

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»**

**ИЗДАТЕЛЬСТВО
PEARSON**



**КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ: МАССОВАЯ
КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ**

Ежегодный сборник научных трудов
Выпуск 5

**PEARSON
2017**

УДК 80'27(082)
ББК Ш100.13я43 + Ш100.122я43 + Ш12-913я431
К 635

Научные рецензенты:

*Раицкая Л.К. – д.п.н., доцент, МГИМО (Университет) МИД РФ
Акопян К.Б. – к.ф.н., доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова*

К 635

Коммуникация в современном поликультурном мире: массовая коммуникация и языковая личность: Сборник научных трудов / Отв. ред. Т.А. Барановская. Вып. 5. М.: Pearson, 2017. 322 с.

ISBN 978-5-9909709-3-9



Сборник трудов «Коммуникация в современном поликультурном мире: массовая коммуникация и языковая личность» является научным изданием, публикующим статьи исследователей по широкому кругу проблем, касающихся вопросов теории и практики коммуникации в условиях поликультурного диалога.

Адресован широкой аудитории, интересующейся проблемами постижения современного «мозаичного» коммуникативного пространства, исследователям-лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам. Рабочие языки сборника: русский и английский.

© НИУ ВШЭ, 2017
© Pearson, 2017

Редакционная коллегия:

- Барановская Татьяна Артуровна** - д.психол.наук, профессор, зав. кафедрой английского языка для экономических и математических дисциплин Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
- Мекеко Наталья Михайловна** - д.пед.наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов (РУДН).
- Глушак Василий Михайлович** - Ph.D, д. филолог. наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО университет МИД РФ).
- Тихонова Елена Викторовна** - к.и.н., доцент кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов (РУДН).
- Скопинцева Татьяна Сергеевна** - к.филолог.н., доцент, заведующая кафедрой английского языка, Российская экономическая школа (РЭШ).
- Голубовская Елена Александровна** - к.филолог.н., доцент кафедры английского языка для экономических и математических дисциплин Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
- Антонова Марина Борисовна** - к.филолог.н., доцент кафедры английского языка для экономических и математических дисциплин Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
- Ravinder N. Menon** - Ph.D, Professor, Dean, School of Language, Literature & Culture Studies Jawaharlal Nehru University, India.
- Son Hyunik** - Ph.D., lecturer, the Department of Russian, Hankuk University of Foreign Studies, Korea
- Stella Minasyan** - Ph.D., School of English, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Victor Ginsburg** - Ph.D, Visting Professor in several US universities (Yale, Virginia, Chicago), as well as in France (Paris and Marseille), and in Belgium (Louvain and Liège).
- Shlomo Weber** - Ph.D, Professor, the Robert H. and Nancy Dedman Trustee Professor of Economics at Southern Methodist University, the USA

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАЦИИ

Аванесян Ж.Г.
Сопоставительный, когнитивный и лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок о правде и лжи в английском и русском языках 8

Brattseva E.F., Kovalev A.P.
Enjoy your applause: recommendations to make your public speaking successful 18

Орлова Т.А.
Деструктивные тактики общения в конфликтном англоязычном дискурсе 35

Чантуридзе Ю.М.
Апелляция к музыке как интердискурсивный способ 42

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Бестолкова Г. В.
Сми и межкультурная коммуникация 51

Гуськова Н.В.
Исследование речевой коммуникации в лингвокогнитивном освещении 69

Яковенко Е.Б.
Современные симплифицированные разновидности английского языка 83

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОММУНИКАЦИИ

Гридина Н.В.
Эталон лингвистического исследования: корреляция языкового знака и мыслительного понятия (на примере вербальной категории квалитативности) 92

Зайцева В.С.
Закономерности развития языковых средств коммуникации в электронной среде 104

Князева Е.Г., Курбакова С.Н.
Философские и лингвистические аспекты изучения речевой коммуникации 119

Малахович М.
Терминологическая эквивалентность русских и польских нормативных актов и обучение переводу по специальности 129

Ступакова Л.С.
Номинативная тенденция в английском языке как проявление языковой компрессии 144

Трофимова Н.А., Мамцева В.В.
Запаховая репрезентация женщины в романтическом дискурсе 153

Храброва В.Е.
Английский лексический блендинг в контексте лингвистической полемики и образовательной ценности 163

Цветкова М.В.

Стихотворение М. Цветаевой «Чтобы помнил не часочек, не годок» в переводе Кристофера Уайта..... 175

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Букина И.Ю., Соболянова Е.А.

Особенности трансформации традиционного учебного пространства при обучении иностранному языку с использованием дистанционной образовательной платформы edmodo..... 186

Кирильчик Т.К.

Культурно обусловленный сценарий как инновационная технология в обучении иноязычному диалогическому общению..... 196

Кошкина Е.Г., Успенская Е.А.

Оценка творческих возможностей студентов с помощью заданий всероссийской олимпиады по немецкому языку 211

Колубелова В.А.

Креативность в преподавании иностранных языков в вузе 226

Левитская Е.Ю.

