чтения. Рассмотрим два сайта, содержащие такие книги:

1. На сайте getParallelTranslations.com процесс изучения английских слов с помощью параллельных переводов выглядит следующим образом.

Есть набор художественных книг. Вы можете выбрать любую из книг для изучения английского языка. Текст каждого произведения разбит на предложения, как показано на Рис. 1 [6].

FIRST LOVE BY IVAN TURGENEV Translated from the Russian BY CONSTANCE GARNETT 1897	И. С. Тургенев Первая любовь Посвящено П. В. Анненкову
The party had long ago broken up.	Гости давно разъехались.
The clock struck half-past twelve.	Часы пробили половину первого.
There was left in the room only the master of the house and Sergei Nikolaevitch and Vladimir Petrovitch.	В комнате остались только хозяин, да Сергей Николаевич, да Владимир Петрович.
The master of the house rang and ordered the remains of the supper to be cleared away.	Хозяин позвонил и велел принять остатки ужина.

Рис. 1. Отрывок из книги «Первая любовь»

На данном сайте русский перевод можно скрыть, он будет показываться при наведении курсора на соответствующее предложение.

По каждому слову в английском тексте есть словарные статьи, где дается перевод слова, его произношение в виде транскрипции. К каждому звуку в транскрипции слова есть видеоурок, как этот звук произносится. Пример словарной статьи вы можете увидеть на Рис. 2.



love [lʌv]

1. существительное

1. любовь, привязанность;
there's no love lost between them они недолюбливают друг друга
2. влюблённость;
to be in love (with) быть влюблённым (в);
to fall in love (with) влюбиться (в);
to fall out of love with smb. разлюбить кого-л.;
to make love to а> ухаживать за; б> добиваться физической близости;
love in a cottage рай в шалаше
3. любовная интрига; любовная история
4. предмет любви; дорогой, дорогая; возлюбленный, возлюбленная (особ. в обращении to love)
5. мифология – амур, купидон
6. что-л. привлекательное;
a regular love of a kitten прелестный котёнок

Рис. 2. Словарная статья

2. На сайте frankbooks.ru процесс изучения выглядит следующим образом (Рис. 3) [1]:

ONCE upon a time (давным-давно: «однажды в один раз»/в одно время) there was a woman («там» была женщина), and she baked five pies (и она испекла пять пирогов; *to bake – печь*). And when they came out of the oven (и когда их вынули: «они вышли вон» из печи; *to come – приходит*), they were that overbaked (они так подгорели: «они были так перепечены») the crusts were too hard to eat ((что) корки были слишком тверды чтобы есть). So she says to her daughter (так что она говорит дочери: «к её дочери»; *to say – сказать*):

daughter [`do:tə], mean [mi:n], meant [ment]

ONCE upon a time there was a woman, and she baked five pies. And when they came out of the oven, they were that overbaked the crusts were too hard to eat. So she says to her daughter:

Рис. 3. Отрывок из книги «Английские волшебные сказки»

Здесь книги хранятся в виде файлов типа pdf и doc, которые необходимо скачивать.

Для многих людей, изучающих иностранный язык, наиболее предпочтительным является первый вариант. Главными преимуществами являются следующие возможности: отключение перевода, просмотр значений слов в словаре и их прослушивание. Таких возможностей во втором варианте нет, однако кто-то может предпочесть именно его. Это уже личное дело каждого, какой вариант выбирать.

Метод параллельного чтения будет эффективен при выполнении следующих условий:

1. Чем больше у вас желание освоить чтение английских текстов, тем больше будет эффект от обучения. Нет ничего хуже, когда человек заставляет себя делать что-то, потому что "оно надо". Важно, чтобы содержание прочитываемого текста было вам как можно более интересно, то есть, чтобы вы как можно больше сосредотачивались на смысле того, что читаете. Если вы сосредоточитесь именно на содержании текста, вы будете лучше воспринимать новые слова и грамматические конструкции и более естественно выбирать слова для запоминания [5].

2. Учитывая, что параллельное чтение – воплощение экстенсивного подхода, то он линейно зависит от потраченного на него времени, от объема прочитанного. В экстенсивных методах количество переходит в качество, а не наоборот. Поэтому, решив изучать язык с помощью параллельного чтения, будьте готовы к серьезным инвестициям времени,

иначе лучше даже и не пытаться. На самом деле, даже полчаса в день (при условии, что чтение интересное и вызывает удовольствие) в течение года дадут огромный результат [4].

Итак, девиз параллельного чтения – интерес, удовольствие, объемом!

Литература

1. Джейкобс, Д. Английские волшебные сказки / Под ред. И. Франка. URL: <http://frankbooks.ru/uploads/attachments/english-fairy-tales-m-639.pdf>
2. Ермаков, А. Метод параллельного чтения – приносит ли он реальную пользу? URL: <http://tonail.com/blog/метод-параллельного-чтения/>
3. Изучение английского языка с помощью параллельных переводов. URL: <http://habrahabr.ru/post/145368/>
4. Как изучать языки с помощью параллельного чтения? URL: <https://sites.google.com/site/aglonareader/home/lang-ru/parallel-reading>
5. Книги с параллельным переводом. URL: <http://enjoy-eng.ru/knigi-s-parallelnym-perevodom>
6. Тургенев, И. С. Первая любовь – параллельный перевод. URL: <http://getparalleltranslations.com/book/Первая-любовь/181>

Н. Н. Прокопьева

Нижегородский государственный лингвистический университет

АНТИТЕЗА В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ХРИСТИАНСКИХ ПРОПОВЕДЕЙ)

Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, проект 6.8444.2013 «Религиозная сфера коммуникации: дискурсивные особенности, жанры и типы текста»

Религиозный дискурс во всем своем жанровом многообразии в настоящее время является объектом пристального внимания отечественных лингвистов; как и каждый дискурс, он характеризуется прагматической обусловленностью, наличием определенной целеустановки говорящего. По мнению исследователей, одной из основных целей религиозного дискурса является «разъяснение христианского вероучения и убеждение реципиента в его истинности через толкование Священного

Писания и размышления о Боге» [3. С. 5]. Данная цель, как нам представляется, не является конечной, она связана с реализацией назидательной функции, которая заключается в том, чтобы наставлять верующих, разъяснять, как следует строить свою жизнь, как поступать в той или иной ситуации, чтобы не нарушать христианских законов и заповедей, какими принципами, нормами и правилами при этом руководствоваться. Из всех жанров духовного красноречия лингвисты обращают внимание, прежде всего, на жанр проповеди, для которой функция назидания наиболее характерна: «Иллокутивная цель проповедника – воздействовать на слушателей таким образом, чтобы они захотели изменить свою жизнь в соответствии с нравственными положениями Евангелия» [2. С. 165]. Назидательную функцию проповеднического жанра можно рассматривать как частный случай апеллятивной функции, которая, по мнению А. Г.-Б. Салаховой, изучавшей речевые стратегии в современных христианских немецкоязычных проповедях, заключается в «обращении проповедника к слушателям с целью формирования у них определенной позиции и совершения определенных действий» [4. С. 8]. Эта прагматическая специфика находит свое отражение как в содержании и структурной организации, так и в языковом оформлении текстов этого жанра гомилетической словесности. Известно, что для решения той или иной коммуникативной задачи и достижения предполагаемого прагматического эффекта говорящий из множества языковых средств выбирает те, которые по своим функциональным возможностям представляются ему наиболее адекватными намеченной цели.

Исследователи религиозного дискурса отмечают, что в его основе лежит особая система ценностей; одна из приоритетных задач проповедника – обозначить эти ценности, разъяснить их истинность, выработать у слушателей готовность принять их как нравственные ориентиры в жизни. А. Г.-Б. Салахова говорит в этой связи о «религиозной аксиологии», в основе которой лежит оценивающая речевая стратегия, связанная с признанием права священника «давать оценку событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь при коммуникации с прихожанами, а также судить о поступках самих прихожан» [4. С. 9]. Обращение в текстах проповедей к оценивающей речевой стратегии вызвано необходимостью реализации ее прагматической функции – учительного воздействия на слушателей. Очевидно, что особую роль при этом играет так называемая оценочная лексика. Ее использование в религиозном дискурсе, в общем, и в жанре проповеди, в частности, обусловлено ее функциональным потенциалом, ее способностью участвовать в реализации упомянутой выше назидательной функции данного жанра. Высказывая оценочные суждения относительно тех или иных

фактов, явлений, событий, проповедник тем самым наставляет верующих, разъясняет, в чем заключаются истинные христианские ценности, на которые им следует ориентироваться, чтобы жить в соответствии с нравственными нормами христианского вероучения.

Особую прагматическую значимость приобретает при этом такая семантическая особенность оценочной лексики, как контрастность. Оценочная лексика априори предполагает наличие противоположных полюсов, почти для любого оценочного слова существует антоним, называющий качество с противоположным знаком. Наличие в языке антонимических пар слов обусловлено фактом существования противоположных явлений действительности, в объективном противопоставлении которых заключается используемый в логике прием контраста, лежащий в основе такой стилистической фигуры, как антитеза. Как известно, антитеза представляет собой противопоставление контрастных по своему характеру словесных образов, раскрывающих противоречивую сущность обозначаемого или несовместимость различных предметов, явлений [6]. Исследователи, описывая этот стилистический прием, подчеркивают, что его основное назначение – усилить выразительность речи, придать ей большую убедительность. Еще Аристотель отмечал, что «противоположности чрезвычайно доступны пониманию, а если они стоят рядом, они еще понятнее...» [цит. по 5. С. 241]. Быть убедительным в своих наставлениях, не допускать возникновения у прихожан сомнений в истинности проповедуемого учения – сложная задача для священнослужителя, поскольку передаваемая в религиозной коммуникации информация, в отличие от других типов дискурса, не подтверждается рациональными аргументами, а принимается на веру [1]. Поэтому для проповедника так важно владеть основными приемами ораторского искусства для оказания необходимого воздействия на слушателей. В этой связи представляется небезынтересным проанализировать тексты проповедей одного из авторитетнейших проповедников, возглавлявшего в свое время католическую церковь, бывшего Папы Римского Бенедикта XVI, с целью выявления специфики использования им в своих выступлениях стилистического приема антитезы. Анализ показал, что Бенедикт XVI достаточно часто прибегает к этому стилистическому приему, помогающему расставить акценты, подчеркнуть важные характеристики, к которым необходимо привлечь особое внимание слушателей. При этом наиболее простым способом его реализации является использование лексических антонимов: „Die weißen Gewänder bedeuten, dass wir im Glauben Licht werden, das Dunkel, die Lüge, die Verstellung, das Böse überhaupt ablegen und helle, gottgemäße Menschen werden“ [7. С. 9]. Понятия света и тьмы в традиции христианского вероучения – это не про-

сто два контрастных состояния окружающего мира, свет обладает особой значимостью для любого христианина, ведь сам Христос для верующих есть Свет истинный (Иоан. 1: 9). Тьма же олицетворяет все дурное, злое, ложное, от чего следует отказаться человеку, о чем и говорит в своей проповеди Бенедикт XVI.

Одной из наиболее часто встречающихся в выступлениях Бенедикта XVI антонимических пар является оппозиция «groß – klein», причем он использует эти прилагательные как для описания одного явления, так и для противопоставления разных объектов. Так, в следующем примере Папа говорит о естественном страхе человека, призванного проповедовать слово Божие, о его ощущении своей незначительности, неспособности выполнить столь серьезную задачу: «Herr, willst du mich? Ist es nicht zu groß für mich? Bin ich nicht zu klein dazu?» [7. С. 9]. Синтаксический параллелизм в данном случае усиливает стилистический эффект антитезы, в рамках которой прилагательные groß и klein подчеркивают противоречие между ограниченными возможностями обычного человека и масштабностью возлагаемой на него задачи. В двух следующих примерах Бенедикт XVI вновь использует противопоставление понятий groß и klein, однако в несколько иных целях: в одном случае – чтобы подчеркнуть значение веры для человека и таким образом как бы повысить его самооценку: «Wo Gott groß wird, wird der Mensch nicht klein: Da wird auch der Mensch groß, und die Welt wird hell» [7. С. 75]. Во втором примере с помощью антитезы проповедник выражает мысль об абсолютном величии Бога: «Er hat sich gezeigt als Mensch. So groß ist er, dass er es sich leisten kann, ganz klein zu werden» [7. С. 100]. Комбинируя при описании Бога оценочные прилагательные groß и klein, Бенедикт XVI доносит до слушателей мысль о величии Господа, распространяющемся и на верующего в Него.

Многие лингвисты подчеркивают, что антитеза не всегда строится на сопоставлении противоположных по своей природе понятий или их признаков. Иногда контрастное значение у соответствующих лексем возникает в определенном контексте, благодаря их намеренному противопоставлению. Такая контекстуальная антонимия является не менее эффективным средством выделения нужных понятий, позволяющим акцентировать внимание слушателей на тех или иных характеристиках описываемых явлений: «So erst entsteht die Freude an der Größe des Menschen, dass er nicht ein missglücktes Evolutionsprodukt, sondern Bild Gottes ist» [7. С. 18]. Контрастный характер понятий «неудачный продукт эволюции» и «образ Божий» подчеркивается их включением в антитезу, представляющую собой синтаксическую конструкцию с противительным союзом.

В завершение отметим, что в религиозном дискурсе нередки случаи, когда нейтральное слово или слово, обычно выражающее положительную оценку, принимает в том или ином контексте отрицательные оценочные коннотации, предопределенные местом соответствующих понятий в системе христианских ценностей, и наоборот. Антитеза является тем фоном, на котором происходит подобная «переоценка ценностей». Так, в следующем примере мы наблюдаем обусловленную христианской традицией переоценку понятий «богатый» – «бедный», «знатный» – «простой». В мирском понимании нет ничего плохого в том, чтобы быть богатым, происходить из знатного рода, однако Священное Писание расставляет акценты по-иному: «Иисус, видя, что он опечалился, сказал: как трудно имеющим богатство войти в Царствие Божие!» (Лк 18: 24). Поэтому Бенедикт XVI использует эти имена прилагательные не в качестве похвалы, но как порицание: „Er redet zu einer Gemeinde, in der man anfängt, stolz zu sein, wenn es da auch reiche und vornehme Leute gibt, während die Sorge um das Recht für die Armen zu verkümmern droht. Jakobus lässt in seinen Worten das Bild Jesu durchscheinen, des Gottes, der Mensch wurde und, obgleich davidischer, also königlicher Herkunft, ein Einfacher unter den Einfachen wurde, sich auf keinen Thron setzte, sondern am Ende in der letzten Armut des Kreuzes starb“ [7. С. 54].

Образ Иисуса Христа, пришедшего как простой человек к простым людям, выступает в данном случае как пример, на который следует равняться, не кичась своим богатством или знатым происхождением. Прилагательные „einfach“, „arm“ приобретают положительные коннотации, «облагораживаясь» при соприкосновении с фигурой Иисуса Христа.

Итак, антитеза, активно используемая в христианских немецкоязычных проповедях, способствует реализации назидательной функции данного жанра религиозного дискурса. Структурно-семантическое разнообразие языковых средств, формирующих антитезу, позволяет проповеднику выбирать наиболее адекватные языковые формы, помогающие ему достичь желаемого прагматического эффекта.

Литература

1. Бобырева, Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007. URL: http://delist.ru/article/15072007_bobyirevaev/page1.html.
2. Плисов, Е. В. Проповедь как тип текста: коммуникативно-функциональный аспект (на материале немецкого языка) / Жанры и ти-

- пы текста в научном и медийном дискурсе: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. – Орел: Изд-во ОГИИК, 2005. – С. 157-167.
3. Романченко, Ю. В. Категория аргументативности и способы ее выражения в популярно-теологическом дискурсе (на материале календаря верующего «Andachtsbuch») // Вестник МГЛУ. Вып. 583. Религиозная коммуникация: конфессиональный и лингвистический аспекты. – М.: Изд-во МГЛУ, 2010. – С. 135-144.
 4. Салахова, А. Г.-Б. Речевые стратегии и средства их реализации в современных христианских немецкоязычных проповедях: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2006. – 25 с.
 5. Фурсова, Е. В. Когнитивно-дискурсивный анализ стилистического приема антитезы (на материале англоязычной художественной прозы) // Вестник МГЛУ. Вып. 532. Теория и практика лексикологических исследований. – М.: Изд-во МГЛУ, 2007. – С. 239-259.
 6. Фурсова, Е. В. Дискурсивные параметры стилистического приема антитезы (на материале англоязычного художественного текста): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008. – 20 с.
 7. Benedikt XVI. Der Glaube ist einfach! Ansprachen, Meditationen und Predigten während des Besuches in Bayern. – Leipzig: St. Benno-Verlag 2006. – 152 S.

Э. Я. Соколова
Томский политехнический университет

ТЕРМИНОСИСТЕМА КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Высшее образование актуализирует сегодня проблему подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной и языковой подготовки. Одним из приоритетных направлений Томского политехнического университета является расширение международного сотрудничества с ведущими мировыми университетами и научными центрами. Важным компонентом в подготовке будущих специалистов, обладающих профессиональными и универсальными компетенциями, востребованными на современном мировом рынке труда, является участие студентов в программах академической мобильности.

Для того чтобы будущий специалист мог успешно принимать участие в таких программах, умел творчески находить, анализировать, усваивать, пользоваться и продуцировать информацию на иностранном языке, позволяющим ему расширить знание о состоянии и достижениях мировой науки необходимо овладеть систематизированным запасом

специальной лексики. Терминологическая грамотность является необходимой составляющей профессиональной и языковой компетентности будущего специалиста-инженера, поскольку профессиональные термины отражают содержание будущей специальности.

Цель данной статьи выяснить сущность понятия «терминосистема», проанализировать содержание обучения терминосистеме и показать методическую систему организации обучения терминологическим единицам, базирующейся на информационных и коммуникационных технологиях.

Прежде чем перейти к вопросу о содержании и методике обучения терминосистеме рассмотрим ключевые понятия данного исследования. Под «терминосистемой» мы понимаем совокупность терминологических единиц (терминов и номенов), обозначающих какое-либо общее или единичное понятие, употребляемых в какой-либо отрасли науки, техники и т.д., обладающих стилевой однородностью, научной точностью, однозначностью и отсутствием эмоциональной окраски. Специальная лексика употребляется, как правило, в текстах научного и научно-технического стиля. Термины имеют морфологические характеристики, свойственные лексическим единицам и могут состоять из одного слова, словосочетаний и более крупных конструкций. Современная инженерная терминосистема является одной из сложнейших систем, насчитывающая несколько сотен тысяч слов, словосочетаний и коллокаций, включающая в себя терминологию по всем известным инженерным специальностям. Она динамична, постоянно развивается и изменяется.

Для упорядочения и систематизации терминосистемы служат терминологические словари и справочники, одним из которых является тезаурус. Термин «тезаурус» толкуется как словарь, отражающий семантические отношения и смысловые связи между словами, терминами и другими элементами языка. В. Н. Ярцева определяет термин «тезаурус» как словарь, в котором представлены семантические отношения между лексическими единицами, где структурной основой служит иерархическая система понятий, обеспечивающая поиск от смыслов к лексическим единицам. Терминологический тезаурус рассматривается нами как словарь терминологических единиц, отражающий семантические связи между различными элементами языка и содержащий систематизированный запас специальной лексики, необходимый для осуществления иноязычного устного и письменного общения, и обеспечения логико-смысловой ориентации в тексте.

Мы считаем важным выявить потенциал терминологического тезауруса в целостной коммуникативно-ориентированной системе обуче-

ния для последующего его использования при формировании профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. Роль лексики для овладения профессиональным языком является не менее значимой, чем грамматики. Именно лексика, по мнению Г. В. Роговой, передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции. Однако, для создания предпосылок к коммуникации в продуктивных и репродуктивных видах речевой деятельности недостаточно знание только значения слова, необходимо знать смысловую совместимость слова, овладеть умением выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания и нормами правильного грамматического употребления слова или словосочетания в определенном контексте, иметь навыки словообразования.

Главным критерием в проектировании содержания и организации процесса обучения по формированию основ терминологической грамотности является отбор практически-значимой учебной информации. Необходимый и достаточный набор лексических единиц для решения коммуникативных и речевых задач, «... обусловленных контекстом деятельности данной возрастной группы» [3. С. 82], составляет лингвистический компонент содержания обучения специальной лексики. Немаловажными факторами при отборе терминологических единиц является семантическая ценность, т.е. включение в словарь терминологических единиц наиболее часто встречающихся в научной литературе и их употребительность, «... под которым надо понимать свойство слова встречаться в каком-то количестве источников с определенной частотностью» [1. С. 295]. Отбор терминологических единиц определяется уровнем владения иностранным языком у обучаемых с учетом их возрастных особенностей и профессиональных интересов. Поскольку обучение профессиональному иностранному языку осуществляется через обучение языку специальности, то основу специальной лексики терминосистемы составляет терминологические единицы профессионального тезауруса данной специальности, как систематизированная совокупность понятий. Мы предлагаем систематизацию терминов по принципу отраслевой принадлежности. Основу терминосистемы при обучении профессиональному английскому языку в рамках элективного курса «Профессиональный английский язык» (ПАЯ) составляют термины и лексические единицы по модулям «Общая электроэнергетика» и «Электрические машины и привод».