К вопросу о современной подготовке бакалавра-лингвиста в контексте субъектного подхода..... 237

Мнацаканьян А.Н., Мостачева Е.Ю., Хлебникова И.Н.

Концепт дискурса в контексте актуальности формирования дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов . 253

Павловская Г.А.

Массовые открытые онлайн курсы как поликультурная виртуальная образовательная среда 266

Поспелова Т.Б.

Эмоциональные и когнитивные компетенции в контексте академического письма на английском языке 273

Степанова О.М.

О роли эмоционального интеллекта в формировании межкультурной компетенции (на материале учебника New Headway) 291

Спинова Е.А.

Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации (на примере курса «Теория и практика ведения переговоров на английском языке») 297

Соловьева И.В.

Обучение иностранному языку и этноцентризм: преодолеть нельзя мириться ... 305

Щербатых Л.Н.

Основные формы обучения иностранному языку лингвистически одарённых школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования 310

От редакционной коллегии

Настоящий сборник научных трудов, подготовленный при поддержке издательства Pearson на кафедре английского языка для экономических и математических дисциплин департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», включает в себя исследования специалистов ведущих вузов России. Издание является реферируемым и носит ежегодный характер. Выпуск 2017 года посвящен специфике массовой коммуникации сквозь призму языковой личности.

Актуальность данного издания обусловлена возникновением и активным развитием новых междисциплинарных научных парадигм (коммуникативно - когнитивной, лингвокультурологической, медиалингвистической, психолингвистической и др.), позволяющих специалистам, реализующим исследования в области лингвистики, отразить свои взгляды на векторную разнонаправленность проявлений коммуникативных актов, их социальную и индивидуальную стороны. Научные статьи данного издания анализируют широкий спектр факторов, определяющих как социальную составляющую коммуникации, так и индивидуальную; исследуют основополагающие понятия и категории коммуникации в условиях осуществления культурного диалога во «фрагментированном» социуме.

Данный ежегодный рецензируемый сборник научных трудов, согласно его концепции, призван стать пространством для обсуждения:

- 1. вопросов теории и практики лингвистического и междисциплинарного анализа коммуникативных составляющих в современном поликультурном мире, в котором человек является одновременно индивидуальной и коллективной языковой личностью, принадлежащей к определенному лингвокультурному сообществу, к определенной социальной группе;*
- 2. анализа основных моделей коммуникативных процессов, в том числе, и исходя из подхода к пониманию коммуникации с точки зрения явления процессно-информационного, семиотического и синергетического;*
- 3. исследований коммуникативных ориентиров информационного общества, структуры коммуникативной личности, понятия и структуры коммуникативного действия (содержание вербальных проявлений человеческого сознания, его индивидуальные, социально-групповые, национально-культурные и универсальные знания и представления, на основе которых и осуществляется межкультурная коммуникация);*
- 4. инновационных стратегий овладения и пользования иностранным языком (и в рамках научного познания, и в образовательном процессе) как определяющих продуктивность коммуникации в современном глобальном мире. В том числе, и исходя из установки, согласно которой многообразие направлений развития современных коммуникационных процессов требует их систематизации и*

выявления доминирующих признаков с целью накопления методологической базы их познания, разработки механизмов обеспечения их эффективности.

Членами редакционной коллегии сборника выступают не только отечественные исследователи в области лингвистики, представляющие ведущие ВУЗы России (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Московский государственный университет (МГУ), Московский государственный институт международных отношений (МГИМО университет), Российская экономическая школа (РЭШ), Всероссийский государственный университет кинематографии (ВГИК), Российский университет дружбы народов (РУДН) и др.), но и лингвисты-теоретики из профессорского состава университетов США, Польши, Индии, Франции, Греции, Черногории и Бельгии; редакторы издательств США, Великобритании (Оксфорд Пресс); преподаватели-методисты языковой лаборатории Республики Корея (университет Хангук). Столь широкая география позволяет в полной мере реализовать многосторонний обмен концепциями, развиваемыми учеными из различных стран мира, создает условия для многостороннего анализа результатов отечественных опытных исследований в изучении коммуникации с точки зрения их корреляции с концепциями зарубежных исследователей, анализа методик исследования коммуникации в многоуровневом измерении.

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАЦИИ

АВАНЕСЯН Ж.Г.

*Российский государственный
социальный университет*

E-mail: janet_avan539@mail.ru

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ, КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК О ПРАВДЕ И ЛЖИ В АНГЛИЙСКОМ И
РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Статья посвящена сопоставительному изучению фрагментов английской и русской языковых картин мира с позиций когнитивной лингвистики. На материале пословиц о правде и лжи в английском и русском языках рассматриваются процессы структурирования и взаимоотношения концептов «правда», «ложь», “truth”, “lie”, “falsehood”.

Вычленение в мировидении народа-носителя языка тех стереотипных для его жизни обиходно-бытовых ситуаций, которые прототипически закреплены в пословицах, позволяет воспроизвести черты культурно-национальной специфики и обозначить некоторую межнациональную общность в пословичном фонде двух типологически разных языков. Выявленные параллели свидетельствуют об определенной исторической общности культур, тогда как обозначенные различия характеризуют свойственные каждому языку своеобразие и индивидуальность, что доказывается результатами проведенного в рамках данной работы исследования.