Поподробнее остановимся на методической системе последовательной работы над формированием профессионального тезауруса средствами сетевого электронного учебно-методического комплекса (СЭУМК). Отличительной особенностью организации обучения про-

фессиональному иностранному языку в современном вузе является широкое применение электронных обучающих сред и Интернет ресурсов, позволяющих разумно интегрировать традиционные и инновационные методы и технологии обучения.

Условно процесс обучения по формированию основ терминологической грамотности можно разделить на три основных этапа: ознакомление с новым материалом, первичное закрепление и активизация, т.е. развитие навыков и умений использования терминологических единиц в разных формах устного и письменного общения.

Основными способами семантизации, закрепления и активизации терминологических единиц и специальной лексики, которые используются нами на практических занятиях, являются: наглядность, контекст, использование известных способов словообразования, синонимы / антонимы, перевод, создание проблемный характер речевой установки.

Наглядность. Одним из показателей эффективности использования СЭУМК для формирования основ терминологической грамотности является повышения наглядности представления информации за счет использования средств мультимедиа, где сочетаются действие, звук, предметная и ситуативная наглядность и практически неограниченное количество разъяснений и повторений. Отличие СЭУМК от традиционных учебников состоит в наличии свободного доступа к таким элементам мультимедиа, как таблицы, графики, схемы, рисунки, анимация, звуковые и музыкальные фрагменты, фотографии, кино- и видеоматериалы, интерактивные элементы. Мультимедийные программы одновременно стимулируют у обучаемых несколько каналов восприятия. Сочетание зрительного образа, текста и звукового ряда оказывают положительное влияние на слуховую и эмоциональную память, способствуя более прочному запоминанию информации.

Контекст. Основными факторами, расширяющими семантическое поле и позитивно влияющими на формирование лексических навыков является контекстная семантизация терминологических единиц, когда термин вводится не изолированно, а в определенном контексте, и чем шире и разнообразнее ассоциативные контекстные связи, тем выше процент запоминания. При обучении специальной лексики и терминологии, составляющих основу терминосистемы данной специальности необходимо, в первую очередь, обращать внимание на контекстное употребление термина (слова), его когнитивное значение и типичные словосочетания и коллокации (collocations). Студенты должны овладеть навыками правильного выбора и употребления лексической единицы в конкретном текстовом высказывании с соблюдением корректной стилистической и грамматической структуры. Методисты выделяют два типа

структурных отношений на уровне лексической единицы: синтагматические (уровень синтагмы, соединения слов в словосочетания и предложения) и парадигматические связи (лексико-грамматические парадигмы, семантические поля и микросистемы). По мнению Е. Н. Солововой, для формирования лексических навыков необходимо установление прочных парадигматических связей, обеспечивающих прочность запоминания и «... мгновенный вызов слова из долговременной памяти» [З. С. 85]. Для более прочного и долговременного запоминания профессиональной терминологии необходима максимальная ротация и актуализация выученной лексики.

Семантизация с использованием известных способов словообразования предполагает овладение всеми известными правилами словообразования: суффиксально-префиксальный способ словообразования, словосложение, конверсия.

Семантизация с помощью синонимов / антонимов. Именно здесь нам открывается прекрасная возможность для формирования как социолингвистической, так и социокультурной компетенции учащихся, вовлечение их в серьезную и увлекательную работу с изучаемым языком в стране лингвистики [З. С. 90], и формируются навыки соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами данной семантической и тематической группы (синонимами, антонимами и т.д.).

Семантизация при помощи перевода. Такой прием используется при семантизации без эквивалентной лексики или для терминов с особым определенным фоновым значением.

Методическая система по формированию основ терминологической грамотности предполагает работу над развитием активного и пассивного лексического минимума. Рассмотрим основные виды заданий, представленных в СЭУМК, предназначенных для формирования рецептивных лексических навыков.

Чтение и понимание аутентичных текстов разных функциональных стилей, основу которых составляют научно-популярные и научные статьи невозможно без овладения пассивным словарным запасом. В процессе овладения пассивным лексическим минимумом особенно актуализируется самостоятельная работа обучающихся, в первую очередь, потому что чтение, как правило, является самостоятельным процессом. Студентам предлагается заполнить пробелы в тексте при чтении из числа предложенных вариантов. Данный вид упражнений направлен на развитие навыков прогнозирования. Обработка результата выполнения данных упражнений производится автоматически. При необходимости коллекция текстов для чтения с заполнением пробелов пополняется, и тексты с неактуальной информацией удаляются. Схемы, диаграммы,

элементы мультимедиа с использованием видеоряда, моделирующие действительность также способствуют языковой догадке. Следует отметить, что тексты, представленные в СЭУМК, отражают определенную предметную область, которые также содержат для специалистов подсказки языкового характера.

Для расширения активного лексического запаса используются задания, построенные на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства. К основным заданиям, построенным на уровне слова и словосочетания можно отнести:

- прочти текст и определи значение выделенных терминов (слов);
- выразите идею с помощью одного слова (дефиниция);
- соотнесение понятий и их дефиниций;
- логическая группировка слов, когда необходимо выбрать из числа представленных слов, слово, имеющее более общее значение или определить слово, которое не относится к данной группе;
- подберите синонимы / антонимы к данному слову;
- соединить две колонки таким образом, чтобы получилось словосочетание или коллокация;
- подобрать к определенному термину как можно больше глаголов и прилагательных, с которыми данный термин сочетается по смыслу.

Особое место в системе упражнений для активизации и расширение словарного запаса занимают упражнения, в основе которых лежит прием семантических ассоциаций, получившие название в методической литературе «Мозговой штурм». Подбор по смыслу различных частей речи к одному ключевому слову (word-web) или создание ассоциативных схем, где студентам предлагается разрабатывать семантическое поле какой-либо профессионально-ориентированной понятийной категории, может выполняться как в индивидуальном, так и в групповом режимах.

Неоспоримым преимуществом данного вида упражнений является возможность расширения, активизации и усвоения лексических и терминологических единиц, самостоятельного или коллективного принятия решения в интересной игровой форме. Задействованы основные интеллектуальные операции: обобщение, конкретизация и принятие решения путем анализа.

Рассмотрим основные виды заданий на уровне предложения и сверхфразового единства:

- придумайте вопросы к выделенному термину/словосочетанию;
- кроссворд;
- закончите логически следующие предложения;
- опишите схему, таблицу, рисунок;

- придумайте заголовок к тексту;
- определите, правильны или неверны следующие высказывания до прочтения текста или просмотра фильма;
 - выбор перевода из числа предложенных вариантов;
 - выбор перевода нового термина (слова) или словосочетания в различных синтагмах, предложениях и микротекстах;
 - самостоятельный перевод нового слова или словосочетания в различных синтагмах и предложениях. Поскольку предполагается работа студента в интерактивном режиме с использованием компьютера количество таких предложений и синтагм может варьироваться в зависимости от уровня языковой подготовки студентов.

Обработка результата выполнения большинства упражнений производится автоматически.

В СЭУМК представлены компьютерные словари и глоссарий, обладающих рядом достоинств по сравнению с их бумажными аналогами, к которым можно отнести:

- увеличение скорости поиска нужного слова или словосочетания;
- возможность включения в структуру одного словаря словарей разных типов и жанров и рубрикация слов по запросу пользователя;
- наличие системы гиперссылок и возможность систематического пополнения словаря.

Наличие электронных словарей позволяет не только быстро находить значения слова, искать примеры их употребления в контексте, но и расширить индивидуальный словарный запас.

Глоссарий является еще одним значимым компонентом комплекса и представляет особую важность для обучения ПИЯ, так как он содержит основные терминологические единицы профессионального тезауруса. Если какой-нибудь из терминов глоссария встретится в тексте в любом месте курса, он может быть автоматически преобразован в ссылку на этот термин. Студенты могут пользоваться разработанным глоссарием или создавать свой собственный, структурируя термины по категориям.

Сказанное выше позволяет сделать нам вывод, что обучение основам терминологической грамотности происходит на всех этапах учебного процесса и требует системного подхода к методической организации работы по формированию практических навыков активного использования языка профессии и рационального подхода к отбору лексического материала, необходимого для изучения языка специальности. Овладение специальной лексикой дает возможность принять, обобщить и переработать максимум полезной информации в процессе общения и про-

фессионально-ориентированного чтения. Задача преподавателя пробудить интерес у обучающихся к тщательной самостоятельной работе над словом, показать методы и приемы, позволяющие постоянному обогащению и расширению профессионального тезауруса. Дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий неопределимы для решения поставленной задачи.

Литература

1. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., Сахарова, Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

И. С. Степаненко

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ»

ВОЗМОЖНОСТЬ СОПОСТАВЛЕНИЯ ЗАЛОГОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ ПОСРЕДСТВОМ ИДЕИ ДВУХЧАСТНОСТИ

Теоретический потенциал идеи двухчастности весьма достаточен для выявления структурных параллелей между английским и немецким предложением, не исключая и залоговые конструкции. Для рассмотрения структур предложений можно воспользоваться специальными схемами [1. С. 82]. Верхняя строка схемы будет отслеживать образование подлежащего и проявляющегося в нем пространственного элемента; нижняя строка будет отслеживать образование сказуемого и проявляющегося в нем временного элемента. Первый столбец задаст тип предложения, второй укажет субстантивную и глагольную единицы, третий продемонстрирует их семифинитивы, четвертый – уточнители этих семифинитивов; в пятом столбце будут предъявлены пространственный и временной элементы.

Рассмотрим немецкую и английскую пассивные конструкции «Es wird hier getanzt – There is dancing going on here». Как видно, семантический центр «танцевание», распределенный в случае немецкого языка в глагольный семифинитив «getanzt werden», распределяется в случае английского языка в субстантивный семифинитив «dancing».

Можно предположить, что глубинная структура предложения «Es wird hier getanzt» представляет собою следующий образ:

↑	∅		∅		es		es
	↑						
	↑	tanzen		getanzt werden		$\begin{smallmatrix} \underline{t} & \underline{t} \\ \underline{u} & \end{smallmatrix}$	wird

Здесь, вероятно, пустая субстантивная единица «∅» возводится в пустой слабый субстантивный семифинитив «∅», фиксирующийся в сильном пространственном уточнителе «es»; в подлежащем проявляется пространственный элемент «es».

Глагольная единица «tanzen» возводится в сильный или сверхслабый глагольный семифинитив «getanzt werden», фиксирующийся в слабом временном уточнителе « $\begin{smallmatrix} \underline{t} & \underline{t} \\ \underline{u} & \end{smallmatrix}$ »; в сказуемом проявляется временной элемент «wird».

Глубинная структура предложения «There is dancing going on here» представляет собою следующий образ:

↑	dancing		dancing		there		there
	↓						
↑	be		be		$\begin{smallmatrix} \underline{d} & \underline{e} \\ \underline{o} & \underline{s} \end{smallmatrix}$		is

Субстантивная единица «dancing» возводится в слабый семифинитив «dancing», фиксирующийся в сильном пространственном уточнителе «there»; в подлежащем проявляется пространственный элемент «there». Глагольная единица «be» возводится в сильный или сверхслабый семифинитив «be», фиксирующийся в слабом временном уточнителе « $\begin{smallmatrix} \underline{d} & \underline{e} \\ \underline{o} & \underline{s} \end{smallmatrix}$ »; в сказуемом проявлен временной элемент «is».

Следует отметить, что семифинитив «dancing», изначально сверхслабый, приобретает свою слабость предположительно благодаря второстепенному члену «going on», поскольку никаких других средств для повышения семифинитивной прочности (с 0 до 5) в этом предложении не наблюдается.

Рассмотрим также немецкую и английскую пассивные конструкции «Es wird gekloppt – There is a knock at the door». Как видно, семантический центр «стучание», распределенный в случае немецкого языка в глагольный семифинитив «gekloppt werden», распределяется в случае английского языка в субстантивный семифинитив «a knock» (прочности 5):

«Es wird geklappt»			
↑ ∅	∅	es	es
↑			
↑ klappen	geklappt werden	t t u	wird
«There is a knock at the door»			
↑ knock	a knock	there	there
↓			
↑ be	be	d e o s	is

Тем самым можно предположить, что в германских языках перераспределение семантического центра из субстантивного семифинитива в глагольный влечет за собой обнуление главной субстантивной единицы. При обратном процессе возможно появление второстепенных членов, которые, с одной стороны, восполняют утрату причастия II, а с другой стороны способствуют повышению прочности субстантивного семифинитива. Тем самым наблюдается зависимость поверхностной структуры предложения от глубинной прочности семифинитивов.

Следует отметить, что встречаются и другие конструкции, структура которых несколько не противоречит нашему предположению:

Hier wird nicht geraucht. – There is no smoking here.

Bei uns zu Hause wird viel gelacht. – At our house there is a lot of laughing.

В первом предложении после *ing*-формы отсутствует причастие II, однако, эта форма сопровождается отрицательной частицей «но». Из истории английского языка известно, частица *no* являет собою стяжение частицы «not» и артикля «a». Неопределенный артикль, предшествующий *ing*-форме, повышает нулевую прочность герундиального семифинитива до пятой. Тем самым, в первом примере герундий конгруэнтен существительному и никаких причастий, вспомоществующих повышению прочности, в предложении не требуется. Во втором примере семантический центр расположен в семифинитиве «a lot of laughing» пятой прочности, и причастий, вспомоществующих повышению прочности в этом предложении, также не требуется.

Следует отметить, что конструкция «Es wurde getanzt» может быть соотнесена с конструкцией «People were dancing» (а конструкция «Es wird am Wochenende gefeiert» может быть соотнесена с конструкцией «We will be partying at the weekend»). В этих случаях, однако, соотнесенность имеет исключительно семантическую, но не синтаксическую природу.

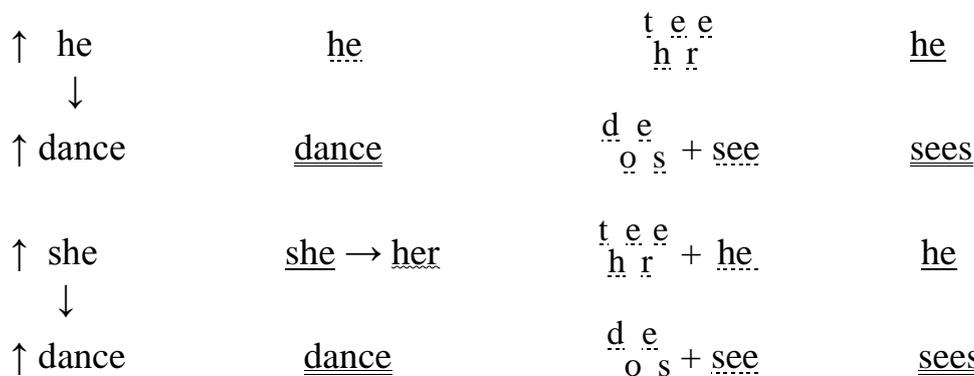
На наш взгляд, синтаксическая функция формальных подлежащих состоит в том, что они «встраивают» смысловые подлежащие в

пространственный континуум, задавая предложению своего рода пространственную модальность. Для более детальной демонстрации этой модальности рассмотрим весьма специфическую конструкцию в английском языке, которая в классической грамматике называется сложным дополнением.

Подобные конструкции содержат синтаксический комплекс, состоящий из именной части (существительного или местоимения) и глагольной части (инфинитива, герундия или причастия). После активных сказуемых от глаголов «see», «hear», «watch», «make» и т.д. в сложном дополнении инфинитив употребляется без частицы to.

В глубинной структуре таких предложений возможны, вообще говоря, два варианта:

«He sees her dance»



В первом варианте субстантивная единица «he» возведена в сильный семифинитив «he», фиксирующийся в слабом уточнителе $\begin{matrix} t & e & e \\ h & r \end{matrix}$, отчего образуется подлежащее «he», в котором проявляется пространственный элемент «he». Глагольная единица «dance» возводится в сильный, слабый или сверхслабый семифинитив «dance», который фиксируется в слабом уточнителе $\begin{matrix} d & e \\ o & s \end{matrix}$, модифицированном сильным семифинитивом «see»; образуется сказуемое «sees dance», в котором проявляется временной элемент «see». В этом варианте «her» выступает как второстепенный член предложения, реализующийся на уровне поверхностной структуры. Можно предположить, что этот второстепенный член отвечает за «возвратность несовпадения», трансформирующуюся из «возвратности совпадения», которая хорошо демонстрируется примером «He sees himself dance».

Во втором варианте субстантивная единица «she» возводится в сильный семифинитив «she», который фиксируется в слабом уточнителе $\begin{matrix} t & e & e \\ h & r \end{matrix}$, модифицированном сильным семифинитивом «he»; образуется подлежащее «he she», в котором проявляется пространственный элемент «he». Части этого чрезвычайно специфического составного подлежащего мгновенно преобразуются – сильно модифицированный слабый

уточнитель «he» преобразуется в подлежащее «he», а семифинитив «she» преобразуется во второстепенный член «her». Глагольная единица «dance» возводится в сильный, слабый или сверхслабый семифинитив «dance», который фиксируется в слабом уточнителе «^{d e}_{o s}», модифицированном сильным семифинитивом «see»; образуется сказуемое «sees dance», в котором проявляется временной элемент «see». Части этого составного сказуемого не преобразуются (иначе можно было бы ожидать сказуемое «sees» и второстепенный член «dancing», что встречается в английском языке – «He sees her dancing»).

Специфическим в немецком языке является сохранение дательного падежа в позиции подлежащего в пассивном залоге. Если в английском языке подлежащее всегда выражено в именительном падеже «The scholar is helped», то в немецком оно может быть в дательном «Es wird dem Schüler geholfen» и «Dem Schüler wird geholfen». Впрочем, глубинные структуры этих предложений могут быть идентичными:

«The scholar is helped»

↑ scholar	the scholar	^{t e e} <u>h r</u>	the scholar
-----------	-------------	--------------------------------	-------------

↑ help	be helped	^{d e} <u>o s</u>	is
--------	-----------	------------------------------	----

«Es wird dem Schüler geholfen»

↑ Schüler	der Schüler → dem Schüler	^e <u>s+ es</u>	es
-----------	---------------------------	------------------------------	----

↑ helfen	geholfen werden	^{t t} <u>u</u>	wird
----------	-----------------	----------------------------	------

Здесь субстантивная единица «Schüler» возводится в сильный семифинитив «der Schüler», фиксирующийся в слабом уточнителе «^e_s», модифицированном сильным семифинитивом «es»; образуется подлежащее «es der Schüler», в котором проявляется пространственный элемент «es». Части этого составного подлежащего мгновенно преобразуются – сильномодифицированный слабый уточнитель «es» преобразуется в подлежащее «es», а семифинитив «der Schüler» – во второстепенный член «dem Schüler». Глагольная единица «helfen» возводится в сильный или сверхслабый семифинитив «geholfen werden», фиксирующийся в слабом уточнителе «^{t t}_u», образуется сказуемое «wird geholfen», в котором проявляется временной элемент «wird».

«Dem Schüler wird geholfen»

↑ Schüler	der Schüler → dem Schüler	^e <u>s+ ∅</u>	--
-----------	---------------------------	-----------------------------	----

↑ helfen	geholfen werden	^{t t} <u>u</u>	wird
----------	-----------------	----------------------------	------

Здесь субстантивная единица «Schüler» возводится в сильный семифинитив «der Schüler», фиксирующийся в слабом уточнителе «^e_s», модифицированном пустым сверхслабым семифинитивом «∅»; образуется подлежащее «-- der Schüler», в котором проявляется пространственный элемент «--». Части этого составного подлежащего мгновенно преобразуются – сверхслабомодифицированный слабый уточнитель «--» преобразуется в подлежащее «--», а семифинитив «der Schüler» – во второстепенный член «dem Schüler». Поскольку подлежащее «--» нестабильно (вследствие сверхслабости образующего его семифинитива), второстепенный член «dem Schüler» модифицирует это подлежащее до образа «dem Schüler». Этот образ совершенно уникален, поскольку представляет собой симбиоз главного и второстепенного субстантивных членов. Глагольная единица «helfen» возводится в сильный или сверхслабый семифинитив «geholfen werden», фиксирующийся в слабом уточнителе «^t_u», образуется сказуемое «wird geholfen», в котором проявляется временной элемент «wird».

Литература

1. Степаненко, И. С., Шумков, А. А. Взаимодействие и организация глагольных и субстантивных членов предложения в германских языках. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2012. – 174 с.

Н. В. Стетюха
Южный институт менеджмента

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТРИЦАНИЯ В РЕЧИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В современной лингвистике не иссякает интерес к изучению различных аспектов категории отрицания в языке. Основные исследования ведутся в нескольких направлениях:

- 1) исследования функционально-семантических особенностей категории отрицания (О. В. Грачева [6], О. А. Прокофьева [9]);
- 2) исследования грамматических особенностей категории отрицания (Н. М. Филиппова [10], Т. А. Комова [7]);
- 3) концептологические исследования отрицания (Б. А. Мантыева [8]).

Средства и способы отрицания в английском языке нами изучаются как в системной, так и в текстовой реализации с учетом двух ведущих парадигм – естественнонаучной и гуманитарной (антропоцентрической).