Ключевые слова: *концепт, концептуальный анализ, когнитивный процесс, языковая картина мира, языковая ментальность, лингвокультурологический аспект, концептуальная составляющая, фрейм, фреймовая структура.*

**THE COMPARATIVE, COGNITIVE AND LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF
PROVERBS AND SAYINGS ON TRUTH AND FALSEHOOD IN ENGLISH AND RUSSIAN**

The article deals with the problem of comparative study of English and Russian language pictures of the world from the point of view of cognitive linguistics. Using English and Russian proverbs and sayings about truth and falsehood, the author considers the processes of structuring and interrelation of the concepts «правда», «ложь», “truth”, “lie”, “falsehood”.

The isolation in the worldview of the people-bearer of the language of those stereotyped everyday situations that are prototypically fixed in proverbs allows one to reproduce the

features of cultural and national specifics and to designate some interethnic community in the proverbial fund of two typologically different languages. At the same time, the revealed parallels indicate a certain historical generality of cultures, whereas the indicated differences characterize peculiarities and individuality peculiar to each language, which is proved by the results of the study carried out within the framework of this work.

Keywords: *concept, conceptual analysis, cognitive process a language picture of the world, language mentality, conceptualization linguistic and cultural aspect, conceptual constituent, the frame, frame structure.*

Современный этап развития языкознания характеризуется повышенным интересом к проблемам языка и культуры. Существование языка как некой формы, в которой человек выражает свои знания о мире на определенном этапе своего развития, позволяет говорить о продукте взаимодействия языка и мышления - языковой картине мира. Языковая картина мира является способом означивания или эксплицирования концептуальной картины мира. Это прежде всего различные способы видения мира, закрепленные в языке, «вербальный мир есть, собственно, не мир, а способ человеческого представления реального мира, детерминированный в итоге его законами» [Колшанский, 1980; Степанов, 1997].

Концептуальный анализ, предложенный когнитологией, позволяет по-новому взглянуть сложные семантические процессы, характерные для языковых структур разного уровня. Он объединяет исследования по лингвистике, психолингвистике, логике, общим проблемам языка. Основа концептуального анализа – выделение концептов, рассмотрение процессов их образования и структурирования. Концепт – «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике». Понятие концепта «отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов «знания» [Кубрякова, Демьянков, 1996, с. 90].

Следует отметить, что пословицы относят к «проблемным» языковым единицам, которые с разных позиций исследуются в фольклористике, лингвистике, логике и семиотике. Соответственно, можно предположить, что именно концептуальный анализ позволит увидеть особенности пословицы как формы представления культурно-значимых знаний и

одновременно как языкового образования Пословица – сентенция, становящаяся прототипом. Она содержит в себе оценку и экспрессивность, составляет законченный текст и является богатейшим источником в познании наивной картины мира. В зависимости от оценки, содержащейся в пословице, можно судить о нормативности тех или иных обиходно-бытовых ситуаций, о том, каковы идеалы народа-носителя языка, поскольку пословицы содержат не просто глубокий смысл, но и навязывают мораль.

Исследователи отмечают, что все народы обладают интуитивным представлением о пословице. В ней в максимально сжатом, концентрированном виде моделируется и отражается картина мира. Утверждение Артура Тайлора, что пословицу трудно или даже почти невозможно определить, стало общим местом в паремиологии [Taylor, 1962]. По утверждению Пермякова Г.Л. «пословицы являются знаками и одновременно моделями различных типовых ситуаций или отношений между вещами (явлениями) реальной жизни» [Пермяков, 1970].

Классификации пословиц разных народов показали, что выделяется основной корпус тем, вокруг которых группируются пословицы и которые определяют многообразие пословичных объектов. Пословичный концепт обладает определенной структурой и правилами трансформации, в пословице и объекты, и отношения выражены фреймовыми структурами. Темами пословиц являются абстрактные свойства объектов, такие как: большое, новое, крепкое, тихое, широкое, и чисто абстрактные понятия: содержание, форма, труд, знание, правда, ложь и др. [Даль, 1994; Костомаров, 1996].

В нашей работе мы остановимся на сопоставительном изучении пословиц о правде и лжи в английском и русском языках. Пословицы изучались с точки зрения выявления разных типов отношений между абстрактными понятиями, семантических процессов, направлению концептуализации (*source domain*), мы также рассматривали их с точки зрения когнитивных процессов и их значимости в лингвокультурологическом аспекте и языковой картине мира [Скляревская, 1993; Яковлева, 1994; Арутюнова, 1991].

Английские и русские пословицы и поговорки о правде и лжи выявлялись по наиболее авторитетным словарям и источникам русского и английского языков и американского варианта английского языка [2, 4, 15, 16, 19].