В естественнонаучной парадигме изучение того или иного объекта осуществляется с позиций семиотики как идеального на основе фактов, существующих в языке. В естественнонаучной парадигме, в системе языка отрицание рассматривается нами как категория, представленная таксономией средств в их функциональной потенциальности, формирующих функционально-семантическое поле (далее ФСП) отрицания, раскрывающее человека вообще, а не индивида. Конкретная языковая личность не попадает в область исследований. В функционально-семантической организации поля отрицание исследуется в условиях лингвистического контекста.

Таксономия языковых средств выражения отрицания формирует четырехуровневое функционально-семантическое поле, состоящее из ядерной, центральной, промежуточной и периферийной зон.

1. Ядро (семантическая доминанта) поля отрицания в современном английском языке представлено отрицательными частицами *not, no*.

2. На основе принципа наибольшей устойчивости и регулярности употребления языковых единиц в функции передачи идеи отрицания, к центральным зонам поля относятся эксплицитные средства выражения языкового отрицания, представленные формально-грамматическими и морфологическими единицами. Центральную зону микрополя отрицания образуют лексико-грамматические разряды слов с отрицательным значением. К ним относятся: местоимения (*no, no one, none, nobody, nothing, neither, nowhere*); наречия (*never nowhere, no need*); союзы (*nor, neither ... nor, nor ... nor, lest, unless*). В выражении отрицания принимают участие и некоторые союзы, которым свойственно значение противоположности или несходства соединяемых элементов: *not ... but, not only ... but, neither ... nor*. Отрицание может передаваться и предлогом *without = not having, not with*.

3. Следующий слой поля – промежуточная зона, состоит из отрицательных словообразовательных элементов. Среди них выделены:

- 1) отрицательные префиксы *a-, un-, in-/ir-, il-, im-, dis-; mis-; non-*;
- 2) отрицательный суффикс *-less*.

4. Периферия ФСП отрицания представляет собой совокупность разнотипных единиц (неграмматических способов выражения отрицания) – имплицитных средств. К ним относятся фонетические индикаторы – интонация, логическое ударение; соответствующие формы глагола-сказуемого: сослагательное наклонение; лексические – слова с отрицательной семантикой, принадлежащие к различным частям речи; фразеология.

Гуманитарная парадигма (парадигма многих знаний – в терминологии О. И. Генисаретского) [5. С. 28-52] характеризуется новизной ме-

тодологического подхода – изучением языка в действии: включением в область исследования языковой личности, привлечением экстралингвистического контекста для реализации исследовательских целей – всеобъемлющей характеристики категории отрицания. Гуманитарная парадигма предполагает изучение, прежде всего, прагматического потенциала отрицания, который проявляется в текстовой деятельности. Формой его существования выступает функционально-прагматическое поле (далее ФПП) отрицания в текстах, порождаемых определенной личностью. Таким образом, ФПП отрицания является текстуальной формой актуализации языкового поля отрицания [4. С. 89]. В функционально-прагматической организации поля отрицание исследуется в условиях лингвистического и экстралингвистического контекстов. Экстралингвистический контекст доминирует в этом случае: учитываются, прежде всего, индивидуальные особенности конкретной языковой личности и речевая ситуация.

ФПП представляет собой систему разноуровневых средств языка, используемых отдельной языковой личностью для выражения категории отрицания. В выборе средств отражается ценностный универсум языковой личности, включающий индивидуально-когнитивную систему, языковую картину мира, ее языковые и другие компетенции (коммуникативную, социальную, перцептивную), формирующие целенаправленное социокультурное поведение языковой личности. ФПП отрицания отличается от ФСП характером распределения средств выражения отрицания по зонам поля и полнотой их репрезентации.

Рассмотрим проблемы построения ФПП отрицания на примере речи персонажа пьесы Дж. Б. Пристли “Визит инспектора” – Шейлы Берлинг. Для выражения сущностного отрицания героиня использует как эксплицитные, так и имплицитные средства в различных речевых актах.

Учитывая частотность употребления как критерий выбора тех или иных средств выражения отрицания, ФПП отрицания Шейлы можно представить следующим образом:

1. Ядро представлено предикативным отрицанием – аналитической формой глагола с частицей “*not*” (99 случаев употребления), независимым функциональным словом *No* (21 случай употребления).

2. Центральная зона включает:

1) лексико-грамматические разряды слов с отрицательным значением:

а) местоимение *nothing* (6 случаев употребления):

SHEILA: So *nothing* really happened. So there's *nothing* to be sorry for, *nothing* to learn. We can all go on behaving just as we did [2. С. 186];

б) наречие *never* (9 случаев употребления):

SHEILA: Was that her name? Eva Smith? *Never* heard it before [2. С. 143];

2) а также имплицитные средства (15 случаев употребления):

а) лексические: прилагательные *wrong* (4 случая употребления), *cheap* (2 случая употребления); глаголы *to forget* (6 случаев употребления), *to hate* (2 случая употребления):

SHEILA: Neither do I. All *wrong* [2. С. 131],

SHEILA: But these girls aren't *cheap* labour – they're **people** [2. С. 143],

SHEILA: But just in case you *forget* – or decide not to come back, Gerald... [2. С. 160],

SHEILA: I should jolly well think not, Gerald. I'd *hate* you to know all about port – like one of these purple-faced old men [2. С. 129];

б) имплицитную конструкцию типа *It was anything but...* (1 случай употребления):

SHEILA: I tell you – whoever that Inspector was, *it was anything but a joke* [2. С. 186].

3. Периферия представлена морфологическими средствами – префиксами: *im-* (1 случай употребления), *dis-* (1 случай употребления):

SHEILA: I was very rude to both of them and then I went to the manager and told him that this girl had been very *impertinent* – and – and [2. С. 146-147].

SHEILA: I don't *dislike* you as I did Half an hour ago, Gerald [2. С. 160].

Итак, в результате сравнения языкового и текстового полей отрицания мы пришли к выводу, что структура данного ФПП отличается от языкового ФСП отрицания отсутствием промежуточной зоны, характером распределения средств выражения отрицания по зонам поля, а также неполнотой их представленности в речи языковой личности. Наиболее часто употребляемые частица *not* (99 случаев) и слово *No* (21 случай) формируют ядро данного ФПП. Так как имплицитные средства, отрицательные местоимения и наречия представлены в речи Шейлы в равных пропорциях (по 15 примеров), то они могут входить в одну зону поля – центральную.

Периферия же представлена в данном случае менее частотными средствами выражения отрицания – морфологическими (словообразовательными), встречающимися лишь в двух случаях. Таким образом, средства выражения отрицания распределяются по зонам ФПП в зависимости от частоты употребления – чем чаще употребляется то или иное средство в речи персонажа, тем ближе расположено оно к ядру. При этом следует отметить, что при довольно частом использовании

имплицитных средств, представлены они в речи Шейлы неполностью. Так, например, отсутствуют интонационные средства, выделенные автором графически или оговоренные в ремарках; риторические вопросы; сослагательное наклонение. Морфологических же средств вообще использовано крайне мало. Местоимения и наречия представлены всего двумя словами – *nothing, never*. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ФПП характеризуется выборочностью средств.

Анализ показал, что средства выражения отрицания распределяются по зонам ФПП в зависимости от частоты их употребления в речи языковой личности. ФПП отрицания уже ФСП, характеризуется неполнотой представленности средств выражения отрицания.

Исследование прагматического потенциала отрицания предполагает также и изучение того, как пользуются отрицанием персонажи художественного текста, выявление полей смыслов, которые отрицаются, рассмотрение функциональных характеристик отрицания. Изучая проблему употребления отрицания в речи, мы обращаемся к прагматике. Прагматика описывает факты языка в аспекте человеческой деятельности. Она изучает язык в плане его употребления [1. С. 137]. Прагматика исследует речевой акт, или акт коммуникации. Поэтому, анализ отрицательных высказываний мы осуществляем в два этапа. На первом этапе выявляем речевые акты с отрицательной семантикой, следуя классификации речевых актов, предложенной Дж. Серлем [3. С. 967-968]. На втором этапе отрицательные высказывания анализируются с учетом их прагматических функций.

Парадигматика речевых актов с отрицательной семантикой, использованных Шейлой Берлинг, представлена репрезентативами (82 случая употребления), директивами (22 случаев употребления), комиссивами (9 случаев употребления), косвенными директивами (2 случая употребления), а также неинформативными – эмоционально-оценочными актами речи (5 случаев употребления). Таким образом, мы видим, что не вся палитра речевых актов присуща данному персонажу. Использованные Шейлой речевые акты свидетельствуют о целенаправленности ее поведения.

Репрезентативы обладают характером описательности и реализации отношений истина / ложь. Директивы отражают иллокутивную силу, заключающуюся в деонтическом компоненте – побуждать к какому-либо действию или недействию. Комиссивы отражают обещания Шейлы прекратить, возобновить или осуществлять в будущем какую-либо деятельность. Косвенные директивы отражают деонтический компонент выражения просьбы. Эмоционально-оценочные речевые акты выражают оценку – удивление, неудовольствие.

Проанализировав речь Шейлы Берлинг, мы пришли к выводу, что отрицательные высказывания героини характеризуют ее как самостоятельную личность, довольно своенравную, привыкшую добиваться своего, не всегда считаясь с окружающими. В то же время мы видим, что она способна признавать свои ошибки, а также заставлять окружающих подчиняться своей воле, говорить правду, какой бы неприятной она не была.

Отрицание является субъективно-объективной модальной категорией. Объективность проявляется в соответствии отрицания межличностной норме и находит свое отражение в деонтическом, эпистемическом и аксиологическом компонентах смысла. Субъективный характер модальности отрицания заключается в осознании субъектом его личностных смыслов, опыта и ярко отражается в эмоционально-оценочных отрицательных высказываниях, проявляющихся в имплицитном и интенсифицированном отрицании.

Анализ показал, что в отрицательных высказываниях Шейлы преобладает эпистемический модальный компонент: большинство рассмотренных примеров описывают ту или иную ситуацию с учетом критерия истинности:

SHEILA: Was that her name? Eva Smith? *Never heard it before* [2. С. 143].

Аксиологический и деонтический модальные компоненты присутствуют в высказываниях с отрицательной семантикой данной языковой личности примерно в равных пропорциях.

Высказывания, содержащие аксиологический компонент, воздействуют на эмоциональную сферу сознания реципиента с целью формирования определенной шкалы ценностей в его когнитивной системе:

INSPECTOR: There a lot of young women living that sort of existence in every city and big town in this country, Miss Birling. If there weren't the factories and warehouses wouldn't know where to look for cheap labour. Ask your father.

SHEILA: But these girls aren't *cheap labour* – *they're people* [2. С. 143].

Деонтический компонент проявляется в директивах с отрицательной семантикой с целью воздействия на волю и поведение реципиентов:

SHEILA: Well, he inspected us all right. *And don't let's start dodging and pretending now*. Between us we drove that girl to commit suicide [2. С. 182].

Языковая личность, являясь членом общества, находится под влиянием ряда факторов: социокультурных, психологических, ситуативных, определяющих выбор и использование языковых средств для выражения той или иной категории в речи, категории отрицания в частно-

сти. Это обусловлено социальным характером речи, а также индивидуальными ее особенностями, т.к. в речи отражается индивидуальная “картина мира”, включающая интеллектуальный компонент – информацию о мире и модальный компонент – разностороннюю оценку данной информации. Как показал анализ, на использование в речи Шейлы высказываний с отрицательной семантикой повлияли следующие факторы: стремление к справедливости, желание детально разобраться в происходящих событиях, лицемерие и ложь, жестокость и равнодушие окружающих.

Анализ показывает, что для речи Шейлы наиболее характерны эмоционально-оценочные высказывания и директивы с различными оттенками: просьбы, приказа и, даже, мольбы, что свидетельствует о повышенной эмоциональности героини, о неумении сдерживать свои чувства. Имплицитный компонент в речи указывает на скрытность, ироничность и обидчивость Шейлы, на подсознательный учет ролевого и социального статуса ее собеседников.

Совокупность отрицательных высказываний конкретной языковой личности составляет текстовый модуль с отрицательной семантикой – один из многочисленных текстовых модулей, формирующих “глобальный” текст языковой личности, отражающий ее ценностный универсум.

Таким образом, при анализе отрицательных высказываний языковой личности происходит расширение лингвистического контекста до экстралингвистического, включающего человека, его характеристики и внешние факторы: пол, возраст, черты характера, ситуацию общения и т.д. Прагматический потенциал отрицания способствует формированию социопсихолингвистического портрета личности. Мы полагаем, что подобный подход может быть применен к изучению и других понятийных категорий. Например, ФПП вежливости, одобрения / неодобрения, эмоциональности и т.д., также как и ФПП отрицания, могут внести значительный вклад в социопсихолингвистическую характеристику личности.

Литература

1. Ferrara, A. Pragmatics // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 2. Dimensions of Discourse. – London: Academic Press, 1985. – P. 137-157.
2. Priestley, J. B. Dangerous Corner // Dangerous Corner and Other Plays. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 9-63.
3. Searle, J. Review of the book: Toward a linguistic theory of speech acts / J. M. Sadoc. – New York: Academic Press, 1974. – Pp. xi, 168 // Language. – 1976. – Vol. 52. – № 4. – P. 966-971.

4. Баранов, А. Г. Функционально-прагматическая концепция текста. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1993. – 182 с.
5. Генисаретский, О. И. Знание между традицией, коммуникацией и рефлексией // *Метод. Прикладное знание.* – М., 1996. – С. 28-52.
6. Грачева, О. В. Семантическая структура отрицания // *Из лингво-прагматики.* – М., 2000. – С. 31-36.
7. Комова, Т. А. Категория отрицания в системе грамматических морфологических категорий английского глагола // *Вопросы филол. науки.* – М.: Изд-во МАКС пресс, 2007. – № 9. – С. 43-58.
8. Мантыева, Б. А. Динамический характер концепта «отрицание» // *Вестник МГУ.* – М.: Изд-во МГУ, 2006. – № 1. – С. 47-59.
9. Прокофьева, О. А. Функционально-семантические особенности категории отрицания в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2002. – 199 с.
10. Филиппова, Н. М. О роли двойного отрицания в английском языке // *Язык, сознание, коммуникация.* – М.: Изд-во МАКС пресс. – 2005. – Вып. 31. – С. 23-64.

Е. О. Третьяков
 МАОУ «Гуманитарный лицей г. Томска»

ФИЛОСОФИЯ И ПОЭТИКА ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX И XXI ВВ. КАК ОБЪЕКТ РЕФЛЕКСИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПО ОПЫТУ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО СЕМИНАРА В МАОУ «ГУМАНИТАРНЫЙ ЛИЦЕЙ Г. ТОМСКА»)

Организация научно-исследовательской деятельности учащихся в условиях системы общего образования – это, безусловно, довольно непростая задача, сложность которой обусловлена множеством очевидных факторов – от отсутствия у школьников необходимых умений и навыков, не успевших еще сформироваться, до недостаточно ответственного отношения к необязательному, в сущности, занятию, каким зачастую представляется эта свойственная в большей степени высшим учебным заведениям форма работы. И вторая проблема видится куда более сложной, нежели первая, поскольку является скорее мировоззренческой и потому требует значительно больших усилий, которые следует приложить для ее решения. Эта ситуация еще более усложняется, если научно-исследовательская деятельность имеет место в сфере, составляющие которой по определению не поддаются окончательной или исчерпывающей трактовке – в сфере мировоззренческой, к каковой бесспорно относится как сама мировая литература, так и ее изучение. Принципиаль-

ная неисчерпаемость смыслов, порождаемых гениальными, выдающимися и просто значительными произведениями словесной культуры, с одной стороны, открывает поистине необозримое поле для научного поиска, сопряженного вместе с тем с личностным и духовным становлением самого исследователя, с другой – затрудняет ориентацию в огромном количестве информации разной степени достоверности, этичности и доступности. Для формирующейся личности учащегося исследование художественной литературы может стать как значительным шагом на пути профессионального, личностного и даже экзистенциального самоопределения, познания себя и сознательного поиска и обретения своего места в мире, так и тяжелым испытанием, могущим завершиться не только исследовательским, но и мировоззренческим фиаско различной степени катастрофичности – со всеми вытекающими отсюда последствиями. При этом научно-исследовательская деятельность, пусть и на некотором начальном уровне, – это эффективное средство формирования у учащихся самостоятельности, неординарности и креативности мышления и подготовки их к дальнейшей успешной учебе в вузе. Это средство в условиях общего образования представляется не только небесполезным, но и крайне конструктивным, тем более, что данная форма работы принципиально основана на реализации индивидуального и компетентностного подходов, регламентированных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения, а также нацелена на мотивацию познавательной деятельности учащихся благодаря созданию постоянной ситуации успешности; в связи с этим на первый план выходят стремление к самосовершенствованию, ответственное отношение и предельный профессионализм (во всяком случае, установка на него) всех участников процесса – как самого начинающего исследователя, так и его руководителя.

В настоящей статье речь идет о введении в пространство исследовательской рефлексии учащихся старших классов материала зарубежной литературы XX и XXI вв. Помимо выявленных проблем, а также само собой разумеющихся оговорок (в частности, настоятельной необходимости для преподавателя владеть теми языками, на которых написаны оригинальные произведения, ибо проблема аутентичности русскоязычного перевода, всегда служащего неким опосредующим буфером между упомянутым оригинальным произведением и читателем и временами являющегося самостоятельным произведением, значительно отличающимся от подлинника – вплоть до того, что можно назвать не иначе как «по мотивам...», стояла и до сих пор очень остро стоит перед каждым, кто имеет дело с зарубежной литературой), это влечет за собой еще ряд дополнительных сложностей; при этом источником данных

сложностей является не только система преподавания литературы в школе, но и общее состояние современной культуры в целом и ситуация, в настоящий момент сложившаяся в литературоведческой среде – в частности. Так, во-первых, преподаватель литературы довольно редко знаком с особенностями современного литературного процесса, его основными тенденциями и проблемами – тем более, литературного процесса зарубежных стран. Не следует считать это критикой в адрес коллег автора данных строк либо самокритикой; на самом деле, это абсолютно закономерно, поскольку произведения современных авторов еще не прошли необходимую для признания идейной и эстетической значимости факта культуры «проверку временем» и не кодифицированы в качестве национальных и общечеловеческих ценностей. В связи с имеющим место эффектом «лицом к лицу лица не увидать» исследователям современной литературы, критикам и читателям крайне непросто осмыслить процессы и конкретные произведения сегодняшней культуры, находящейся в состоянии становления и формирования и ввиду этого подвергающейся непрерывным модификациям, порождающим многообразные, противоречивые и зачастую взаимоисключающие интерпретации. В случае учителя литературы это усугубляется необходимостью квантифицировать, т.е. выразить в простейших терминах, понятных учащимся, эти по природе своей полисемантические (ибо для сегодняшнего состояния культуры вообще характерна «мерцающая», «плавающая», ускользающая от однозначного определения система ценностей, естественным образом отражающая плюралистическую картину мира, что не дает возможности использовать классическую ценностную парадигму для объективного осмысления процессов, протекающих ныне в культуре) феномены. Все это дополняется отсутствием острой необходимости в подобных знаниях, поскольку учебные часы посвящены изучению поистине необъятного массива признанных шедевров, классики отечественной и мировой литературы.

С этим непосредственно связан еще один аспект, а именно – отсутствие методологической и теоретической базы, на которую мог бы опираться преподаватель, будучи, скажем, руководителем учебно-практического или научно-исследовательского семинара, посвященного современной зарубежной литературе. Несмотря на значительное, а временами – и колоссальное количество информации, посвященной тому или иному произведению современной литературы, размещенной в различных источниках, эти источники очень часто не являются авторитетными (как, например, множество Internet-сайтов); кроме того, в подавляющем большинстве случаев это критические отзывы, несомненно, значимые для определения места произведения в историко-культурном и литера-

турном процессах, однако уступающие в фундаментальности филологическому осмыслению текста. К ним можно апеллировать, временами они подсказывают некие идеи, однако стать базисом для формулирования собственной концепции они могут довольно редко. Даже изданные в последние годы учебники (которые при этом предназначены для освоения студентами вузов, а не учащимися школ, пусть и старших классов) не ориентированы на освещение особенностей современного литературного процесса и художественных произведений, еще не прошедших пресловутую «проверку временем». Действительно, если, говоря, например, о классической русской литературе, преподаватель располагает обширнейшим арсеналом традиционных тем, авторитетных суждений и точек зрения, зафиксированных в многочисленных источниках – от оригинальных статей в журналах XIX столетия до диссертационных сочинений последних лет, авторы которых продолжают демонстрировать неисчерпаемый смыслопорождающий потенциал шедевров «золотого века», – которые могут стать темой или методологической основой сообщений, рефератов, промежуточных докладов и итоговой работы, создаваемой участниками семинара по результатам учебных или научных исследований под руководством преподавателя, который в этом случае является своего рода «опосредующей инстанцией» между накопленными знаниями и учащимися, призванной систематизировать информацию, обеспечить оптимальные условия для ознакомления с ней и способствовать выработке на ее основе начинающими исследователями собственных концепций, а также выступает в роли координатора обсуждений темы, то руководитель семинара по современной литературе – тем более, зарубежной, которой в парадигме отечественной филологической мысли уделяется все же несколько меньшее внимание, – зачастую сам становится критиком и исследователем, определяющим идейную и художественную состоятельность того или иного произведения и интерпретирующим его «с нуля» – благо, основы теоретико-методологической базы исследований самого художественного текста, по сути, аналогичны тем, что регламентируют обязательные составляющие анализа произведений классической литературы.