Рассматривая **отношение совместимости**, мы видим, что в русской картине мира несовместимыми являются понятия правды и обмана, например, *Где обман, там правды нет*; а правда отождествляется с добром, счастьем, честью: *Где добра нет, там не ищи правды, Где правда, там и счастье, Где честь, там и правда, В ком добра нет, в том и правды мало, Доброе дело – правду говорить смело*. В английской языковой картине *правда* отождествляется как с добром: *Truth is the origin of all good for gods and men*, так и с совестью: *Conscience is only another name for truth*, с воздухом, которым мы дышим: *Truth is the air they breathe*, с совершенством и красотой: *Truth is the basis and essence of perfection and beauty*, основой всех знаний и консолидирующая сила общества: *Truth is the foundation of all knowledge, and the cement of all societies*. Кроме того, в английской традиции мы находим такие поговорки, как *Truth is God, Truth is God's daughter, Truth is the daughter of God, Truth is the porter of God, Truth is the seal of God*. где *truth* (правда) приравнивается к Богу или является его проводником, детищем. В русской же традиции мы находим такие поговорки, как *Правда живет у Бога, Правда у Бога, а кривда на земле, В Боге нет неправды, В правде Бог помогает, а в неправде запинаят / карает*. Здесь *правда* олицетворяется, она живет у Бога, но она не отождествляется с Богом. Таким образом, общим для английского и русского языков является только фрейм «правда – это добро». Надо отметить, что в английской языковой картине мира модель «А есть В» для концепта *truth* имеет более обширную область концептуализации, нежели для концепта *правда* в русской.

Рассматривая взаимоотношения концептов правды и лжи в русской языковой картине мира можно отметить два взаимоисключающих фрейма: с одной стороны, ложь и правда несовместимы: *Из лжи правды не вырастишь*, с другой стороны: *И во лжи правда есть; И ложь правдою стать может; Ложь доводит до правды*.

В русской традиции *правда* непобедима: *Правда в огне не горит и в воде не тонет, Правду водой не зальешь, огнем не сожжешь, Правда всегда восторжествует*.

В английской языковой картине также наблюдаются два взаимоисключающих фрейма: с одной стороны, *truth* (правда) непобедима: ***Against truth falsehood hath no might; Truth stands, falsehood fall; Truth is the strongest of all, which overcomes al things in the end***, с другой стороны *truth* (правда) обезглавлена, *a falsehood* (ложь) торжествует: ***Truth forever on the scaffold, wrong forever on the throne***.

Интересно рассмотреть пословицы, содержащие **сравнение**. В русской языковой картине мира *правда* сравнивается с ясным солнцем, с ветром, то есть она, как и явления природы, не подвластна человеку. ***Правда, как солнце: ее ладонью не прикроешь, Ветра не удержишь, правды не скроешь***. Правда также сравнивается с чем-то колющим или режущим. И то, и другое стремительно, резко, болезненно: ***Правда, что шило - в мешке: не утаишь; Правда, как оса, лезет в глаза***. Это сравнение призвано показать, что так или иначе правду невозможно скрыть. Удивительные свойства *правды* проявляют себя в том, что она не теряется ни под слоем грязи, ни под грудой золота: ***Завали правду золотом, затопчи ее в грязь - все наружу выйдет***.

В английской языковой картине мира эти свойства *truth* (правды) также присутствуют, однако *truth* (правда) сравнивается с маслом, которое всплывает: ***Truth like oil comes to the top / to the surface; Oil and truth get uppermost at last; Truth and oil are ever above; Truth will rise above falsehood as oil above water***.

В плане сравнения очень важно, что *правда* и *ложь* не только сравниваются с абстрактными и конкретными понятиями, пословицы дают шкалу ценностей, выстраивая определенные приоритеты: ***Правда дороже золота; Правда - хорошо, а счастье лучше; Лучше горькая правда, чем сладкая лесть***. Фреймы «*правда дороже золота*» присутствует как в русской, так и в английской картине мира: ***Truth is better than gold***, однако в английской картине мира правда оказывается и ценнее времени: ***Time is precious but truth is more precious than time*** и сильнее меча: ***Truth is mightier than the sword***. Интересно, что существует несколько английских пословиц, где правда сравнивается с художественным вымыслом: ***Truth is greater / stronger / more plausible than fiction; Truth is stranger than fiction, but not so popular***. Эти пословицы, также как и ***The true may sometimes be incredible*** входят в английском языке состав фрейма «*правда*

диковиннее вымысла». Здесь следует отметить, что в русском языке данный фрейм отсутствует, а выражение **Правда диковиннее вымысла** зафиксировано в «Словаре употребительных английских пословиц» как калька с английского **Truth is stranger than fiction**, использованного Байроном в 1823 году в «Дон Жуане» (*Truth is strange, but true; for truth is always strange; Stranger than fiction*). Фраза стала крылатой, постепенно утратив связь с оригиналом, однако мы не можем считать данную крылатую фразу русской поговоркой.