Однако здесь имеет место еще одна проблема, препятствующая признать предшествующие рассуждения неубедительными в свете заключающей их сентенции, и проблема эта заключается в том, что каждый преподаватель литературы часто работает в режиме острой нехватки времени, который не дает ему возможности отслеживать литературные новинки и быть в курсе всех литературных событий современности. Учитывая огромное количество новинок, публикующихся каждый год, не менее впечатляющее число мероприятий, имеющих отношение к

сфере литературы (даже столь значимых, как вручение всемирно известных литературных премий и наград – таких, например, как международные Нобелевская и Букеровская премии, а также национальные Уитбредская (Великобритания), Гонкуровская (Франция), Пулитцеровская (США) премии и т.д.), и диффузионное взаимопроникновение различных форм искусства, во многих случаях определяющее необходимость при разговоре о литературе апеллировать к живописи, музыке, кинематографу, можно «держать руку на пульсе», но очень сложно знать все тонкости этой области. В связи с этим руководитель семинара по современной зарубежной литературе зачастую находится в ситуации довольно жесткого цейтнота даже в том случае, если все темы сформулированы и отработаны им заранее. Разумеется, в таких условиях достаточно непросто самому формулировать концепции, имеющие хоть какую-нибудь исследовательскую, не говоря уже о научной, значимость, и еще сложнее направлять учащихся так, чтобы их деятельность не просто имела формальный характер, но действительно через формирование навыков полемики и закрепление обсуждаемого материала служила «рождению» культурного и думающего читателя, ориентирующегося в литературном процессе эпохи, в которую ему выпало жить, и откликающегося на проблемы современности, которые получают глубокое и всестороннее осмысление в произведениях художественного творчества, а в идеале – и способствовала личностному росту, компетентностному развитию и, возможно, профессиональному самоопределению каждого из участников семинара.

Все вышесказанное характеризует точку зрения учителя на позиционирование современной зарубежной литературы как предмета рефлексии учащихся в рамках научно-исследовательской деятельности; однако не менее значимо отношение к этой интенции учащихся. Попытаемся обозначить несколько моментов, представляющихся принципиально значимыми.

Во-первых, достаточно расплывчатый термин «современная зарубежная литература» в данном случае включает в себя период, условно берущий начало с эпохи модерна (т.е. с первых десятилетий прошлого века) и завершающийся настоящим временем – временем постмодернизма и даже пост-постмодернизма. С учетом практических целей, к достижению которых стремится большинство старшеклассников в результате обучения в школе, то, что не входит в утвержденную программу – от творческой системы Г. Ф. Лавкрафта до К. Маккарти, удостоенного в 2007 г. Пулитцеровской премии в номинации «Художественная литература» за роман «Дорога», – зачастую не вызывает отклика, поскольку требует затрат времени и усилий на его постижение. Это вполне понят-

но: несмотря на роль и значение в реалиях современного мира индивидуального портфолио, пополнению которого служит участие в разного рода конкурсах, олимпиадах и конференциях, главным для учащихся старших классов является все же учеба. И то, что выходит за ее пределы, но обнаруживает опосредованную связь с ней, видится менее важным.

С другой стороны, временами наблюдается обратный эффект: подростки принципиально испытывают интерес к тому, что не соотносится с привычной им парадигмой изучаемого в школе, но о чем они имеют некое представление (примером может служить интерес, проявляемый многими участниками научно-исследовательского семинара «Философия и поэтика зарубежной литературы XX и XXI вв.», проводимого в МАОУ «Гуманитарный лицей г. Томска», к творчеству Ч. Паланика, широко известного благодаря своему скандальному роману «Бойцовский клуб» и одноименному фильму-экранизации). Однако и в этом случае велика вероятность столкнуться со свойственной учащимся старшей школы меркантильностью: убедившись, что для успеха исследования мало заявить: «Я читал книгу!» или «Я смотрел фильм!», но для его достижения следует потратить время и силы, они могут переоценить степень своей заинтересованности в участии в семинаре.

Еще одна сложность может быть связана с читательскими предпочтениями учащихся. Очень часто подростки отдают их произведениям так называемой «массовой литературы», отличающейся крайней простотой стиля, схематичностью, клишированностью сюжета и шаблонностью характеров персонажей. В перечень читаемых и предлагаемых для анализа произведений могут входить многочисленные романы в жанре фэнтези, основанные на использовании (часто профанационном) мифологических и сказочных мотивов, «чернушные» романы, с циничной откровенностью, доходящей до ультра-натурализма, обнажающие негативные аспекты современной жизни, бульварные детективы, созданные с использованием банальных сюжетных ходов и стереотипных персонажей и т.д. При этом, в сущности, любой художественный текст, включая и те, что находятся на эстетическом полюсе, противоположном тому, что называется «высокой литературой», может стать объектом рефлексии исследователя как минимум в качестве репрезентанта определенной культурной ситуации, своего рода «формой времени», более или менее конгениальной «идее времени», если воспользоваться формулой В. Г. Белинского; однако это не отменяет того факта, что научно-исследовательская деятельность в школе при всей установке на объективность призвана выполнять и просветительскую функцию, приобщая современного подростка к качественной современной литературе и воспи-

тывая его художественно-эстетический вкус в целом. Это – задача довольно сложная и трудоемкая, требующая значительных затрат времени и интеллектуальных усилий со стороны как учащегося, так и учителя; во многом это связано с тем, что ее решение должно производиться максимально корректно и неэксплицитно, без излишней дидактичности и свойственного многим преподавателям догматизма, поскольку основной рассматриваемой в настоящей статье формы работы является все же всемерное содействие всесторонней реализации исследовательского и творческого потенциала школьника, а также – осознанному формированию его мировоззренческой позиции и личностному становлению. Ввиду этого проявление того, что определенные произведения не обладают необходимой степенью художественного обобщения, должно не утверждаться, а аргументироваться и пониматься учащимся, становиться его собственным открытием; вместе с тем еще раз заострим внимание на том, что любое явление может быть предметом осмысления, главное – это определение релевантной точки зрения на него (проще говоря, не стоит пытаться искать глубин художественности в тексте, который таковыми просто не обладает).

Наконец, еще одним камнем преткновения может стать неуверенность учащихся, на определенном этапе понимающих, что для более или менее аутентичного осмысления любого феномена современной культуры необходим значительный багаж знаний. Действительно, литература XX и XXI вв. аккумулирует в себе достижения мировой художественной культуры всех предшествующих эпох, переосмысливает их и трансформирует, временами – вплоть до лишь отдаленного подобия с оригиналом (наглядным примером может служить постмодернизм, видящим в культуре и самой жизни пространство тотальной игры); так, в частности, практически невозможно хоть сколько-нибудь адекватно приблизиться к пониманию смысла произведений литературы второй половины прошлого столетия, если не иметь представления об экзистенциализме. Поэтому изучение современной литературы может стать объектом исследовательской рефлексии учащихся старшей школы (9–11 классы); думается, что школьники младшего возраста столкнутся с еще более значительными трудностями в восприятии и интерпретации этих произведений. К этому примыкает то, что исследовательская – и, тем паче, научно-исследовательская – деятельность требует более совершенного владения навыками анализа литературного произведения и более полного знания реалий исторического и культурного процессов, нежели те, что имеются у учащихся. Как бы то ни было, здесь актуализируется роль руководителя, призванного стать, метафорически говоря, «лоцманом», представляющим траекторию реализации исследования и помогающим участникам семи-

нара выбрать те материалы, что позволят им решить поставленную задачу, и решить максимально эффективно (что необходимо для создания ситуации успешности, поддерживающей интерес и мотивирующей учащихся на дальнейшую познавательную активность).

Таким образом, констатируем, что введение современной зарубежной литературы в пространство исследовательской рефлексии учащихся старшей школы сопряжено со множеством трудностей. Но все они, по сути, замыкаются на том, что если все участники процесса будут воспринимать научно-исследовательскую деятельность в качестве уникальной возможности самостроительства и самосовершенствования, компетентностного развития, наконец, профессионального определения, с одной стороны, и роста – с другой, проблемы обнаружат свой преходящий характер; другое дело, что сама выработка подобной мировоззренческой позиции – дело достаточно непростое. Однако эта интенция представляется крайне значимой, поскольку в новых произведениях культуры, отмеченных, помимо прочего, свойственным нынешнему времени стремлением к глобализации, отражаются основные процессы, протекающие вокруг человека сегодня. Увидеть их со стороны – значит познать специфику онтологического бытия и социального универсума и определить свое место в обеих этих сферах. Тем самым семинар по современной зарубежной литературе обнаруживает установку на преодоление рамок исключительно учебной практики и расширение границ своего функционирования до бытования как предмета подлинно мировоззренческого.

И. А. Черемисина Харрер

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Иностранные языки в творчестве Владимира Набокова

В предисловии к русскому изданию автобиографии «Другие берега» Набоков так охарактеризовал роль языков в своей жизненной и творческой судьбе: «Совершенно владея с младенчества английским и французским, я перешел бы для нужд сочинительства с русского на иностранный язык без труда, будь я, скажем, Джозеф Конрад, который, до того, как начал писать по-английски, никакого следа в родной (польской) литературе не оставил, а на избранном языке (английском) искусно пользовался готовыми формулами. Когда, в 1940 году, я решил перейти на английский язык, беда моя заключалась в том, что перед тем, в течение пятнадцати с лишком лет, я писал по-русски и за эти годы наложил собственный отпечаток на свое орудие, на своего посредника.

Переходя на другой язык, я отказывался таким образом не от языка Аввакума, Пушкина, Толстого – или Иванова, няни, русской публицистики – словом, не от общего языка, а от индивидуального, кровного наречия. Долголетняя привычка выразиться по-своему не позволяла довольствоваться на новоизбранном языке трафаретами, – и чудовищные трудности предстоявшего перевоплощения, и ужас расставания с живым, ручным существом ввергли меня сначала в состояние, о котором нет надобности распространяться; скажу только, что ни один стоящий на определенном уровне писатель его не испытывал до меня.

Я вижу невыносимые недостатки в таких моих английских сочинениях, как, например, «The Real Life of Sebastian Knight», есть кое-что удовлетворяющее меня в «Bend Sinister» и некоторых отдельных рассказах, печатавшихся время от времени в журнале «The New Yorker». Книга «Conclusive Evidence» писалась долго (1946-1950), с особенно мучительным трудом, ибо память была настроена на один лад – музыкально недоговоренный, русский, – а навязывался ей другой лад, английский и обстоятельный. В получившейся книге некоторые мелкие части механизма были сомнительной прочности, но мне казалось, что целое работает довольно исправно – покуда я не взялся за безумное дело перевода «Conclusive Evidence» на прежний, основной мой язык. Недостатки объявились такие, так отвратительно тарацилась иная фраза, так много было и пробелов и лишних пояснений, что точный перевод на русский язык был бы карикатурой Мнемозины. Удержав общий узор, я изменил и дополнил многое. Предлагаемая русская книга относится к английскому тексту, как прописные буквы к курсиву, или как относится к стилизованному профилю в упор глядящее лицо...» [1].

Приведенная выше развернутая цитата о роли английского и русского языков поясняет, прежде всего, огромное значение дорогого для писателя русского языка, который олицетворяет связь Набокова с миром русской культуры, представленной знаковыми для него именами: Аввакума, Пушкина, Толстого и не только. При этом русский язык не безличен, он отражает яркую языковую личность Набокова. Достаточно вспомнить огромный успех первого русского романа «Машенька», когда Ю. Айхенвальд заявил о Набокове, что родился «новый Тургенев». В течение пятнадцати лет он выработал свой собственный художественный стиль, свою образную систему и оригинальный поэтический мир, выраженный средствами русского языка. Набоков стремится противопоставить себя американскому писателю польского происхождения Дж. Конраду, который был известен и популярен на английском языке, являвшимся для него вторым языком. Когда однажды Набокова спросили «На каком языке вы думаете?», он ответил что он думает образами,

«и время от времени русская или английская фраза возникает в пене на гребне мозговой волны, но не более того» [2].

Сопоставление английского и русского языков, лексико-стилистические и лексико-грамматические системы которых не совпадают, позволяет утверждать, что стремление донести до читателя полный и точный смысл повествования о своей жизни и художественной судьбе неизбежно означает несопадение смыслов и оттенков. Так в интервью телевидению Би-Би-Си в 1962 г. на вопрос «Вы могли бы когда-нибудь вернуться в Россию?» Набоков весьма многозначительно ответил: «Я никогда не вернусь, по той простой причине, что вся Россия, которая мне нужна, всегда при мне: литература, язык и мое собственное русское детство» [2]. Как заявляет сам Набоков, уже в детстве он и его родители были окружены людьми, которые говорили на английском и французском языках, начиная от гувернанток и домашних учителей, и заканчивая огромным количеством книг на иностранных языках в библиотеке отца В.Д. Набокова. «Мисс Клэйтон, мисс Норкот, мисс Хант... поручено обучать ребенка языку, роль которого в его жизни никто не мог предсказать. Читать по-английски он научился прежде, чем по-русски» [3]. И далее: «Преподавание французского было доверено уроженке Лозанны Сесиль Миотон, чей великолепный портрет рисует Набоков; ее восхитительный французский и талант чтеца открывают ребенку мир, простирающийся от «Штучки» до «Отверженных»...» [3]. Обучаясь в Кембридже, в 1921 г. Набоков делает перевод с французского языка «Кола Брюньона» Р. Роллана на русский язык с новым названием «Николка Персик». Позднее будет выполнен перевод английской сказки Л. Кэррола «Алиса в стране чудес», которая также получит русское имя «Аня в стране чудес».

Читать Набоков любил необыкновенно, начиная с самого раннего детства. «К 14-15 годам я прочел и перечел всего Толстого по-русски, всего Шекспира по-английски и всего Флобера по-французски, не считая сотен других книг» [4]. На вопрос «Какой из языков, на которых вы говорите, кажется вам самым прекрасным?», Набоков лаконично сообщил буквально следующее: «Моя голова говорит по-английски, сердце – по-русски, а ухо предпочитает французский» [4].

В Берлине Набоков написал 8 русских романов, которые повествуют о жизни представителей первой волны эмиграции из России, при этом первый роман «Машенька», который относится к 1924 г., уже в 1928 г. был переведен на немецкий язык под следующим названием «Sie kommt – kommt Sie?» В интервью немецкому телевидению в 1971 г. Набоков следующим образом комментирует свои познания в языках: «В университетские годы, проведенные мной в Кембридже, я поддерживал

жизнь в моем русском языке, читая русскую литературу, мой основной университетский предмет, и в пугающих количествах сочиняя русские стихи. Перебравшись в Берлин, я испытывал панический страх перед немецким языком, я боялся, что, научившись бегло говорить по-немецки, я как-то поврежу драгоценные залежи моего русского. Преодоление лингвистических помех облегчалось для меня тем, что я жил в замкнутом кругу моих русских друзей-эмигрантов и читал исключительно русские газеты, журналы и книги. Единственные мои вылазки в области местного языка состояли в обмене любезностями со сменявшимися друг друга хозяевами и хозяйками съемных комнат и в рутинных фразах, произносимых в магазинах: «Ich möchte etwas Schinken» (Мне кусочек ветчины). Ныне я сожалею о своей нерадивости – сожалею из соображений культурного характера. Все, что я сделал в этом плане, – это юношеский перевод песен Гейне для русского контральто...» [5].

В 1940-е годы Набоков активно пишет романы на английском языке, о которых в вышеприведенном предисловии он говорит, что они недостаточно совершенны по сравнению, вероятно, с произведениями русского периода. В биографической книге о Набокове Б. Носик так сообщает о начале творческого пути писателя в Америке: «Если напомнить, что за «Себастьяна Найта» он получил полторы сотни долларов, то читателю станет ясно, почему писатель должен был искать преподавательскую работу. И почему, получив приглашительную телеграмму из Уэлсли, он тут же устремился в колледж. Он прочел там для начала несколько лекций о русских писателях, а также обзорные лекции на тему «Писатель и здравый смысл», «Жестокие истины о читателях», «Искусство писательства», «О странной судьбе русской литературы»: в них он говорил о Бунине и о Сирине (а также лягнул попутно Хэмингуэя и Горького). Когда он закончил свой курс, уже ясно было, что его пригласят сюда снова» [6].

Названия лекций явно свидетельствуют о писательской сущности лектора, а выбор творчества Сирина в качестве одной из тем лекций по литературе говорит о ярко выраженной позиции художника-эстета.

Если перевод и комментарий «Евгения Онегина» будет напечатан после более чем десяти лет работы над ним, то перевод и комментированное издание «Слова о полку Игореве» будет восприниматься как сугубо научное издание, для которого трудно найти издателя и читателя [6].

Анализируя феномен билингвизма Набокова, А. М. Кузнецов справедливо замечает: «Двуязычие стало тем реальным процессом раздвоения личности, которое переживал сам [Набоков]. Надо было убедить себя и других (но прежде себя) в органичности и жизнеспособности этого явления. Все-таки он не был европейцем или американцем,

для русского литератора это было внове. Все англоязычное творчество Набокова – борьба за английский язык, эксперимент – с языком, новыми сюжетами, отчасти и новой философией. Борьба за новое сознание с проникновением в стихию Вильяма Шекспира» [7].

Весьма примечательно, что, находясь в Америке, Набоков ведет действительно титаническую работу по переводу, комментированию и подготовке курсов лекций по русской литературе. Англоязычные переводы Набокова включают известные произведения Пушкина, в том числе обширный комментарий к «Евгению Онегину», любимые Набоковым стихотворения Лермонтова и роман «Герой нашего времени», памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», пронзительную лирику Тютчева. Набоков внес значительный культурно-пропагандистский вклад в дело приобщения англоязычного читателя к миру русской литературы [8, 9, 10].

Поразителен, в то же время, энтузиазм Набокова по переводу собственных произведений на английский и русский языки. Пожалуй, трудно найти другого такого представителя русской литературы, который внес такой большой вклад в пробуждение интереса к русскому языку и русской культуре. Не следует забывать также большой роли Набокова в обсуждении вопросов теории и практики художественного перевода. Достаточно обратиться к его комментированным изданиям переводов русской классической литературы и многочисленным статьям, заметкам и интервью. Любопытные находки обнаруживают себя в архивных документах писателя, в папке «Лекции о Пушкине», написанной по-английски, в числе которых трогательные наброски, например, вопрос «Что думал Пушкин о безумствии?», задание на описание пейзажа стихотворения «Вновь я посетил» или заметки на полях «Тематические линии, вопросы техники, мир фантазии, чистое удовольствие поэзии – все это гораздо более полезнее, чем описание сюжетов, с которыми я более или менее знаком» [11].

И тем не менее русский язык всегда оставался главным языком в жизни и творчестве Набокова. Так, проживая в швейцарском Монтрё, в свой рабочий день писатель неизменно включал словесные игры на русском языке: «Американский друг подарил нам «скрэбл» с русскими буквами, изготовленный в Ньютауне, штат Коннектикут, так что мы играем час или два в русский скрэбл» [12].

В 1955 г. по-английски было написано стихотворение «На перевод Евгения Онегина», использующее «онегинскую» строфу и состоящее из двух сонетов, в котором Набоков дает весьма самокритичную оценку выполненному переводу. Первый сонет:

Что – перевод? Одни терзанья,

Блеск и унынье, трата сил,
крик попугая, обезьянья
чушь, осквернение могил.
И приживал досужих мненья,
прощающих лишь извиненья.
О Пушкин, пусть смешны уловки
мои: следя за стеблем ловко,
я корня достигал и вслед
на языке чужом вторично
такой же черенок теплично
растил, твою строфу-сонет
переведя посредством прозы –
одни колючки вместо розы [13].

Художественный перевод, каким бы верным он ни был, не будет адекватен и эквивалентен оригинальному произведению, тем более, когда речь идет о пушкинской поэзии. Можно ли это считать признанием поражения в своей неспособности передать живой, струящийся, богатый интонациями и смыслами язык Пушкина, на «ограниченный», по определению самого Набокова, английский язык, или предупреждением для переводчиков, которые могут не замечать в своих стараниях «шипов» и «колючек» трудного для воспроизведения на ином языке художественного произведения, можно только рассуждать.

Однако с полной уверенностью можно утверждать, что свободное владение английским и русским языками, позволяющее Набокову создавать неповторимые художественные произведения и выполнять хорошие художественные переводы, остается достаточно уникальным явлением в мировой культуре.

Литература

1. Набоков, В. Другие берега. – М.: Кн. палата, 1989. – С. 18-19.
2. Интервью телевидению Би-Би-Си, 1962 г. // Набоков В. В. Американский период: Соб. соч. в 5 т.: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: Симпозиум, 1999. – Т. 2. – С. 567-577.
3. Бло, Ж. Набоков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр, 2000. – С. 43.
4. Интервью в журнале «Life» 20 ноября 1964 г. // Набоков В. В. Американский период: Соб. соч. в 5 т.: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: Симпозиум, 2000. – Т. 2. – С. 584-588.