Наиболее ярко различие в языковых картинах мира проявляется при сопоставлении пословиц, содержащих некоторое противоречие, нацеленное на то, чтобы выявить сущность противопоставления *правды* и *лжи*: **Правда яснее солнца, а ее со свечкой ищут; Правда стара, да не умирает, ложь помоложе, да недолго поживает; Правда тяжелее золота, а на воде всплывает**. Сопоставление правды с ложью в английской языковой картине мира не построено на таких противоречиях, превосходство *правды* над *ложью* можно проследить на таких пословицах, как **The truth is better than a lie; Better suffer for the truth than prosper by falsehood; Lying is weakness, truth is health**.

Сопоставление пословиц по семантической составляющей позволило выявить ряд пословиц в которых **образное основание уникально** при совпадении **знания пословицы** (**Правда, как оса, лезет в глаза, - Truths and roses have thorns about them;**), и пословицы, характеризующиеся совпадением образного основания при уникальности знания (**Кто за правду горой, тот истый / настоящий герой; Потерпеть за правду – приобрести славу - It's not the truth that makes man great, but man than makes truth great; За правду-матку и помереть сладко; За правое слово умирают многие - Truth, if there is any truth, needs no martyrs; A thing is not necessary true because a man dies for it**).

Обнаружившие идентичность знания и сходство внутренней формы единицы мы обозначили как пословицы универсальной языковой ментальности (**Глупый да малый / пьяный да малый говорят правду - Children / drunkards and fools speak truth; Truth comes out of the mouths of babies and suckling; правда не боится суда / Truth fears no trial; правда возьмет верх / Truth conquers all things и всегда восторжествует / Above all things truth beareth the victory**).

Материал продемонстрировал, что восприятие, членение и концептуализация феноменов *правда / ложь* двумя лингвокультурными обществами относительно идентичны. Об этом свидетельствуют как достаточно пропорциональные количественные показатели входящих в состав каждого фрейма пословиц, так и относительно четкие параллели на образном уровне.

В ходе исследования обозначенных пословиц мы пришли к выводу, что внутренняя форма большинства рассматриваемых выражений создается на основе метафорического переосмысления, опирающегося на сходство признаков и ситуаций (*правда* – солнце, ветер (***Правда, как солнце: ее ладонью не прикроешь; Ветра не удержишь, правды не скроешь***), средство существования, судья (***Truth is the gate of justice***); *ложь* – попутчик (***Кривдой свет пройдешь, да назад не воротишься – You can get far with a lie, but not come back / With lies you may go ahead in the world, but you can never go back***), средство существования)). При этом большинство единиц носит антропоцентрический характер, т.е. относится к человеку или к тому, что с ним связано. И это, по нашему мнению, далеко не случайно, т.к. представления о нравственных ценностях и моральном долге, а также об истинности – неистинности действий, ситуаций, заключенные в концептах *правда / ложь*, являются одной из основных категорий, определяющих мировосприятие социокультурного общества.

Особый интерес представляют выявленные при лингвокультурологическом анализе русские и английские пословицы, образность которых строится на основе персонификации: *правда* и *ложь* сравниваются с человеком и наделяются человеческими качествами и способностями. *Правда* может спасти (***Правда со дна моря выносит / из воды, из огня спасает***), родить (***Правда силу родит / избавляет от смерти***), делать, колоть глаза, драть уши, hurt (делать больно), wound (ранить), offend (обижать), sting (жалить); *ложь* – ходить (***A lie stands on one leg, truth on two; Truth stands, falsehood falls***), убивать (***беда смиряет, а неправда людская губит***), спасти (***И ложь иногда во спасение – Falsehood for safety's sake is truth***).

Характерной чертой исследуемых пословиц явился, по нашему мнению, и коннотативный аспект их семантики. Показательно, что изначально заложенный в рассматриваемых концептах характер оценки либо

усиливается (*Lying is weakness, truth is health; Правда дороже золота – Truth is better than gold*), либо, что особенно интересно, изменяется до обратного: *правда* приобретает не свойственные ей негативные характеристики, в то время как *ложь* наделяется положительными качествами (*Сто рублей есть, так и правда твоя; Blunt truths more mischief than nice falsehoods do – Сладкая ложь лучше горькой правды*). Источник положительной оценки концепта *правда* и отрицательной оценки концепта *ложь* в русском и английском языках – библейские тексты, причинами же трансформаций становится, по нашему мнению, прагматизм обыденной жизни.

Совокупность объектов и основные семантические характеристики абстрактного понятия относятся к культурно-значимым категориям.

Фреймовая классификация обозначенных пословиц позволила нам выделить концептуальные составляющие *правды* и *лжи* в русском и английском языках. На материале пословиц выявлено 9 концептуальных составляющих: *правда – основа, цель жизни; где слово, там правда; правда – закон; правда – сила; правда – вечная ценность; правда – враг насилия; правда заверяется действием, состоянием, предметом или явлением; правда и шутка; правда – помеха, не-цель жизни*. Как показало исследование, базовой метафорой для *правды* в русском языке оказалась «правда – помеха, не-цель жизни» (137 единиц), тогда как в английском – «правда – основа, цель жизни» (143 единицы). Однако говорить о существенных расхождениях в концептуализации рассматриваемого феномена двумя лингвокультурными обществами, по нашему мнению, нельзя. Количественный диссонанс очень несущественен, кроме того в русском языке второй по значимости концептуальной составляющей является именно «*правда – основа, цель жизни*» (131 единица). Поэтому, принимая во внимание возможность появления небольших погрешностей при сборе материала в данных объемах, мы определили базовые метафоры для *правды* в русском и английском языках идентичными («*правда – основа, цель жизни*»).