5. Интервью немецкому телевидению, 1971 г. // Набоков В. В. Американский период: Собр. соч. в 5 т.: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: «Симпозиум», 1999. – Т. 5. – С. 612-613.
6. Носик, Б. Мир и дар Набокова. Первая русская биография писателя. – М.: Изд-во «Пенаты», 1995. – С. 405.
7. Кузнецов, А. М. Дон Кихот (Владимир Набоков на фоне некоторых имен) // Набоков В. В. Избранные сочинения: В 3 т. – Т. 1. – М.: Литература, Мир книги, 2004. – С. 25.
8. Eugene Onegin. A novel in verse. By Aleksandr Pushkin. Transl. from the Russian with a commentary by Vladimir Nabokov. In 4 Vol. 1-4. N. Y., 1964.
9. A Hero of Our Time. Translation of Mikhail Lermontov's Geroi nashego vremeni. – N.Y., 1958. 186 p.
10. The Song of Igor's campaign. An epic of the twelfth century. Transl. from old Russ. by Vladimir Nabokov. – N. Y., 1960.
11. Витале, С. Пушкиниана в архиве В. В. Набокова // Набоковский вестник. Выпуск 5. Юбилейный. – СПб.: Изд-во «Дорн», 2000. – С. 143-147.
12. Краткая летопись жизни и творчества Владимира Набокова // Набоков В. Избранное: Стихотворения. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – С. 59.
13. Набоков, В. Избранное: Стихотворения, – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – С. 372.

O. N. Chernoshtan
Southern Federal University

CONSISTENCY AND GOAL SETTING IN TEACHING WRITING AS PART OF THE ENTIRE ACADEMIC PROCESS

When teaching writing, it is important to find the right proportion of written and oral practices in the general academic process. Chronologically written speech is secondary to oral communication both in history of mankind and in individual development of a human being. Written speech comes much later when the skills of oral speech are quite highly developed and this logics should be observed in teaching of the language. We should have a clear hierarchy of goals in education which in their turn predetermine the sequence and share of written and oral activities and assessment criteria. In our educational process this sequence is not always observed. Oral introduction into a foreign language has always been a very effective teaching scheme.

But nowadays educators overload their students with written tests and written exercises at initial level of education and tend to forget that “teachers must consider oral language as a basis for structuring their programs. Explicit instruction in oral language development provides students with the foundation for communicating effectively in all areas of the curriculum. The early years’ focus of this genre relies heavily on oral language activities which can be recorded in a variety of forms. These activities should be embedded into teaching programs across all areas of the curriculum as they provide authentic and relevant purposes for students to engage in the persuasive genre” [4].

The same understanding of teaching strategies was the cornerstone to “Talk for writing” educational model: “Talk for Writing is an approach which supports children to explore, through talk, the thinking and creative processes involved in being a writer. Talk for Writing needs to be embedded at every phase of the teaching sequence. It should be structured to include teacher talk, supported pupil talk and independent pupil talk. Talk for Writing should be applied in whole-class teaching and in guided writing sessions. Talk for Writing is an approach that goes beyond the development of children’s general speaking and listening skills – it allows children to explore the processes involved in being a writer, and extends oral rehearsal so that it becomes a draft for their written pieces. The approach supports the children to move from talk into writing” [5].

One of the disadvantages of the Soviet method of teaching was extreme reliance on written forms of translation, which made the Soviet student rather productive in terms of translating a foreign text into Russian, but made him absolutely unable to speak. During Perestroika period the focus shifted onto fluency of oral speech and communicative skills. It was essential that Russian citizens could interact with native speakers abroad without any noticeable difficulty. Textbooks at any level of Russian schooling were full of easy colloquial model dialogues and this level of language skills was hardly sufficient for producing an organized set of own ideas, which is a contemporary essay, that has become the standard requirement of modern education beginning with secondary school assignments. Even so, Russian children needed a great degree of help to obtain colloquial fluency which provided steady demand in a great number of language schools, which flourished in magnifying numbers just promising students to teach them how to use bits of English on European streets and in the UK shops. However big the effort and the financial investment made by Russian families and children to obtain the necessary level of colloquial skills is, the requirements are getting higher. Impartial assessment of colloquial speech at school or high school is rather a debatable point even if the standard criteria are applied. Besides it is rather

difficult to account for impartial assessment of oral productivity, so increasingly teachers make major accent on written forms of work. As this process of shift back to written forms of control and performance is still ongoing, it is difficult to define the right place and proportion of written performance in the total amount of the linguistic academic process. But integrating writing into school and university teaching in the RF is a very complicated and challenging process, which is described in the article written by Betsy Bowen and David Sapp: “This article examines the teaching of résumé writing at one university in Russia and several institutions in the Newly Independent States (NIS). The authors explore challenges including variable cultural norms for written versus oral communication, severe financial and material hardship in the educational sector, cultural discomfort with the norms of U.S. business writing, issues related to the transition from Soviet-style socialism to Western-style capitalism, and other historical factors that shape expectations for business communication in Russia and the NIS” [2].

At the level of primary and secondary school the written practice starts with endless spelling tests which unfortunately for many teachers are one of the key points in assessing students’ performance. Since the child is unable to learn everything at once, strong access on spelling accuracy shifts his attention from pronunciation adequacy and children get used to mispronouncing words in order to retain their spelling pattern, meanwhile this time-consuming demand in spelling accuracy is outdated due to fast spread of technical tools that make it easy for every person to proofread any written text for spelling mistakes. So we must revise our educational requirements in terms of linguistic competence, which average RF citizen is going to need (formulating the correspondent goals) and in terms of real abilities of children of every age. Another standard practice of secondary school are written grammar tests, which are not only about spelling accuracy, they are about grammatical accuracy as well which is also not achievable for many a learner, who have reached an adequate level of speech fluency. I must say that any classroom written practice is very time consuming, so extensive writing in workbook often leaves very little time for oral communication. A lot of UK foreign schools have made it their point to avoid setting the requirement to speech accuracy too high, because the learners taught that the speech must be ideal and flawless, become too conscious about what they say and are unable to be at ease with the language. But when it goes about writing, any sort of approximation of linguistic correctness is out of the question. So it is a matter of coherence of academic teaching and assessment. If we overlook mistakes which do not encumber communication during oral practices and make too strong an accent upon these when checking written tasks. Which mark should a fluent speaker with a few random grammar mistakes which do not prevent

the speaker from being understood be given upon completion of oral and written assignments? His mark for written assignments like writing an informal letter might be low because of spelling and grammar mistakes, and his mark for oral speech productivity during all the classes can be high – so which marks should be of higher priority? And if the teacher is willing to assess oral participation, won't the latter one be in stark contrast with the achievement in obligatory written tests, distributed to all the schools on a regular basis?

However complicated the matter might seem at the level of the beginning of secondary school, the situation gets even more so with introduction of essay writing. The first point we are to clarify is under which circumstances the essay should be written? Should it be made the students' regular class work? It is a rather disputable point, because the major number of students need a lot of support when writing an essay – most of them do use computer software and the Internet to check their spelling, to count the words in each passage, to get some ideas and facts, to look up a few words in the dictionary and find out what the natural context of their application is. Accuracy, authenticity and correctness of written speech are the requirements which go far beyond the language skills and level of intelligence of an average schoolchild at the level of secondary school and thus we cannot deprive our students coping with this task of their technical tools. On the other hand, if we require to write an essay as a home assignment how are we to verify who the actual author of the essay is – a tutor, another student or a parent? Since writing an essay is a rather new kind of activity a lot of teachers tend to apply the same criteria which the teachers of Russian language use when assessing Russian essays – and every single spelling or grammar mistake is meticulously taken into account when giving a mark. Should the requirements to spelling and punctuation, which are set high when writing in the native language, be the same in the case of foreign language studies? And globally should the requirements to essay writing be made equal both to native speakers and foreign language learners just because American and British universities have made successful essay writing one of the terms of enrollment? Should our standards for foreign language competence of a secondary school student necessarily coincide with those of the UK and American universities for native speakers and immigrants? Pursuing the educational objective to teach essay writing quite a lot of teachers set requirements so high that this target supersedes even their own abilities, to say nothing of the kids' progress. Now we have pushed our expectations' to the child's competence so high that a lot of children feel hopeless irrespective of the big amount of support they get from beyond state schools. Besides, writing an essay is not purely about linguistic fluency. Writing an essay is all about comprehending manifold social

issues and their controversy, finding compromise, looking for solutions, arranging ideas into harmonic union, making predictions and reinforcing own viewpoint. Do we really expect that any successful language learner should be a skilled orator, a politician and a social activist at this early age? And will every school leaver really use these discourse skills in real life situations when he deals with native speakers, if he does not become a reporter for some English periodical? In the work entitled “Teaching academic writing” the authors also recognize how diverse the skills are needed for writing an adequate essay: “Iain, a psychology lecturer, became interested in the role of writing in his students’ learning for ‘selfish reasons’. When reading his students’ writing, Iain found it difficult to distinguish between their understanding of the subject matter and their expression of ideas and arguments. This problem drove him to investigate how to improve his students’ academic writing abilities. A key issue that he identified was the need for students to be able to argue and defend positions in the field of psychology in their writing. Currently, Iain and other lecturers in his department are working to build academic writing instruction into the structure of their psychology courses” [3. P. 19].

Luckily there are a few wonder kids of the creative type at every school, but should social awareness and analytical slant of mind needed for adequate essay writing be an obligatory rather than optional requirement to a language learner as early as at secondary school?

When we approach the level of university studies the problems which have made themselves explicit at the level of secondary school remain. The situation a lot of university teachers have to face at non-linguistic faculties is that because of strong accent on written practice at secondary school as well as for a multitude of other reasons students don’t possess sufficient communicative skills. So meanwhile it is reasonable that at the level of university education creative writing should be put forward as one of the focuses of university education, what university teachers have to do in real life is to take a step back to make students use the language in oral communication at least to some extent. So strong focus of writing has been displaced in our system of education and we are moving in the reverse direction starting with strong emphasis on writing at primary school level and finishing with return to predominantly oral activities at the level of high school. At the university the language teachers enrich the students’ linguistic portfolio with special terms, educational vocabulary, linkers, provide ideas, but a lot of students don’t overcome general inability to coin phrases and spell efficiently – the gap which is deeply routed in secondary school education. And again the tough choice is to be made – what to give number one priority to – oral fluency or written perfection. Harmonic, logical and impartial assessment still remains

an issue of certain concern. When we come to the level of postgraduate studies essay writing is not sufficient any more. Of course extensive reading practice of foreign scientific literature is very helpful but without proper instruction not sufficient for productive writing. Ultimately our postgraduate student must learn how to survive in the international scientific community using the obtained writing skills. The tradition of the scientific dispute abroad is drastically different. Being a student I was overwhelmed how different argumentation of European and American scholars was from tradition of the Russian school. First person singular sentences, a lot of examples from author's own life experience, highlighting personal relationship and expressing feelings to other scientists engaged in the research stroke a contrasting note with Russian dry impersonal purely logical reasoning: "First, self-identification peculiarities of Russian and American authors in scientific psychological discourse were analyzed. Namely, we found that in Russian scientific discourse the author identifies him/herself in terms of personal pronoun "We" (47, 5%). In contrast, American authors use personal pronoun "I" (56,5 %) to introduce their thoughts. At the second stage of our research subjective modality of statements was analyzed. We found differences in semantics of this category. The major difference concerns subjective modality of probability. In addition, the acknowledgements were analyzed. We found out that Russian authors tend to thank famous people who passed away. American authors express their gratitude to people with whom they plan to work further. Finally, we analyzed in which culture authors express their thoughts more assertively in scientific psychological discourse. According to our results, Russian authors present their point of view more assertively (58% of cases). Meanwhile, American authors try to be more tolerant and flexible. That is why categorical statements are used less often, namely in 29% of cases. To conclude, the obtained results proves that there is a special vision of the world in Russian and American cultures which is fixed in language forms" [1]. Shall we teach our postgraduate students the peculiarities of the foreign scientific style? What we require from Russian students in terms of essay writing for example follows the tradition of foreign schooling – it is not the way we Russians used to write compositions overflowed with rhetoric questions, endless stream of consciousness, and paradoxical observations without this sober frame – argument – counterargument – conclusion. Or shall we just let our scientists be different observing our own tradition in the international scientific community, which is also quite worth to be maintained as a separate entity in its own value? It is very important when teaching writing and other activities not to lose our own scholarly tradition and to respect what we have to say on the world arena. When closely following foreign standards and requirements to scientific works we can easily overlook particular features of Russian style of

scientific debate. These two styles might also interfere in the case of Russian scientists who are active in publishing their works both internationally and in national journals. Should we set any limits to style in either case? These are a few debatable issues upon which we are to make our decision in order to avoid chaos during the process of shift from predominantly oral linguistic practice to written forms of assessment. When the teachers and students are in constant stream of innovation even the academics themselves may fail to follow the logics of requirements and sequence of teaching forms and methods and be unable apply these in classrooms for harmonic linguistic progress of students.

So for efficient teaching of writing it is highly important to reconsider the urgent needs of modern Russian society (which kind of writing an average educated RF citizen really needs for travel and business in most cases), formulate educational goals in strong correspondence with these needs, calculate the share of written practice in the total amount of classroom activities taking into account age abilities, amount of time allotted by school to linguistic training and ratio between the numbers of students and language teachers at secondary school.

It is impossible to copy standards of foreign educators without their critical revision because they have been designed for quite another purpose and are applied under quite different circumstances. Otherwise the gap between educational standards and children's and teachers' actual abilities can become so drastic that it can make a great deal of linguistically gifted children outsiders in the process of foreign language learning and discourage them from achieving any success.

References

1. Balyuk, A. Author's personality in Russian and American scientific discourse. Tilburg University. <http://www.uef.fi/documents/1423677/1888136/Balyuk.pdf/0260c9c8-cda4-437c-a867-2bd14dbbb76a>
2. Bowen, B., Sapp, D. & Sargsyan, N. (2006). Resume Writing in Russia and the Newly Independent States. *Business Communication Quarterly*, 69 (2), 128-143. <http://digitalcommons.fairfield.edu/english-facultypubs/33/>
3. Coffine, C., Curry, J. (2005). "Teaching academic writing." Taylor and Francis e-Library, London
4. Key Developmental Stages for teaching Persuasive Writing (2010) Department of education and training [http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/Developmental Stages.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/Developmental%20Stages.pdf)

5. Using talk for writing. (2009). The national strategies. Crown copyright. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00755-2009POS-EN.pdf>

З. В. Черных
Томский государственный университет

КООПЕРАТИВНЫЕ ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОМ СТУДЕНЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В последние годы конфликтологические исследования выходят на первый план в ряде гуманитарных наук, таких, как социология, психология, лингвистика и т.п. Поскольку межличностный конфликт, в основном, протекает вербально, исследователей интересуют в первую очередь именно речевые средства конструктивного разрешения конфликта. При этом проблема эффективного разрешения речевого конфликта, по сути своей, является ядерной для большинства лингвоконфликтологических исследований последних лет.

Кроме этого, изучение кооперативных речевых стратегий, тактик и приёмов пересекается с исследованиями, посвящёнными речевому этикету. С точки зрения лингвоконфликтологии изучение средств выражения речевого этикета также актуально. Во-первых, в современном мире важную роль играет проблема толерантности, и речевой этикет оказывается одним из важных средств выражения толерантности в языке. Во-вторых, формулы речевого этикета являются одной из особенностей, определяющих языковую картину мира того или иного народа, и исследованию речевого этикета в данном аспекте посвящены некоторые современные научные работы [7, 9]. Помимо этого, формулы речевого этикета являются одним из ведущих языковых средств разрешения конфликта.

В статье рассматриваются конструктивные тактики и их языковые маркеры в конфликтном студенческом дискурсе. Исследователи, занимающиеся изучением конструктивных речевых тактик и маркирующих их языковых средств, в основном, опираются на материал художественных текстов (Т. М. Свиридова [5], Т. Ф. Терских [8] и др.). Новизна исследования заключается в обращении к еще не изученному в языковом плане объекту (конфликтному студенческому дискурсу) и введении в научный оборот новых материалов устной спонтанной речи студентов в ситуации речевого конфликта (118 эпизодов).

Анализируемый материал показывает, что студенты в ситуации речевого конфликта (РК) используют разные стратегии и тактики. Согласно определениям О. С. Иссерс, речевая стратегия – когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнёра; речевая тактика – одно или несколько действий, способствующих реализации той или иной речевой стратегии [4. С. 110].

На сегодняшний день в исследованиях, посвящённых РК, не выработано единой классификации речевых стратегий. К. Ф. Седов выделяет куртуазную стратегию, в качестве основных признаков которой называет повышенную степень семиотичности речевого поведения, обусловленную «тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия» [6. С. 161]. Похожая речевая стратегия выделяется в статье А. А. Бодровой и Н. В. Коробовой [1]. Данная стратегия называется регулятивной и, согласно точке зрения авторов статьи, направлена на урегулирование конфликта. И. И. Гулакова говорит о кооперативной стратегии, выделяя две её разновидности: уступчивость и компромисс. Уступчивость, по её мнению, «характеризуется отказом коммуниканта от собственных интересов и коммуникативных целей» [2. С. 14]. Что касается компромисса, то он «предполагает поиск такого разрешения конфликтной ситуации, которое удовлетворяло бы обоим партнёров» [2. С. 14]. Следует отметить, что в работах А. А. Бодровой – Н. В. Коробовой и И. И. Гулаковой в основе выделения речевых стратегий лежит коммуникативная цель, в то время как в работе К. Ф. Седова – тип эмоциональной реакции говорящего.

Применимо к изучаемому материалу устной спонтанной студенческой речи уместно говорить не о единой стратегии, а лишь о совокупности кооперативных тактик, имеющих общую коммуникативную цель – добиться конструктивного разрешения конфликта. На материале конфликтных эпизодов были выделены следующие конструктивные тактики:

1. Жалоба – является одним из вариантов оправдания, когда информант, объясняя причины своего поступка, указывает на непреодолимые обстоятельства, тем самым уменьшая степень своей вины (С.: *Я вас с А. просила помыть эту неделю посуду самим. Ёлки-палки, неужели это так трудно? Сделай одолжение, посмотри на мои руки. Ты же видишь, что кожа почти разлагается. У меня от сукровицы пальцы слипаются. Хотя, бл*, к кому я обращаюсь. Всё, забыли. Мой косяк. Его не будет. – Р.: А у меня, может, тоже что-то болит. – С.: Так скажи, чё ты сидишь? Я тебя приголублю, успокою. – Р.: (Плачет) Это тебя все любят. Это у тебя куча друзей. Тебе звонят по триста раз.*

Ты гуляешь, ходишь на танцы. <...> А я как и была одна, так и есть. <...> Мне даже ждать нечего).

2. Извинение – просьба о прощении. Д. В. Иванова определяет данную тактику как признание вины, «выражение сожаления по поводу происходящего» [3. С. 17]. Однако в её представлении тактика извинения пересекается с тактиками объяснения и оправдания. В нашем понимании, в отличие от тактик объяснения и оправдания, извинение имеет чётко выраженный маркер – формы глаголов «извинить», «простить». По сути, извинение ограничивается этикетной формулой (Г.: *О., привет! как раз собиралась тебе писать. Ты принесла мою тетрадку?* – О.: *Блин! Извини, пожалуйста! Я опять забыла* – далее следует тактика оправдания; Г.: *То есть ты свои проблемы решаешь, а мне их создаёшь?* – О.: *Прости, что так получается, я тебе завтра точно принесу, прям обязательно* – далее идёт тактика обещания; Б.: *Да какого чёрта? Всё в масле теперь!!!* – А.: *Это вода всего лишь! Водааааааа! Ну, прости меня, давай я салфеткой промокну!* – затем идёт тактика предложения компромисса).

3. Обещание – добровольное обязательство выполнить что-либо. Основным маркером тактики обещания являются формы глагола «обещать» или любые глаголы в будущем времени со значением положительного действия (Г.: *То есть ты свои проблемы решаешь, а мне их создаёшь?* – О.: *Прости, что так получается, я тебе завтра точно принесу, прям обязательно, обещаю!*; В.: *Почему я всегда помню, когда у кого-то что-то беру?* – Р.: *Да отдам я тебе твои деньги. Не волнуйся;* А.: *Ой, иди убирайся уже.* – Б.: *Уроки сделаю, поем – и уберусь).*

4. Оправдание – смягчающее обстоятельство, основание для извинения. В отличие от сходной тактики объяснения оправдание употребляется лишь в тех случаях, когда информант признаёт свою вину перед собеседником (В.: *М., ну блин, ну сколько можно? Я тебе столько раз уже говорила. У нас вся комната в твоих волосах!* – М.: *Я их убираю;* Б.: *Бл*дь, давай тебе тоже плеснём водой куда-нибудь?* – А.: *Не хочу я, я ж не виновата. На, возьми салфетку).*

5. Подбадривание – данная тактика употребляется в тех случаях, когда информант, стремясь загладить свою вину перед собеседником, указывает ему на возможность положительного разрешения ситуации. В отличие от обещания, в подбадривании говорится об улучшении ситуации, не зависящем от действий говорящего. Маркерами, как и для тактики обещания, могут являться формы глаголов в будущем времени (Д.: *Ты чё мне не сказал? [не подсказал по билету]* – К.: *Да я сам завис, тема про девяностые попалась. <...> Да переведёшься ты, и так один долг, и без троек сдаёшь).*

6. Подготовка к негативному сообщению – ещё одна тактика сглаживания вины, когда информант заранее сообщает собеседнику о каких-либо негативных действиях, совершённых в его адрес; дополнительным маркёром может выступать мимика информанта (С.: **Я пришла попросить прощения** (делает виноватое лицо). – Т.: *В смысле? Чё ты мне сделала?* – С.: *Я твоим утюжком выпрямилась*). Также для уменьшения степени своей вины информант может начать разговор с упоминания о некоторых положительных действиях, совершённых для собеседника (Б.: **У меня для тебя две новости! С какой начать?** – А.: *С хорошей давай!* – Б.: **Я тебе распечатала по геоботанике. На, вот, держи.** – А.: *Ой, пасибки, милая! А что за плохая новость?* – Б.: **Я тебе сегодня очень плохое сделала.** – А.: *Что именно?* – Б.: *Я зеркало твоё разбила*).

7. Предложение компромисса – обозначение информантом каких-либо действий, способных загладить вину (Г.: *Да всё, я пошла уже. У меня щас пара. Ты, может, щас съездишь домой и занесёшь мне [тетрадь] в корпус?* – О.: *Ой, я не могу. Мне щас надо на завтра к семинару почитать.* – Г.: *То есть ты свои проблемы решаешь, а мне их создаёшь?*; Б.: *Да что вы пристали-то? Ничего не случилось, никто не обидел. Может у меня быть просто плохое настроение, в конце-то концов?!* – А.: *Да тихо ты. Конечно, может. Только не обязательно его на нас выплёскивать!* – Б.: **Давайте так: я вас не трогаю и вы меня. Окей?**).

8. Признание вины – объявление информантом своей виновности перед собеседником. В отличие от тактик извинения и оправдания признание вины представляет собой собственно сообщение о виновности информанта (Т.: *В смысле? Чё ты мне сделала?* – С.: **Я твоим утюжком выпрямилась**; Б.: **Я тебе сегодня очень плохое сделала.** – А.: *Что именно?* – Б.: **Я зеркало твоё разбила**; А.: *Ну просто ты таким образом своё отношение ко мне проявляешь, и мне становится все понятно.* – Б.: *Да причём тут отношение! Это я просто идиот такой*). Признание вины может быть частичным (С.: *А чё ты мне тогда говоришь-то? Ты чё ваще, сама начинаешь? Мне надоело с тобой ругаться по мелочам.* – Л.: **Я могла потерять только одну ложку. И то свою**).

9. Просьба – обращение к кому-либо, призывающее удовлетворить какие-либо нужды. В отличие от предложения компромисса просьба предполагает совершение действия, выгодного только одному из участников конфликта, однако отличается от требования более конструктивным характером. В тексте маркёрами просьбы могут являться соответствующие этикетные формулы (например, слово «пожалуйста») но также и любые императивы с нейтральной интонацией (А.: **Выключи**

музыку, пожалуйста. – Б.: *С какой стати? Ещё двенадцати даже нет).*

10. Согласие – выражение единомыслия, единодушия. Применяя тактику согласия, информант показывает, что готов сотрудничать с оппонентом. Маркёрами согласия выступают слова «да», «конечно», «ладно», «хорошо», формы глагола «понимать» (Г.: *Ну сколько можно! Я из-за тебя долги не могу сдать!* – О.: *Да, конечно, я всё понимаю. Ты сегодня до сколько здесь будешь?*; С.: *Знаешь, у нас уже с тобой не такая дружба, как была раньше. Нам, видно, пора разъезжаться.* – Д.: *Ну хорошо. Я в ближайшее время съеду).*

11. Увещевание – настойчивая просьба сделать что-либо (Н.: *Купи, пожалуйста, печенек.* – М.: *Не хочу я никакие печенки покупать!* – Н.: *Я хочу печенки, ну ты просто идёшь вниз.* – М.: *Чё, на посылки нашла кого-то?! – Н.: Я тебе дам денежку, возьмёшь печенки.* – М.: *Я устал! И я – ленивая тварь!* – Н.: *Да ты всё равно вниз спускаешься, какая разница?* – М.: *А ты всё равно стоишь пляшешь)* либо попытка информанта успокоить оппонента – в этом случае маркёрами могут быть слова «всё», «хорошо» «тише», «успокойся» (В.: *И чё, ты на всех так орёшь?* – А.: *Всё хорошо. Всё, тише.* – В.: *Если у тебя проблемы, это не означает, что на других надо орать.* – Б.: *Да я не орала на тебя.* – А.: *Всё, девочки, всё хорошо!).*

12. Уступка – добровольный отказ от чего-либо в пользу другого лица. В отличие от обещания уступка предполагает совершение действий в данный момент, а не в будущем, и является формальным прикрытием несогласия информанта. Маркёром уступки может являться слово «ладно» (Д.: *Ну конечно, она же твоя подруга. Скажешь ты, чей нож! У меня есть фотографии с того времени, когда ты ещё с нами не жила. Там на кухне лежит этот нож. Иди, посмотри!* – С.: *Да ладно, не нужен мне ТВОЙ нож!*; Р.: *Почему А. может духариться, а я нет?* – С.: *Потому что! Хотя ладно, она тоже будет делать это в коридоре. Устраивает это?).*

13. Шутка – забавная, остроумная острота, не предполагающая никакого скрытого негативного смысла (С.: *Кого я спаиваю!?* – К.: *Пивка для рывка!* – Н.: *Щас практика будет, вместо субботы, дебилы* – посредством шутки информант К. пытается сгладить негативное отношение информанта Н. к нетрезвому состоянию информантов К. и С.).

Наблюдения за ситуациями речевого конфликта в студенческой коммуникации показывают, что кооперативные тактики реализуются исключительно в речи информантов, изначально настроенных на конструктивное разрешение конфликтной ситуации. Вообще следует отметить, что кооперативные тактики встречаются в конфликтном студенче-

ском дискурсе нечасто (13% от общего употребления речевых тактик в конфликтных эпизодах). Наиболее распространенной в рассмотренных конфликтных эпизодах является тактика предложения компромисса (42% от общего числа употребления кооперативных тактик), частотны тактики согласия (18%), просьбы (17%) извинения (16%) и обещания (11%), прочие зафиксированы существенно реже: шутка – 8%, увещевание – 4%, жалоба – 2%, оправдание – 1%, подбадривание – 1%, уступка – 0,8%.

Как уже было сказано выше, основными маркерами кооперативных тактик являются формулы речевого этикета, глаголы «извинить», «простить», «понимать», а также модальные слова со значением согласия: «конечно», «ладно», «хорошо» и т.п. В некоторых случаях кооперативные тактики сопровождаются соответствующей интонацией (например, просительной) и мимикой.

Кооперативные тактики могут маркировать собственно конструктивное разрешение конфликта, которое можно назвать «договорённостью сторон» (*Н.: По сути, наша с тобой дружба заключается только в том, что ты приходишь пожаловаться на жизнь. Однобоко немножко... Не находишь? – С.: Извини меня, я никогда не задумывалась об этом – извинение. Ты права – согласие. Теперь я начинаю понимать, что незаметно для себя обижаю людей – признание вины. – Н.: Я рада... Учись теперь исправлять*). Подобный способ разрешения речевого конфликта в студенческой коммуникации имеет место в 22% от общего числа конфликтных эпизодов.

Тот факт, что кооперативные тактики в студенческой коммуникации в ситуации речевого конфликта являются наименее частотными, может быть объяснён общей установкой на конфронтационный характер общения в студенческой среде. Для студентов имеет большее значение доказательство своей позиции любой ценой. Кроме того, на способы развития и разрешения РК влияют и экстралингвистические факторы, в которые попадает информант. Большинство информантов являются иногородними студентами, живущими в общежитиях или на съёмных квартирах. Вынужденное скученное существование в одном помещении людей с различными психологическими и социальными установками обостряет их борьбу за комфортные условия, за независимость собственного «Я».

Литература

1. Бодрова, А. А., Коробова, Н. В. Коммуникативные стратегии разрешения конфликта (на материале английского языка) // Вестник Че-

- лябинского государственного университета. – № 8 (223). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 51. – Челябинск, 2011. – С. 15-18.
2. Гулакова, И. И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орёл, 2004. – 20 с.
 3. Иванова, Д. В. Речевые способы преодоления конфликта (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 28 с.
 4. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: URSS Ком. книга, 2005. – 284 с.
 5. Свиридова, Т. М. Категория согласия/несогласия в русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Елец, 2008. – 36 с.
 6. Седов, К. Ф. Типология и портретирование языковых личностей // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. – Барнаул-Кемерово, 2006. – С. 149-204.
 7. Сюэянь, Л. Концепты «благодарность» и «извинение» в языковой картине мира русских (с точки зрения носителя китайского языка и культуры): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 24 с.
 8. Терских, Т. Ф. Разновидности просьбы: речеактовое и речежанровое выражение интенциональных значений в семантико-прагматическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 20 с.
 9. Шафаги, М. Извинение в русском речевом поведении (с позиции носителя персидского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2011. – 20 с.

М. Ю. Ширманова
НИУ «Белгородский государственный университет»

НОВЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ НОВОЙ РОССИИ

Одной из существенных особенностей культуры современной России, являются попытки создания нового, российского языка. 21 апреля 2010 Н. К. Сванидзе, С. А. Ганнушкина и А. Е. Гербер издали учебник “Российский язык” для 1-го класса. Согласно креативному замыслу его создателей новый российский язык призван стать языком вненационального общения населения России, для которого российский язык предлагает гордое название россиян, которых по аналогии с американцами, африканцами можно и следует назвать инновационным термином «россиянцы», означающим всё население, проживающее на территории Российской Федерации.

Инновационный российский язык является главным средством формирования менталитета, дискурса и самоидентификации россиянина – жителя новой, инновационной России, создаваемой на основе идей и концепций глобализма и нового мирового порядка. Создание российского языка является свидетельством действия в культуре современной России концептуально-идеологического вектора влияния глобализации, вторгающегося в её жизнь.

Создание и внедрение инновационного российского языка является одним из главных средств реализации глобализационного проекта включения России в объединённое мировое пространство, подчинения её культуры целям, задачам, ценностям и смыслам его элиты и формирования российского культурно-цивилизационного типа.

Помимо создания инновационного российского языка в качестве основных черт настойчиво и целеустремлённо формируемого российского культурно-цивилизационного типа можно указать следующие:

- ярко выраженные гедонизм, прагматизм и утилитаризм;
- ограничение жизни человека её земными рамками, страх смерти, биологизация человеческой природы и самоидентификации человека;
- отказ от абсолютных истины и добра и оправдание зла и лжи;
- создание видимости истинного добра и свободы посредством маскировки алчности и гедонистического эгоизма под свободу самовыражения личности;
- формирование новой общности людей – российской нации – россиян, или россиянцев, людей, составляющих денационализированное население территории Российской Федерации, объединённых общностью места проживания, а так же исповеданием ценностей и смыслов идеологии и культуры глобализма.

Главной особенностью этой инновационной российской культуры является креативная деятельность, основанная на либеральных ценностях толерантности и плюрализма. Смысловое содержание этих ценностей свободно от смысла ценностей традиционных, в первую очередь религиозных, связанных с верой в Живого Бога и загробную жизнь, представлениями о грехе как испорченности человеческой природы, и, следовательно, с покаянием, смирением, следованием воле Божией о человеке как путём, ведущим к духовному совершенству.

Распространение и внедрение в культурно-идеологическое поле современной России либеральных ценностей, идей и принципов идеологии толерантности, плюрализма и политкорректности является одним из главных направлений создания инновационного российского менталитета и соответствующего ему дискурса. Осуществление этой задачи происходит через формирование инновационного ценностно-смысло-

го содержания концептов истины, правды, добра, любви, свободы, характерных для русской культуры и русского языка.

Начиная с подмены смыслового содержания этих концептов, либеральная идеология и пропаганда и её креативные субъекты приходят к отвержению идеи абсолютной истины и абсолютных ценностей как не соответствующих демократическим принципам личностного и культурного равенства, справедливости, понимания, взаимоуважения, бесконфликтности и безболезненности общественного сосуществования. Однако, отвергая идею абсолютных ценностей и абсолютной истины, на основании приписывания им стремления к духовному, культурному и социальному доминированию и превосходству, либеральная инновационная идеология толерантности, плюрализма и политкорректности приводит к подавлению идеи абсолютных ценностей и практики жизни согласно этим ценностям.

Практически устанавливается запрет на их исповедание и манифестацию в социальной жизнедеятельности признающей их личности. Происходит насильственное внедрение в ценностно-смысловое поле традиционной русской культуры чуждых ему смыслов и ценностей. Тем самым идеология толерантности и плюрализма, формально утверждая терпимость к инакомыслию, сама приходит к духовному диктату и насилию, истолковывая принципы терпимости и плюрализм в свою пользу.

Главной целью создания и организованного внедрения инновационного языка является подавление и разрушение традиционной культуры, религиозно-национальной идентичности и самосознания граждан России, в первую очередь, русских как коренного государствообразующего народа России.

Задача разрушения русской традиционной культуры и стиля мышления, ей свойственного, осуществляются через подмену понятий и смыслов известных слов, размывание смыслов и переозначение привычных слов живого русского языка, введение новых безобразных и наукообразных слов иностранного происхождения, создающих видимость глубокомыслия, а на самом деле затрудняющих осмысление и мешающих осознанию предметного и нравственно-ценностного смысла означаемого этими словами, пониманию их подлинного значения. К таким словам можно отнести *гендер*, *креативность*, *толерантность*, *инновация*.

Другим направлением креативного действия российского языка является сознательное использование эвфемизмов, призванное создать картину мира, свободного от жестокости, страданий, насилия, эксплуатации, алчности, лжи, смерти, т.е. «рая на земле».

Лексикон российского языка призван увести рассудок и воображение его пользователей от понимания подлинного смысла и опасности

для жизни и духовного здоровья тех вещей, которые этот лексикон пытается представить как нравственно нейтральные, естественные или даже полезные для людей. Инновационная и традиционная культуры при наличии общих лексических средств, означающих и выражающих их ценности, наполняют соответствующие одинаковые слова различными смыслом и значениями. Добро, зло, благо, любовь, свобода, правда, ложь, творчество. Значение этих слов в традиционной и инновационной культуре наполняется различным смысловым и ценностным содержанием.

Традиционная культура основана на передаче, трансляции фундаментальных смыслов и ценностей, основанных на религиозном духовном опыте мировых, или традиционных религий, и являющихся производными от этого опыта. Для русской культуры такой религией является Православие. Этот опыт аккумулируется, выражается и передаётся в таких концептах культуры как Родина, отечество, добро, благо, правда, истина, любовь, свобода, зло, грех, сострадание, творчество.

Религиозный духовный опыт, определяющий и наполняющий смысловое содержание данных слов, понятий, концептов, позволяет говорить об этом смысловом содержании как об истинном, или простом, т.е. основанном на абсолютной Истине безусловного беспредпосылочного безотносительного бытия, или абсолютной живой реальности. Истинный, или простой смысл вещей, понятий, значений слов открывается здравому смыслу ума простого, целостного, живого.

Так, в истинном, или простом смысле слово *благо* означает живую силу абсолютной славы, или благодать; слово *любовь* – дар жизни, благодарение, поддержка человеком другого человека в совместном вобретении духовной свободы, т.е. любовь к ближнему как к себе самому, слово *правда* – знание основ, истоков, фундамента жизни, слово *свобода* – свободу воли от греха и страстей, бесстрастие, духовное равновесие.

Инновационный язык не отвергая слова и концепты традиционной культуры, переозначает их, меняет их смысловое и ценностное содержание. Так, слово *любовь* всё в большей степени начинает обозначать состояние влюблённости, страстной привязанности к её объекту или физиологический акт совокупления, который в первую очередь должен доставить удовольствие, понимаемое как высшее *благо*.

Слово *правда* – точную информацию о каком-либо факте (Например, вопрос: Это правда, что Вы ударили тещу ногой в живот? Ответ: Да, это правда).

Слово *свобода* означает вседозволенность и беспрепятственность в осуществлении желаний, и в первую очередь желания, связанные с осуществлением деятельности, основанной на инстинктах и страстях, связанной с получением всевозможных удовольствий.

Инновационным смыслом и содержанием наполняется концепт культуры *«общечеловеческие ценности»*. В традиционном смысле под общечеловеческими ценностями понимаются благодать абсолютной славы, или сила Божественного присутствия в человеке, разум, совесть и любовь как дар жизни.

В инновационном смысле общечеловеческие ценности будут означать различные психофизиологические процессы, связанные с переживанием всевозможных удовольствий и избеганием страданий, всё, что позволяет человеку приспособиться и выжить с максимальным комфортом и безопасностью. По сути, смысловое содержание концептов российского языка характеризуется отказом от правды, понимаемой как совершенство жизни в Абсолютной Истине и знание основ, источника жизни, т.е. является ложным, неправдивым. Можно предположить, что этимология слов ложь, ложный восходит к слову сложный, не-простой, что означает отсутствие, утрату простоты безусловной безотносительной жизни абсолютной славы.

Лексика российского языка как основы рациональности и дискурса российского типа культуры, направлена на устранение возможности самоидентификации личности на основании онтологических оснований, смыслов и ценностей традиционной русской культуры, самостоятельного осмысленного различения истинного добра и зла, достойного и недостойного, здорового и больного, на оправдание лжи и создание видимости истинных добра и правды там, где их нет.

Создание нового языка, таким образом, направлено на стирание различий между безусловным добром и добром относительным, уравнивание их перед лицом «плюрализма», «толерантности» и «политкорректности» – главных ценностей инновационной российской культуры. По сути, эти ценности становятся идолами новой мировой религии, лежащими в основе её мировоззрения и веропредставлений, и являющимися мощным средством духовного насилия ценностей и идеологии этой культуры над живой совестью, достоинством и здравым смыслом людей.

Через деструкцию национальных живых языков и создание российского новояза инновационной культуры формируется новый тип рациональности, освобождённой от укоренённости в онтологических глубинах личностного бытия, связь с которыми в живом языке открывает для человека, мыслящего и говорящего на живом русском языке, возможность самостоятельного осмысленного бытия и подлинной духовной свободы. Главная особенность инновационной российской рациональности и дискурса состоит в том, что они призваны сделать невозможной истинную свободу для человека, чья ментальность строится в

рамках и на основе ценностно-смыслового содержания и рациональности российского языка.

Смысл этой рациональности состоит в том, чтобы сделать личность беззащитной перед действием инстинктов, влиянием всевозможных манипулятивных технологий, ориентирующих её на концептуально-идеологически запрограммированное поведение согласно внедряемым ценностям, смыслам, концепциям, установкам, стереотипам, клише и шаблонам эмоционального и ментального реагирования в ценностно-смысловом поле формируемой инновационной культуры. Внедрение инновационной рациональности сделает невозможными самостоятельное бытие личности, независимое осмысление как происходящего, так и глубинных вопросов человеческого бытия.

Инновационный смысл концептов российского языка свидетельствует об ориентации его на обессиливание, расчеловечение людей, на биологизацию человеческой природы, установление свободы инстинкта и страстей, получение комфорта и удовольствий, понимаемых как высшее благо.

Таким образом, инновационный язык направлен на подавление духа и расчеловечивание и обессиливание человека через создание его ложного образа, в котором болезнь выдаётся за норму, а ложь – за правду. Духовная составляющая человеческой личности в нём не принимается в расчёт, выносится за скобки или понимается ложно, когда комплекс неполной ценности становится нормой жизни, а её главной движущей силой становятся самомнение и тщеславие, неизбежно сохраняющиеся и усиливающиеся в душе человека при его отказе от здравого смысла и духовного достоинства человека. По сути, российский язык способствует распространению и внедрению в умы людей ложные смыслы, т.к. поощряет и эксплуатирует страсти и грех, даёт согласие и официальное разрешение на них, маскируя этот факт созданием видимости истинных добра и свободы.

Таким образом, расчеловечивание и обессиливание человека в новом языке новой России осуществляется через деонтологизацию этого языка путём создания нового ценностно-смыслового содержания его слов и концептов и внедрения клише новых ценностно-нейтральных или эмоционально-привлекательных смыслообазов слов, обозначающих пороки, через создание нового ценностно-смыслового поля человеческой жизнедеятельности, основанном на гедонизме.

Свобода духа, понимаемая как самообладание, духовное равновесие и бесстрастие подменяются свободой-вседозволенностью, свободой-произволом, т.е. свободой проявления инстинкта и страстей: алчности, гордости, самомнения, тщеславия.

Сущность человека биологизируется. Глубина и многообразие человеческого бытия сводятся в основном к его биологической и социальной составляющим.

Проникновение посредством российского языка в идеологическое и культурно-смысловое пространство современной России идей, ценностей, смыслов инновационной культуры, являющейся проводником ценностей и идеологии глобализма и нового мирового порядка, приводит к тому, что в жизнедеятельности и образе жизни граждан России появляются соответствующие черты, имеющие общие инновационные мировоззренческие основания и ценностно-смысловое содержание. Это позволяет установить факт возникновения в современной России культуры (или субкультуры) глобализма, или г-культуры.