Таким образом, проведенное исследование показало, что пословичный концепт обладает определенной структурой и правилами трансформации; в пословице и объекты, и отношения выражены фреймовыми структурами. Каждая пословица – это лишь одна из возможных характеристик, которые

даются абстрактному понятию. Феномены *правда* и *ложь* являются такими же сложными, противоречивыми, двойственными, как сложна, многогранна и противоречива сама реальная действительность. «Многостороннее» описание этих феноменов пословицами отвечает замыслу пословичного изречения: обобщить явления действительности и в краткой лаконичной форме передать непреложную истину.

Вычленение в мировидении народа-носителя языка тех стереотипных для его жизни обиходно-бытовых ситуаций, которые прототипически закреплены в пословицах, позволяет воспроизвести черты культурно-национальной специфики и обозначить некоторую межнациональную общность в пословичном фонде двух типологически разных языков. При этом выявленные параллели свидетельствуют об определенной исторической общности культур, тогда как обозначенные различия характеризуют свойственные каждому языку в отдельности своеобразие и индивидуальность, что доказывается результатами проведенного в рамках данной работы исследования.

Абстрактное понятие в пословичном концепте представлено совокупностью выражающих его объектов, с возможными характеристиками, включая семантическую, логическую и концептуальные трансформации. Абстрактное и конкретное как самые общие, философские категории существуют в своей взаимосвязи, когда абстрактное проявляется в конкретном, а совокупность конкретного образует абстрактное.

Однако при этом мы отметили, что если в русском языке концептуальные составляющие «правда – помеха, не-цель жизни» и «правда – основа, цель жизни» фактически равноправны, а потому равно значимы для носителей языка, то в английском они четко разнесены: «правда – основа, цель жизни» 143 единицы, «правда – помеха, не-цель жизни» - 106 единиц. В русском языке при сохранении *правды* как основного нравственного принципа сильное влияние оказывает и практическая сторона жизни. Прагматизм заставляет русского человека думать, что *правда* может стать и помехой в жизни.

На материале пословиц о *лжи* было выделено 6 составляющих концепта *ложь*: *ложь – грех; ложь – не-сила; степень лжи сравнивается с предметами, действиями, явлениями; ложь – основа жизни; ложь –*

сила; ложь и оправдание. Базовой метафорой для *лжи* в двух лингвокультурных обществах явилась метафора «ложь – грех» (89 единиц в русском языке и 63 единицы в английском).

Распределение пословиц по фреймам на основе объективированной информации продемонстрировало как культурно-национальное, так и универсальное в пословичном фонде двух лингвокультурных обществ.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации. Логический анализ языка: Культурные концепты. М., 1991.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2 т. М., 1984.
3. Даль В.И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. СПб., 1994.
4. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1993.
5. Ильющенко Н.С. Discovering Britain. Практикум по культуре речевого общения. Великобритания. Учебное пособие с ключами к заданиям. 3-е изд., перераб. и доп. М.: КДУ, 2014.
6. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. М., 1980.
7. Костомаров Н.И. О жизни, быте и нравах русского народа. М., 1996.
8. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90.
9. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки: Заметки по общей теории клише. М., 1970.
10. Складская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993.
11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 1997.
12. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. М., 1988.
13. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект. М., 1996.
14. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994.
15. Mieder W. A dictionary of American proverbs. Oxford, 1992.
16. Smith W.G. The Oxford dictionary of English proverbs. London, 1960.
17. Taylor A., Whiting B.J. A dictionary of American proverbs and proverbial phrases 1820-1880. Cambridge, 1958.
18. Taylor A. The proverb and an Index to the Proverb. Copenhagen, 1962.
19. Wilson F.P. The Oxford dictionary of English proverbs. Oxford, 1970.

BRATTSEVA E.F., KOVALEV A.P.

E-mail: elenabrattseva@yandex.ru

E-mail: markiz_60@inbox.ru

ENJOY YOUR APPLAUSE: RECCOMENDATIONS TO MAKE YOUR PUBLIC SPEAKING SUCCESSFUL

This article emphasizes the importance of the ability to speak in public. The article reviews the practices in gain knowledge of speaking in public successfully. It deals with major problems that speakers face while making presentations. Particular attention is paid to the necessity of analyzing the audience before delivering a presentation and adapting to it during the performance. It is pointed out that it is essential to keep the attention of the audience and maintain your credibility. Some advice is given to possible ways of how to react to audience's feedback on your speech and adjust what you say to make it clear, appropriate and convincing. Giving a speech has been listed one of the greatest fears people have. In this concept it is discussed why this nervousness occurs and what can be done about it. One of the major problems inexperienced speakers have to overcome is performance anxiety; advice is given on how to deal with it. Adequate ways of reacting to interferences and disturbances are also discussed.