Смысл и содержание понятия г-культура определяются наличием в жизни современного общества, в том числе и российского, класса феноменов, связанных с деятельностью людей, направленной на преобразование природного, социального и духовного мира человека на основе идей, смыслов и ценностей глобализма, гедонизма, гламура, понимаемого как создание видимости, маскировка, переодевание. Сущностью г-культуры является гедонистический фетишизм, направленный на обесценивание и биологизацию образа человека, на маскировку сил и факторов, разрушающих человеческое достоинство и духовное начало в людях, создания видимости возникновения «рая на земле»: общества всеобщего счастья и благоденствия, свободного от зла, страданий, жестокости, насилия, алчности, лжи, эксплуатации и истребления человека человеком, в конечном счёте – и от смерти.

Д. А. Щитова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящее время имидж является обязательным условием достижения успеха, в том числе в сфере политики.

Цель данного исследования – выявить имиджемоделлирующие возможности языковой реализации временного (темпорального) значения в политическом дискурсе. Материалом анализа являются интервью В. В. Путина за 2000–2010 годы, в частности высказывания, вербализующие концепт вооруженной борьбы как важной стороны межгосударственных и внутригосударственных отношений, которая требует особого внимания.

Временная семантика может выражаться на разных уровнях языка. **На синтаксическом уровне** она охватывает всю структуру предложения, организуемую при помощи подчинительных союзов. Например: <...> *считаю, что, после того как Германия сделала правильные выводы из ужасов Второй мировой войны, после того как принесла покаяние и создала механизмы, <...> нельзя постоянно принуждать сегодняшнее и будущее поколения немцев посыпать главу пеплом <...>* [3].

На морфологическом уровне основным средством выражения темпорального значения является грамматическая категория времени глагола.

Особая значимость категории времени реализуется в тех высказываниях, когда действия относятся к разным временным планам: *Мы же прекрасно видим: стрелять научились, навести порядок пока не очень получается. Да и вряд ли получится, потому что воевать с народом – абсолютно бесперспективное дело* [6].

Тот факт, что высказывания охватывают весь временной план: прошлое, настоящее, будущее, а в некоторых случаях реализуют вне-временное темпоральное значение (*воевать с народом – абсолютно бесперспективное дело*), создает ощущение масштабности мышления политического деятеля.

К морфологическим средствам реализации семантики времени можно также отнести предлоги, организующие обстоятельственные временные отношения в рамках предложно-падежных сочетаний: <...> *после распада Советского Союза, после Гражданской войны* и др.

С позиции моделирования имиджа большую роль играет вербализация темпорального значения **на лексическом уровне**, где темпоральная семантика выражается благодаря лексическому значению знаменательных слов, реализующемуся в речи политика: имён существительных (*время, эпоха, период, история, предыстория, век, 60-летие, дата*), имён прилагательных (*новый, современный, ближайший, сегодняшний*), глаголов (*продолжаться, помнить, вспомнить, забывать*), наречий (*всегда, никогда, тогда, сегодня, раньше*), числительных (при указании конкретных дат).

В речи В. В. Путина особую позицию на временной оси занимает понятие **современной эпохи**. Языковыми средствами реализации семантики современности (с целью характеристики настоящего времени) являются словосочетания типа *XXI век* и единицы разных частей речи: наречия (*сегодня*) и прилагательные (*современный*). Большинство высказываний касаются выделения существующих угроз. Например: *Если говорить о главной угрозе XXI века, то я считаю, что главной угрозой является распространение оружия массового поражения* [1].

При осуществлении вооруженных действий большое значение, по мнению В. В. Путина, имеет **соответствие стандартам современности**. В основном это касается средств и тактики вооруженной борьбы. Вербализация темпоральной семантики способствует выделению этого аспекта при помощи таких лексем, как *современный (современных танков, современной системе материального обеспечения), новый (новых танков, новых модернизированных ракет, новые баллистические ракеты, новые стратегические комплексы, новейшие достижения в этой сфере, совершенно новые комплексы стратегического назначения), актуальный (актуальное направление), модернизировать (модernизированные ракеты)*.

В речи В. В. Путина семантика современности усиливается благодаря её неоднократной вербализации в рамках словосочетания или высказывания в целом (*новые модернизированные ракеты*), использования прилагательных в превосходной степени (*новейшие достижения*), а также наречиям меры и степени (*совершенно новые комплексы стратегического назначения*). Например: *Но все-таки многое происходит и с точки зрения перевооружения нашей армии. Это касается современных танков: впервые будут закуплены большие партии новых танков для армии. Мы выходим уже на испытание новых модернизированных ракет, которые будут использоваться как для моря, так и для суши. Мы начинаем закупать новые баллистические ракеты, в том числе мобильные комплексы. <...> Мы разрабатываем и будем ставить на вооружение новые стратегические комплексы [5].*

В некоторых случаях темпоральная семантика (необходимость соответствия стандартам современности) актуализируется посредством более сложных конструкций (включая реализацию временного плана прошлого, будущего, вневременное темпоральное значение на разных уровнях языка) и вербализуется на протяжении всего высказывания: *Следуя логике сегодняшней российской политики, считаю, что, после того, как Германия сделала правильные выводы из ужасов Второй мировой войны, после того, как принесла покаяние и создала механизмы, которые предотвращают повторение трагедий прошлого, нельзя постоянно принуждать сегодняшнее и будущее поколения немцев посыпать главу пеплом и длительное время заниматься самобичеванием. И страна не должна чувствовать, будто ее права на мировой арене ущемляют [3].*

Посредством такого способа вербализации временной семантики формируется имидж как Президента (имидж прогрессивного политика), так и имидж Российской Федерации (как страны с постоянно развивающейся военной организацией).

Настоящее и прошлое представлены в речи политика посредством:

- 1) сравнения данных временных планов и
- 2) репрезентации линии развития одной эпохи в другую.

1. Формальным показателем сравнения прошлого и настоящего, а часто и противопоставления, является обращение к наречиям времени *тогда* ↔ *сегодня* или же к перифразу одного из двух элементов (*Но ведь это была война <...> ↔ сегодня*) / уточнению (*тогда, в 99-м году ↔ сегодня*): *Тогда, в 99-м году, потребовался не один день, пока из Каспийска подошла морская пехота. Сегодня эти возможности есть прямо на месте* [6].

Сравнивая эпохи, политик демонстрирует значительные изменения между эпохами настоящего и прошлого.

2. В ряде высказываний В. В. Путин представляет современные политические сложности как последствия определенных исторических периодов. Посредством реализации перфектного значения формы прошедшего времени совершенного вида глаголов подчеркивается актуальность событий прошлого для настоящего времени: *<...> после распада Советского Союза нам досталось очень много конфликтов от прежних времен. Это и карабахский конфликт, это юго-осетинский, это абхазский* [7].

Синтаксическое время высказывания, последовательность действий также уточняются на морфологическом (посредством предлога *после*) и лексическом уровнях языка (при помощи лексем *тогда, сегодня, результат*):

Тогда это было результатом Второй мировой войны, а сегодня здесь у нас это результат распада Советского Союза. И сегодня осетинский народ оказался точно в таком же положении, как немецкий народ после Второй мировой войны [2].

Представление современных проблем, таких как терроризм, как результата прошлого освобождает политика от ответственности за их наличие лишь с исторической точки зрения, а осведомленность В. В. Путина в исторических фактах формирует имидж образованного политика.

Временной план прошлого и тема истории (исторические даты, события, эпохи и т.д.) поддерживаются в речи В. В. Путина следующими словами и словосочетаниями: *история нашего Отечества, история мировая, времена Второй мировой войны, тяжелая история, предыстория, наследство*.

В рамках исторической парадигмы В. В. Путин также выделяет конкретные события прошлого, наложившие отпечаток на судьбу стра-

ны: во время Великой Отечественной войны, в период Первой мировой войны, эпизоды Второй мировой войны и др. Особое отношение к упоминаемым В. В. Путиным событиям передается путем лексических единиц, выражающих положительную оценку, которая в некоторых контекстах усиливается лексемой *очень* или употреблением имен прилагательных в положительной и превосходной степенях: *знаменательный, очень важные, ярчайшие, очень много ярких совместных страниц*.

Благодаря такой репрезентации исторических событий политик разрушает временные границы, а также устанавливает константы в виде описываемых событий (Вторая мировая война, Сталинградская битва, трагедия в Беслане, трагедия на Дубровке и др.).

Временной план будущего вербализуется В. В. Путиным в конструкциях типа *на многие годы вперед, в ближайшей перспективе, в ближайшее время, в самое ближайшее время* и служит для выражения планов и обещаний (в основном касающихся военной организации страны): *И мы эту проблему <...> в самое ближайшее время решим именно таким образом* [7].

Подобный способ вербализации планов и обещаний создает В. В. Путину имидж целеустремленного политика.

Принципиально значимой для политической коммуникации, в том числе и для вербального имиджа В. В. Путина, является реализация темпоральной семантики при указании **фактической информации**. Это касается всех временных планов: прошлого, настоящего, будущего. Существующее положение дел политический деятель описывает посредством обстоятельств времени типа *сейчас, сегодня, на данный момент* и др.: *Сегодня у нас 90 тысяч бесквартирных офицеров, прапорщиков, мичманов. Она [проблема] решается недостаточно эффективно. В этом году, на данный момент – 13,7 или 13,8 тысячи военнослужащих только получили квартиру* [4].

В иных высказываниях важны изменения фактически данных: *В 2005 году их было где-то в районе, по-моему, двухсот пятидесяти, в 2006 году уже было сто с небольшим, 130, по-моему; за 8 месяцев текущего года их 25 зафиксировано* [6].

Актуализация временной семантики при указании численных данных моделирует имидж политика-профессионала, специалиста своего дела.

Итак, в речи В. В. Путина актуализируются временные планы прошлого, настоящего, будущего, а также вневременной план, причем, темпоральная семантика проявляется на разных уровнях языка: синтаксическом, морфологическом, лексическом. Благодаря этому политик разрушает временные границы, подчеркивает масштабность своего мышления.

С позиции моделирования имиджа наиболее многофункциональной видится вербализация темпорального значения на лексическом уровне (за счет многообразия слов, в определение которых входит сема времени).

Относительно настоящего времени моделируются временные планы прошлого и будущего. Семантика настоящего времени служит важным элементом при характеристике современной эпохи. Так В. В. Путин позиционирует себя как прогрессивного политика и характеризует Россию как страну, движущуюся в ногу со временем. Посредством сравнения настоящего и будущего политик демонстрирует произошедшие в ходе истории значительные изменения в стране и в мире (имплицитно подчеркиваются заслуги политика).

Вербализация временного плана будущего в речи В. В. Путина связана преимущественно с установлением планов / обещаниями и формирует имидж целеустремленного человека. Посредством введения в речь фактической информации моделируется имидж политика-профессионала, специалиста своего дела.

Таким образом, вербализация временной семантики в политической коммуникации обладает очевидными имиджемоделлирующими возможностями.

Литература

1. Интервью президента Путина в Сети [Электронный ресурс] // BBC. Русская служба. 2001. – URL: http://news.bbc.co.uk/hi/russian/news/newsid_1203000/1203670.stm.
2. Интервью президента России В. Путина германской газете «Зюддойче цайтунг» [Электронный ресурс] // Civil G8 – Гражданская восьмерка. 2006. – URL: <http://civilg8.ru/6583.php>.
3. Мы близки, как никогда прежде [Электронный ресурс] // Pravda.ru. 2005. – URL: <http://www.pravda.ru/world/europe/european/07-05-2005/50992-putinshreder-0/>.
4. Разговор с Президентом России В. В. Путиным [Электронный ресурс] // 2001. – URL: <http://www.ortrtr.ru/answers.htm>.
5. Стенограмма «Прямой линии с Президентом России» [Электронный ресурс] // 2005. – URL: <http://www.liniya2005.ru/>.
6. Стенограмма «Прямой линии с Президентом России В. Путиным» [Электронный ресурс] // 2007. – URL: <http://www.president-line.ru/>.
7. Стенограмма «Прямой линии с Президентом Российской Федерации В. В. Путиным» [Электронный ресурс] // 2003. – URL: <http://www.linia2003.ru>.

РОЛЬ И МЕСТО ТЕСТИРОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Проблема контроля и контрольно-оценочной деятельности на занятиях по иностранному языку в настоящее время является достаточно актуальной, так как все знания, переданные преподавателем студентам, навыки и умения, сформированные у обучаемых, должны быть проконтролированы и оценены. Поэтому тестирование считается одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранным языкам.

В учебно-воспитательном процессе тесты выполняют ряд функций, воздействуя на сам процесс, на деятельность обучаемого и на деятельность обучающего. Выделяют следующие основные функции тестового контроля: обучающая, контролирующая; управленческая, диагностирующая; мотивирующая, развивающая, оценочная, воспитывающая.

Для максимально эффективной реализации вышеназванных функций теста следует придерживаться следующих основных принципов:

- составлять и применять только такие тесты, которые достаточно качественны, надежны, валидны с точки зрения целей и задач тестирования и учебно-воспитательной работы;
- соблюдать общедидактические принципы контроля – регулярность, систематичность, активность, сознательность и др. при организации тестового контроля;
- соблюдать оптимальное соотношение тестовых и нетестовых форм контроля, т.е. проводить тест только тогда, когда это оправдано;
- соблюдать обычные процедуры разработки, проведения и обработки результатов теста.

Тест как средство контроля имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами контроля:

- одновременно тестируется большое количество студентов;
- результаты тестирования устанавливаются быстро, просто;
- в учебном процессе можно применять как тренировочное упражнение;
- результаты можно использовать для диагностики трудностей языкового материала.

Кроме того, систематическое тестирование стимулирует активность и внимание обучаемых на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Тестирование в обучении иностранным языкам проводится с целью выявления:

- уровня достижений в определенном виде деятельности;
- способностей в определенном виде деятельности;
- трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

Цель любого теста – это получение информации. В зависимости от вида информации, которую нужно получить, различают четыре вида тестов: тесты общего владения иностранным языком; диагностические тесты; тесты распределения за уровнем обученности (тесты способностей) и тесты учебных достижений.

Тесты общего владения иностранным языком состоят из независимых от программы, с целью выявить способности к изучению иностранного языка. В тест такого рода может быть включена проверка тех иноязычных навыков и умений, которые будут необходимы для дальнейшей работы.

Диагностические тесты показывают поверхностный уровень языковых знаний и умений обучаемых и позволяют определить сферы, в которых студент испытывает трудности (общие сферы в одном из видов речевой деятельности или частные (например, в грамматике)).

Целью тестов распределения является оценка уровня языковой компетенции тестируемых для распределения их по группам обучения или исключения из них, поэтому основу теста составляет изученный ранее материал. Данные тесты используются в самом начале изучения иностранного языка (специальные прогностические тесты, которые позволяют выявить разные способности к изучению иностранного языка).

Тесты учебных достижений успешно применяются в неязыковых вузах из-за максимально сжатого курса иностранного языка и различного уровня знаний студентов благодаря тому, что они состоят из точно по программе или пройденному языковому материалу и используются для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля.

Что касается текущего контроля, то здесь тесты являются предпочтительными благодаря тому, что они доступны для среднего и слабого студента. В процессе текущего контроля используются обычные упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, а также речевые упражнения. Текущий контроль позволяет не только выявить степень усвоения материала учащимися и уровень их владения навыками и умениями, но также имеет огромное обучающее значение. Этот контроль должен быть регулярным и направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

Однако к планированию промежуточного, итогового и предварительного контроля нужно подходить по-другому, так как здесь возможны различные формы его реализации. Цель предварительного контроля заключается в том, чтобы установить исходный уровень владения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества, которые способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности). Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет наметить стратегии обучения языку, а также сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки и психологического развития учащихся. Для реализации предварительного контроля могут использоваться тесты или собеседования.

Перед началом нового курса, предназначенного для дальнейшего овладения иностранным языком, могут использоваться тестовые задания и тесты, которые являются также формами и промежуточного контроля. При проведении итогового контроля в условиях учебного процесса в вузе хорошие результаты дает комплексное тестирование. Итоговый контроль представляет собой в сущности ту же контрольную работу или тест, однако в отличие от них, используемых при завершающей проверке, всегда предназначен для выявления конечного уровня обученности за весь курс или год и обязательно выполняет оценочную функцию.

Наиболее часто употребляемыми приемами тестирования являются задания типа: вопрос-ответ с множественным выбором, заполнение пропусков, дополнение, правильно-неправильно, множественный выбор для лексико-грамматических заданий, сопоставление и некоторые другие. Все перечисленные формы контроля могут быть как письменными, так и устными.

Активная разработка тестов и широкое проведение тестирования при обучении иностранным языкам в современных условиях обосновывается целым рядом психолого-педагогических факторов:

- Тесты дают возможность повысить качество образовательного процесса, поскольку экономят время и труд преподавателя при проверке знаний, помогают выявить индивидуальный темп обучения, а также пробелы в текущей и итоговой подготовке обучающихся.

- Тесты являются составным компонентом многих инновационных образовательных технологий (технологии полного усвоения знаний, модульной системы, программированного типа обучения и др.) и сами выступают средством технологизации учебного процесса.

- Тесты рассматриваются как важное средство управления и контроля самостоятельной работы студентов, являются методом определе-

ния текущего и итогового рейтинга студентов – эффективного способа повышения учебной мотивации.

- Тесты являются эффективным средством мониторинга образовательного процесса учебного заведения любого типа.

Кроме того, тесты являются наиболее экономной формой контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала.

Однако стоит отметить, что чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности и тем самым вместо пользы принести вред практическому преподаванию иностранного языка.

Безусловно, тесты пока еще не могут заменить такую форму итогового контроля, как экзамены. Однако их можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании блока или семестра. Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает студентов к ответственности за весь материал курса, что способствует успешности их обучения.

Таким образом, тестовый контроль является эффективной формой контроля при условии, если тест подобран к специфике группы и студенты к нему подготовлены.

При соблюдении всех требований, предъявляемых к составлению тестовых заданий, при знании психолого-педагогических условий и нравственных норм тестирования, обучение иностранному языку станет более успешным.

Литература

1. Брейгина, М. Е. О контроле базового уровня обученности / М. Е. Брейгина. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Методическое пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск. Титул, 2010. – 80 с.
3. Коньшева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
4. Нохрина, Н. Н. Система тестового контроля / Н. Н. Нохрина. – Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 106-107.
5. Рабинович, Ф. М. Контроль на уроках иностранного языка / Ф. М. Рабинович. – Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1.

Приём параллельного развёртывания положительной оценки в информационно-журнальном тексте

Оценка выполняет значимую роль в текстах средств массовой информации. Сила, эффективность, формы влияния СМИ, преобладание тех или иных функций, осуществляемых ими в обществе, определяются социальной системой, которую они обслуживают. Оценочная функция в текстах СМИ есть репрезентация ценностного отношения автора текста к сообщаемым событиям и фактам. Оценка в текстах СМИ помещает объект в ту или иную часть оценочной шкалы в зависимости от ценностной ориентации взаимодействующих коммуникантов – автора статьи и ее потенциальных читателей [1. С. 85], в ИРЖТ это место всегда в сегменте положительной оценки.

В журнальной коммуникации оценка является связующим звеном между автором и читателем и содержит огромный воздействующий потенциал. В информационно-рекламных журнальных текстах (ИРЖТ) оценка занимает особое положение, так как участвует в формировании языкового сознания потребителей рекламы [2. С. 38]. В ИРЖТ функциональные средства оценки всегда связаны с контекстом, так как, реализуя авторский дискурс, положительная оценка сопутствует прагматической функции текста, которая связана с намерением одобрительного отношения автора к рекламируемому объекту. Изучение специфики оценки и способов ее реализации в ИРЖТ позволяет определить основные приемы воздействия на аудиторию [3. С. 78].

Анализ значительного объёма ИРЖТ показал, что основу развёртывания положительной оценки составляют две базовые модели: последовательное развёртывание и параллельное развёртывание, последнее является наиболее распространённым приёмом.

Для примера привлечём текст, посвящённый выбору мебельных гарнитуров и условиям соответствия их интерьеру квартиры («Такая разная форма», Серебряный кофе. Томск, сентябрь-октябрь 2005, № 17). Из названия статьи не понятно, о чем в ней пойдёт речь, из предисловия же становится ясно: статья посвящена современному интерьеру, точнее, выбору мебельного гарнитура. *В недалеком прошлом наши квартиры были похожи одна на другую. Выбор мебельных гарнитуров был небольшим и не всегда являлся показателем вкуса и стиля. В наше время шкафы-купе заменили громоздкие стенки, а вместо массивных ковров вошли в моду изящные гобелены. Формы модной мебели становятся все*

более изысканными. Современный интерьер, как правило, отличается отсутствие прямых углов и резких переходов, отказ от кричащих цветов.

Структура текста такова: он включает предисловие и пять абзацев. Основной тезис заявлен в предисловии: «Формы модной мебели становятся все более изысканными». В предисловии отмечается, что современный интерьер отличается отсутствием прямых углов и резких переходов, отказом от кричащих цветов. Положительная оценка выражается словами: *изящные, модный, современный (интерьер)*, оценочной конструкцией *вошли в моду*. Автор с четырех сторон (по принципу параллельного развёртывания основной идеи) знакомит читателей с выбором гарнитуров для кухни, библиотеки, спальни и детской комнаты. В тексте нет нумерации и структурирующих подзаголовков, при этом каждая часть текста начинается ключевым словом (именным словосочетанием), выделенным цветом, благодаря чему акцентируется внимание на основном содержании данного фрагмента.