Keywords: presentation, public speaking, speech, performance anxiety, audience.

НАСЛАЖДАЙТЕСЬ АПЛОДИСМЕНТАМИ: РЕКОМЕНДАЦИИ КАК СДЕЛАТЬ ВАШЕ ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ УСПЕШНЫМ

В статье обращается внимание на важность умения выступать публично. Рассматриваются возможности развития навыков, необходимых для успешного публичного выступления. Освещаются главные проблемы, с которыми приходится сталкиваться выступающим во время презентации. Особое внимание обращается на необходимость ориентироваться на определенную аудиторию ещё до выступления и умение адаптироваться к возможным отклонениям от первоначального варианта изложения материала. Умение удерживать внимание и завоевывать доверие аудитории является одним из важнейших навыков, необходимых для успеха во время презентации. Ряд советов дается по тому, как работать с реакцией аудитории, а также как адаптировать свою речь, делая ее более понятной и убедительной. Не менее важным является анализ проведенной презентации. Большой проблемой для выступающих является преодоление волнения во время выступления. В статье анализируются возможности минимизации нервозности и адекватные реакции на внешние раздражители.

Ключевые слова: презентация, публичное выступление, речь, аудитория, боязнь сцены.

In the modern world, the activity of managers at different levels and the performance of lower level experts is to some extent often connected with the necessity of public speaking. Presentations have become the leading form of information introduction in a large number of spheres of human performance. They can also be reports on work having been performed, various goods and services advertisement, taking part in international scientific conferences etc. They are reasons why teaching students public speaking skills has become primarily important. Evidently not everybody is born to be a speaker, for this reason there is a need to develop public speaking abilities in the sense that they can be very effective in terms of career prospects for 21st century experts. [Sampath, Zalipour, 2009].

As things now stand, presentations are becoming one of the most significant components of any expert or student performance, we have to admit lots of people being in front of an audience, having to answer questions feel discomfort and, moreover, a stress. The feeling of moral uncertainty is frequently the reason of the speaker's incapability to attract the audience's attention and to awake its interest. [Братцева, Щемелева, 2007, с.220-224].

The Department of Foreign Languages of Higher School of Economics has been paying great attention to teaching students to make business and academic presentations. It is significant that these days it is possible for us to be proud of some of our students' success in these terms.

They successfully complete the task of choosing a topic, selecting reference sources, they are able to structure their presentations and understand the importance of an introduction and conclusion, they know the difference between a business and academic presentation and a great deal of other things. However, there are some "weak points" connected not so much with the preparation for the presentation as with delivering it. That is why it is necessary to acknowledge an extraordinary importance to speak in public. Over the past decade special attention to developing skills of making successful presentations was paid. The research was conducted to reveal the weaknesses most often faced with. The aim of the research conducted was to help students to make their presentation successful paying special attention to the delivery of the speech. To achieve the aim formulated above the survey was organised. The following tasks were worked out.

- To make delivery more persuasive.

- To target your presentation to the potential audience.
- To get skills of establishing contact with the audience during the presentation.
- To provide the knowledge of answering questions after the presentation.
- To give advice how to overcome anxiety.
- To pay special attention to analysing the speech after the presentation has been made.

The research was organised in the form of questionnaire for the first and the second year students during one year period. The number of students involved was about one hundred. The questions asked were formulated as follows:

- Is it important for you to get skills of making a successful presentation?
- What are the most common problems you usually face when preparing and delivering a presentation?
 - choosing the topic
 - gathering materials
 - structuring the presentation
 - using visual aids
 - organizing the delivery (using appropriate language)
 - getting feedback from the audience
 - coping with anxiety when speaking
 - answering questions after the presentation

Due to the results of the research the important assumptions could be defined as follows:

- Students have problems with using appropriate language.
- The effective delivery is one more problem students do not pay enough attention to the manner of their delivery. Having something to say is not enough. You must also know how to say it.
- Speakers do not pay special attention analyzing the audience while preparing the speech and adapting to it during the performance.
- Reaction to your audience's feedback is one more pitfall for students.
- Students find it difficult to be persuasive and build credibility.
- Overcoming anxiety is another vital problem.
- Analysis of the speech was ignored by the majority of students.

After the analysis is done it has become obvious that new teaching classifications aids should be implemented for the development of new knowledge and

formation of public speaking experience. The findings of this study release potentially important implications concerning the emphasis which should be put on the developing of public speaking skills.

The results obtained helped us to give some advice to cope successfully with the problems formulated above and develop new teaching classifications which could be used and targeted at overcoming difficulties students come across while speaking in public.

In this article we set out to discuss more elaborately the speaker's ability to control the situation during their presentation and how to make the speech directed to the audience's attention. There are some general recommendations to begin with.