В первом абзаце речь идёт о круглой мойке и жалюзийных шкафах, которые обладают рядом преимуществ перед обычными. Языковыми средствами положительной оценки становятся слова: *актуальны, модна, шкафчик, замечательно, украшают*.

Далее речь идёт о библиотеке: рекомендуется оптимальный, с точки зрения автора текста, вариант для личной библиотеки – шкаф-купе в форме книжки-раскладушки. Положительную оценку содержат слова *модно, лучше, прекрасный, любимый, гармонично*.

В третьем абзаце указывается, что выбор спальных гарнитуров поражает своим разнообразием: бывают разные стили спальни и кровати, но ведущим направлением остаётся минимализм. Коммуникативно ориентированными здесь становятся слова и словосочетания с положительной оценкой: *скромность, суперсовременный, валики, поражает своим разнообразием, быстро реагирует*.

В четвёртом абзаце речь идёт о выборе мебели для детской комнаты: основной принцип обустройства детской – вариативность. В этой части текста содержится эмоционально-оценочная синтаксическая конструкция: *Представляете, какая экономия квадратных метров!* Лексический состав слов с положительной оценкой (*универсальный, понятный, удобный, выразительно, новый, отличный вариант, экономия*) и эмоциональное обращение к читателю (*представляете*) характеризуются выраженным прагматическим эффектом.

Пятый абзац посвящён плетеной мебели, которая найдёт применение и в столовой, и в спальне, и в гостиной. Идея уместности плетеной мебели в доме – это результат креативного подхода современных дизайнеров.

Последний абзац не входит в главную часть, а выступает в качестве общего итога, в котором указывается, что стили и направления меняются, и сегодня выбор стиля жилого помещения оказывается непростой, но интересной задачей.

Вариант параллельного развёртывания оценки представляет текст «Обойная мода: бамбуки хай-тэк» (Серебряный кофе. Томск, сентябрь-октябрь 2005, № 17).

Основной текст предваряют **предисловие и введение**. Все отмеченные части текста являются коммуникативно нагруженными. В предисловии описана история обоев. Главный тезис предисловия – китайские рисованные обои высоко ценились во все времена. Раскрытие тезиса достигается использованием слов/словоформ с положительной оценкой: *мастера, высоко ценились, лучших, украшаю: История обоев началась в Китае примерно в 200 году до нашей эры – именно тогда изобрели рисовую бумагу и начали оклеивать ею стены жилищ. Китайские мастера хранили секрет изготовления бумаги почти полтысячелетия. Лишь в 6 веке о нем узнали японцы, а после сражения при Самарканде (751г.) способ производства бумажных листов китайские пленники выдали арабам. Примерно в VIII веке нашей эры бумагоделание начало распространяться в Европе, а в X-XI столетиях полностью захватило «старый свет», включая Россию. Китайские рисованные обои высоко ценились во все времена, независимо от капризов моды и разнообразия вкусов. Образцы старинных расписных обоев и сегодня украшают стенды лучших музеев мира.*

Во введении отмечается, что обои определяют облик любого интерьера, они занимают важное место на современном рынке отделочных материалов. Положительная оценка формируется такими языковыми единицами, как *современный, неограниченные возможности, воплотить в жизнь*. Далее по принципу параллельной организации текста перечислено шесть видов обоев: тканевые, бумажные, виниловые, обои типа экостиль, обои с использованием металлической фактуры, кварцевые фрески. Дается краткая история их появления, отмечаются их достоинства и недостатки. Все развивающие части текста реализуются под выделенными цветом и курсивом именными подзаголовками (словосочетаниями), которые выглядят броскими и четкими.

В первом абзаце, посвященном тканевым обоям, которые являются элементом престижа, содержится предостережение о необходимости бережного обращения с ними. Положительная оценка вербализуется следующими языковыми единицами: *престиж, достаток, современные технологии, хорошей имитацией*. Второй абзац посвящен обоям, выдержанным в природных, экологических тонах, что сегодня является

модным направлением. Рекламную функцию выполняют следующие единицы с положительной оценкой: *экологических, понравится, новых, экзотические, причудливо, всевозможных, природных материалов*. В третьем абзаце речь идет об обоях, изготовленных с использованием металлической фактуры, которые автор называет настоящими шедеврами в стиле хай-тэк. Линия положительной оценки проводится благодаря следующему вербальному ряду: *новым, оригинальным, настоящие шедевры, лаконично и стильно*. Четвертый абзац о кварцевых фресках в рулонном исполнении – последней новинке обойной моды. Положительная оценка реализуется посредством следующих языковых единиц: *последняя новинка, украсить*. В пятом абзаце рассказывается о самых востребованных – виниловых обоях. Здесь в передаче положительной оценки задействованы следующие языковые единицы: *новых технологий, экологичность, невысокую стоимость, изящество, практичность, самыми популярными*. Шестой абзац посвящен бумажным обоям: они самые экологичные, простые и недорогие, нравятся детям. В развитии положительной оценки участвуют слова: *правильный, модно, яркий, успокаивающие, свежо, стильно, модно, мягком*. Последний абзац посвящен видам и свойствам клея для обоев.

В конце текста в форме рекламы представлено название компании «Дельта», которое сопровождается иллюстрацией с изображением всей продукции и направлений деятельности компании: компания, как выясняется, не только продает обои, но и занимается ремонтом; конце статьи помещены адрес и контакты.

В тексте параллельного развёртывания, как правило, все развивающие основной тезис части сопровождаются графически выделенными подзаголовками, акцентирующими зрительное внимание читателя. Подзаголовки представлены именными словосочетаниями, конструкциями с предлогом, предложениями. Реже используются порядковые числительные: *первый, второй, третий* и т.д. Приём параллельного развёртывания оценки в информационно-журнальном тексте способствует реализации рекламной функции и прагматической цели воздействия.

Литература

1. Качалова, И. Н. Феномен языковой игры как средства выражения оценочной семантики в текстах СМИ / И. Н. Качалова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2010. – № 2. – С. 83-87.
2. Яндиева, З. Д. Особенности реализации коммуникативных стратегий в женском рекламном тексте // Вестник Пятигорского госу-

дарственного лингвистического университета. – 2011. – № 2. – С. 38-41.

3. Сальникова, Ю. А., Пысларь, Д. Р. К вопросу о функциональных особенностях оценки в языке массмедиа // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2012. – № 1(10). – С. 73-78.

Научн. рук.: Нестерова Н. Г., канд. фил. наук, доц.

А. В. Баластов
Томский политехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Развитие компьютерных технологий, сети интернет и телекоммуникаций неизбежно привело к информатизации образовательной деятельности вуза, в частности, к созданию информационно-образовательного пространства. Новые требования к качеству образования в ВУЗах РФ предусматривают формирование у обучающихся опыта присутствия в нем. Основными направлениями создания современного инфо-образовательного пространства являются внедрение и использование возможностей информационно коммуникационных технологий, технологии интернет (интернет-сервисов, образовательных ресурсов сети интернет, различных сетевых сообществ, форумов и т.п.) в учебном процессе вуза.

Технологии интернет могут позволить повысить эффективность обучения иностранному языку в ВУЗе. В частности, применение информационно коммуникационных технологий, технологий интернет способствует созданию у обучающихся необходимых условий для формирования и развития навыков общения на иностранном языке, с более полным учетом их личностных потребностей и особенностей. На основе анализа методической литературы в области применения технологии интернет в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе были выделены три основные области его использования:

1. Для поиска информации и доступа к базам данных. Поисковые системы сети интернет (Yandex, Google, Rambler и др.) позволяют преподавателям применять на занятиях аутентичные аудио-, видео- и текстово-графические материалы, знакомиться с особенностями страны изучаемого языка, культуры и т.д.

2. Для создания персональных Web-страниц, для их последующего размещения в сетевом пространстве сети интернет и самого ВУЗа.

3. Для овладения письменной речью.

Технологии интернет дают возможность осуществлять письменное общение в режиме on-line (реального времени), обеспечивая аутентичную ситуацию монологического или диалогического общения в письменной форме (например, ISQ, Skype и др.), также технологии интернет обеспечивают возможность реализации интерактивного и информационного подходов к обучению.

Применяя образовательные интернет ресурсы в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе, преподаватель, в первую очередь, должен продумать необходимость их использования, т.е. на достижение каких задач или цели при обучении иностранному языку направлено применение того или иного ресурса сети интернет, поскольку бессистемное использование технологий интернет не приведет к желаемому результату. Образовательные технологии интернет можно применять в разнообразных видах учебной деятельности: самостоятельная работа обучающихся по поиску необходимой информации, использование аутентичных источников сети интернет в рамках определенной изучаемой темы и др.

Обучение с применением технологий интернет можно смело отнести к инновационным педагогическим технологиям, т.к., по сути, происходит изменение роли преподавателя, фактически он перестает быть единственным источником знаний, а становится фасилитатором процесса поиска информации в сети интернет с ее последующей переработкой и созданием творческих работ обучающихся.

Интернет способствует не только развитию навыков, связанных с овладением иностранным языком, но и общеучебных навыков, например, мыслительные операции (анализ, синтез, сопоставление, сравнение, обобщение), а также затрагивает механизмы вероятностного и смыслового прогнозирования.

Технологии интернет помогают преподавателю формировать продуктивные умения и навыки (не только, письменные как упоминалось в начале данной статьи,) разговорной речи, обеспечивая заинтересованность обучаемых в итоговых результатах обучения. Следует отметить, что технологии интернет развивают психологические и социальные качества самих обучающихся: их личностную уверенность и способность работать как индивидуально, так и в группах, в том числе в стрессовых ситуациях; создают психологически благоприятную атмосферу для обучения, выступая средством интерактивного подхода.

Так называемая интерактивность заставляет обучающихся адекватно реагировать на близкие к жизни ситуации при помощи иностранного языка. Говоря о преимуществах использования технологий интер-

нет перед традиционными методами, необходимо исходить из сложившейся ситуации на занятиях при традиционном обучении:

- личностно-ориентированное – коллективное;
- возможность незамедлительной интеракции – нерегулярность обратной связи;
- большой объем информации, доступный с домашнего компьютера – жесткая ограниченность временными рамками занятия.

Технологии интернет помогают преодолеть вышеперечисленные противоречия. Регулярное применение технологий интернет на занятиях по иностранному языку повышает познавательную активность обучающихся и мотивацию для дальнейшего его изучения, расширяет рамки процесса обучения иностранному языку, делая его более познавательным и эффективным.

Сейчас ни у кого не вызывает сомнения необходимость и востребованность введения технологий интернет в процесс обучения иностранному языку. Основным предметом обсуждений на конференциях и семинарах является не вопрос зачем, а как применять современные технологии интернет в процессе обучения иностранному языку. Использование технологий интернет в значительной степени расширяет спектр реальных ситуаций для общения (в том числе и проблемных), повышает мотивацию обучающихся, позволяет более эффективно применять знания, умения и навыки для решения реальных задач общения.

Е. Н. Горкальцева
Томский политехнический университет

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Исследование понятия когнитивно-коммуникативных умений является актуальным вопросом в современной педагогике, в общем, и в лингводидактике, в частности. Данный интерес вызван тем фактом, что умения в целом являются составным элементом профессиональной компетентности. В понятии компетентности присутствуют когнитивный компонент (знания), деятельностный компонент (навыки и умения) и эмоционально-волевой компонент (личностные качества, способности и готовность). Для того чтобы сформировались готовность и способность общаться, обучающемуся необходимо владеть языковыми, фоновыми и социокультурными знаниями, на основе которых формируются, развиваются и совершенствуются необходимые навыки как операционные компоненты деятельности, и постепенно формируются различные виды

умений свободно комбинировать знания и навыки в широком спектре ситуаций общения, образуя в комплексе, готовность выполнять определённые действия, в нашем случае речевые, на нужном уровне.

В ретроспективе педагогических исследования умения как понятия наблюдается рост требований к самой оценке наличия умения у обучающихся. Если ранее понятие умения определялось преимущественно через операционный компонент, как «способность к мобилизации опыта», «активный синтез навыков»; «регулирование действий» или обобщённо «владение системой психологических и практических действий» [4. С. 37], «освоенный учащимся способ выполнения сложного действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [5], то в настоящее время существует исследовательская позиция, интегрирующая в понятие умения те же самые компоненты, что и в компетентности. В частности, Е. А. Ганаева характеризует умение как «сложное структурное сочетание чувственных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств личности, формирующееся и проявляющееся в сознательном, целенаправленном, успешном осуществлении ею системы мыслительных, сенсомоторных и других действий, обеспечивающих достижение поставленной цели» [1]. Таким образом, мы видим, что в определение понятия умения автор включает когнитивный (интеллектуальный) компонент (наличие знаний, способность извлекать из памяти и синтезировать информацию для решения интеллектуальной задачи, осмысленность действий), психологический или эмоционально-волевой компонент (готовность эмоционально и практически, в реальном времени организовать действия) и деятельностный компонент (целеполагание, знания о процессе организации и осуществлении деятельности, способность практически осуществить деятельность согласно с планом, с внесением необходимых корректив).

Что касается критериев к уровню сформированности коммуникативных умений обучающихся, современным ориентиром в обучении общению на иностранном языке являются требования, регламентированные Европейским Союзом [3]. Обучающиеся должны быть готовы и способны общаться в рамках широкого спектра коммуникативных ситуаций. Однако, как показывают эмпирические данные, большинство обучающихся на младших курсах в техническом вузе имеют недостаточно высокий, а, в ряде случаев, даже весьма низкий уровень развития коммуникативных умений, что делает невозможным соответствие современным стандартам владения иностранным языком. Применительно к устному иноязычному речевому общению, студенты технического вуза затрудняются даже в таком простом типе диалога как светская беседа для установления контакта (классически известном как «small talk»), не

говоря уже о более сложных видах диалогов (диалог-дискуссия, проблемно-ориентированный диалог и др.). Ситуация усугубляется тем фактом, что проблема низкого уровня коммуникативных умений существует даже при общении на родном языке [6].

Такая неблагоприятная ситуация, на наш взгляд, может быть изменена в лучшую сторону, если развивать у обучающихся особый вид умений – когнитивно-коммуникативные (ККУ). Под ККУ мы понимаем способности индивида воспринимать, перерабатывать, оценивать поступающую информацию и в реальном времени адаптировать собственное поведение (вербальное и невербальное) к изменяющимся условиям окружающей среды. Поскольку коммуникативная деятельность является неотъемлемой частью профессиональной деятельности, от способностей человека вступать в контакт, воспринимать и адекватно применять воспринятую информацию для дальнейших действий, прогнозировать будущие события зависит успешность деятельности, развитие когнитивно-коммуникативных умений способствует приросту эффективности речевого взаимодействия. Данный вид умений входит в структуру нескольких компетенций: ценностно-смысловых, учебно-познавательных, коммуникативных, социально-трудовых, а также компетенций личностного совершенствования [2. С. 137-139].

Целесообразно более детально рассмотреть, какие именно умения относятся к ККУ. Данный вопрос не является достаточно исследованным в методике преподавания иностранных языков. Наиболее подробный перечень ККУ представлен исследователем И. А. Шеиной [7]. В рамках ККУ автор выделяет две группы умений:

- 1) умения, связанные с извлечением и сообщением информации;
- 2) умения, связанные с анализом и оценкой информации.

К первой группе умения автор относит:

- 1) способность отбирать информацию из разных каналов (вербального, невербального, концептуального);
- 2) желание и способность открыто и насколько возможно точно сообщать информацию о себе и поощрять к тому же собеседника.

Спектр умений, связанных с анализом и оценкой информации более широк и включает в себя:

- 1) способность избегать жестких оценочных характеристик;
- 2) способность определять потребности и желания собеседника;
- 3) способность одновременно направлять внимание на себя и на собеседника;
- 4) способность учитывать реакцию собеседника;
- 5) способность адекватно оценивать степень влияния личных свойств и ситуативных факторов на поведение собеседника;

б) готовность к поиску рационального объяснения поведения собеседника.

На наш взгляд, данный перечень ККУ может быть основой для дальнейших исследований.

Формирование и развитие перечисленных умений и способностей несомненно позитивно влияет на развитие личностных качеств обучающихся. В процессе развития ККУ обучающиеся становятся как минимум более внимательными, любознательными, коммуникабельными и толерантными. Далее, эти качества способствуют формированию таких более сложных личностных качеств как эмпатия, широта мышления, обучаемость и последовательность.

Таким образом, вследствие перечисленных фактов, разработка методик развития ККУ имеют высокую актуальность с точки зрения реализации целей компетентностного подхода, поскольку прирост данного вида умений позволяет качественно повысить уровень коммуникативной компетенции и как следствие позитивно влиять на качество подготовки выпускников вузов.

Литература

1. Ганаева, Е. А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 1999.
2. Краевский, В. В., Хуторской, А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. – М., 2007.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург, Московский государственный лингвистический университет, 2003.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики. – М.: Рус. яз., 1989.
5. Скрябина, О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: 10-11 классы: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2010.
6. Тищенко, В. А. Классификация коммуникативных умений студентов // Журнал "Знание. Понимание. Умение" [электронный ресурс http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/ (дата обращения 21.10.13)]
7. Шеина, И. М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2009.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Атаманова Е. А. Образ свиньи в китайских недоговорках.....	3
Брындин Е. Г. Становление межконфессиональной межнациональной гармонии.	7
Бугаева О. Б. Концептуальная детерминация оценки слова в британской прессе.	13
Глухий Я. А., Столярова А. К. Сравнительный анализ инициальных согласных в языке авамских нганасан и диалекте бай энецкого языка.....	18
Гнатишак М. Ю. Прилагательные как средство компенсации эллипсиса глагола- связки в тексте трагедии софокла «антигона».....	22
Горюнова Е. С. Особенности обучения профессионально направленному ино- язычному общению студентов неязыкового вуза.....	29
Климкович Е. Я. Типология Интернет-ресурсов в контексте компетентностного подхода.....	36
Кобенко Ю. В. К вопросу о признании английского языка компонентом языковой ситуации в ФРГ с 1945 г.....	43
Коньшева А. В. Формирование социокультурной компетенции с учетом этнопси- хологических особенностей носителя изучаемого языка на заня- тиях по иностранному языку в техническом вузе.....	48
Кость А. М. Лингвостилистические средства выражения антитезы в художе- ственном тексте (на материале рассказа А. Доде «Les deux auberges»).....	55

Ларина О. В. К вопросу о семиотической неоднозначности интерпретации текстов...	62
Лисюченко Е. В. Лингвистическая и коммуникативная компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному (на материале медицинского дискурса).....	68
Мирошникова О. Х. Профессионально-языковая коммуникация в образовательном пространстве европейского университета: история и современность.....	72
Новикова В. В., Гордиенко Н. Н. Преимущества и недостатки использования технических средств обучения в процессе преподавания иностранного языка.....	79
Огиенко В. П., Кравченко Т. В. Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности в сложных условиях в аспекте сохранения здоровья и работоспособности.....	84
Пастухова С. Е. Семантико-прагматическая организация диалогического дискурса (на материале вопросов-переспросов).....	90
Плужникова Ю. А. Психолого-педагогические особенности реализации интегративного подхода к преподаванию дисциплин языкового цикла в неязыковом вузе.....	96
Присакарь А. В. Метод параллельного чтения.....	101
Прокопьева Н. Н. Антитеза в религиозном дискурсе (на материале немецкоязычных христианских проповедей).....	105
Соколова Э. Я. Терминосистема как аспект обучения профессиональному английскому языку.....	110

Степаненко И. С. Возможность сопоставления залоговых конструкций в немецком и английском языках посредством идеи двухчастности.....	117
Стетюха Н. В. Прагматический потенциал отрицания в речи языковой личности.....	122
Третьяков Е. О. Философия и поэтика зарубежной литературы XX и XXI вв. как объект рефлексии старших школьников (по опыту проведения научно-исследовательского семинара в МАОУ «Гуманитарный лицей г. Томска»)....	129
Черемисина Харрер И. А. Иностранные языки в творчестве Владимира Набокова.....	136
Chernoshtan O. N. Consistency and goal setting in teaching writing as part of the entire academic process.....	142
Черных З. В. Кооперативные тактики речевого поведения в конфликтном студенческом дискурсе.....	148
Ширманова М. Ю. Новый язык для новой России.....	155
Щитова Д. А. Категория времени и ее роль в формировании имиджа в политическом дискурсе.....	161
Яценко Е. Ю. Роль и место тестирования на современном этапе обучения иностранному языку в вузе.....	167
Ян Фан Приём параллельного развёртывания положительной оценки в информационно-журнальном тексте.....	171
Баластов А. В. Использование технологии интернет в обучении иностранному языку..	175
Горкальцева Е. Н. Когнитивно-коммуникативные умения в контексте компетентностного подхода.....	177

Научное издание

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник материалов
XII Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические
традиции и инновации»

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *А. В. Вельш*
Дизайн обложки *Л. Р. Халикова*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 21.02.2014. Формат 60x84/8. Бумага «Снегурочка».
Печать XEROX. Усл. печ. л. 10.6. Уч.-изд. л. 9.6
Заказ 97-14. Тираж 100 экз.



Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Система менеджмента качества
Издательства Томского политехнического университета сертифицирована
NATIONAL QUALITY ASSURANCE по стандарту BS EN ISO 9001:2008



ИЗДАТЕЛЬСТВО  **ТПУ**, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30
Тел./факс: 8(3822)56-35-35, www.tpu.ru