How to make your speech directed to the audience's attention. General tips [Gurung, Kempen, Klemm, 2014, p. 349-353; Jones, 2011; Lucas, 2012, p. 1- 290; Кашина, 2005, с. 94-104]:

- Have a dress rehearsal;
- Choose appropriate clothes. The less your clothes draw away listeners from the main point of the presentation, the better;
- Learn by heart the first and the last sentence of your presentation;
- Get ready with a "crib" in the form of brief theses or key words. You can make it as some additional cards for slides;
- Perfectionism can cause some aggression. If you have made a mistake just agree with this fact. By means of this you will demonstrate your self-confidence and dignity;
- Use your voice to create a suitable mood changing the pace and rhythm of speaking and voice loudness;
- Never try to use body language movements. It can look too unnatural. If a speaker is an introvert it will never be possible for him/her to copy all the gestures of a spirited person. Only if you behave naturally and are sure in your words you will be able to convince listeners of the truth of your statement;
- Remember to move on the "stage" from time to time. It will help attract people's attention, but you do not have to go from one place to another because it can tire listeners and give the impression of your lack of self-reliance;

- A friendly look and smile are always useful, you do not have to perform a play –if it is not funny you shouldn't force a grin;
- Clarify when to ask you questions – during your speaking or after it;
- Being asked a question, listen attentively, do not be impatient, your behavior must not be rude and repulsive;
- If you question the audience, make a 15 second pause to give people time to answer;
- Get into eye contact with the audience. A presentation is a special form of the dialogue you have a leading role in. However, every participant wants to be involved into this dialogue. This effect is possible to get using an eye contact;
- Follow time limit. If your presentation takes more time, then it has been fixed before, the reaction can be negative and perceived as participant's personal time stealing. Moreover, listeners' attention level during the additional time will be lower anyway;
- You should plan your presentation being able to refuse to present some information because of lack of time at the end of your speaking. For instance, in the case of time trouble, it is possible to sacrifice with an example or additional argument or a slide demonstration;
- Do not speak with your back to the audience. You should better make a pause if you need to turn away to draw on the flip chart;
- Clear away from the desk all the unnecessary subjects except those you will need during your presentation;
- Address to participants using their names if it is possible;
- Address to the female part of the audience as Ms...;
- Choose words suitable for the specific audience (words from foreign languages, special terms etc.)
- Interpret abbreviations and shortenings accept generally known;
- Complicated and verbose argumentation does not demonstrate your professionalism. Do your best in clear and short discussion;
- Sustain pauses for the audience to be able to “digest” the given information before or after it has been given;
- Speaking too fast generates the impression of lack of professionalism: “he or she wants to get rid of us as soon as possible” and your fast speaking does not mean you will be understood;

- Speaking too quietly is frequently interpreted as a sign of low self-confidence and incompetence;
- Speak in a low voice only for educational purpose – when listeners are too noisy, or for didactic reasons – to stress what is being said;
- Speak clearly;
- Address to the audience using different perception channels;
- Avoid meaningless and hackneyed phrases, such as “let me introduce myself”, “thank you for your attention” and so on;
- Address directly to the audience. Speak less about yourself and more about listeners (see Table 1).

Table 1. Expression types examples

Personal expressions	Impersonal expressions
I suggest that you...	You can...
I hold an opinion...	You will find out...
I send you...	You will receive...
I call your attention (to)	Make sure...
I speak like this because...	The reason of such statement is...
I assure you...	You can be sure...

- Speak about what you can offer the *audience*, not about what *You* want;
- Giving examples, create the feeling of community with the audience, mention similar life situations, expectations, behavior and so on. Thus you can gain the audience’s confidences;
- Use illustrative examples which are closely related to the listeners’ life, they can be examples from life, comparisons, feelings description. The use of visual methods helps master new material (80% of information is retained in the form of pictures in our memory);
- Use positive and clear statements (for instance: Not “I don’t want to tire you...”, but “I want to rouse your interest in...”.
- Avoid “smoothing” parenthesis such as “as a matter of fact”, “as it were”, “one might say”, “maybe” and so on;
- Avoid subjunctive mood because it makes your statement not convincing (for example: Instead of “I would like to ask you...”, use “I’m asking you”.

- Finally enjoy the applause.

Special attention should be paid to the necessity of your speaking analysis. Only because of the analysis of all the advantages and disadvantages of the presentation you have made you will have an opportunity to have your next public speaking more successful. For this reason, it is recommended to have your presentation video fixed. One can come into view this practice is a waste of time. However, it gives us a chance to take a detached view at ourselves and to be subjected to criticism. Now we are switching over to the second part of the article.

The Analysis of a Presentation. A presentation is considered to have been finished not at the moment when you leave the scene of making it but after it has been analyzed in details.

Let us analyze the following aspects:

- If the goal has been achieved. If not, why?
- If the matter of the presentation corresponds with the audience's expectation.
- If the presentation has had a success. If not, what to change?
- If the body of the presentation was successful. Have any crucial moments happened? If yes, which ones and how did you cope with them? Was it possible to do anything better?
- How did the last stage happen?
- How was the final phase and discussion? What can be improved?
- Has the organization been carried out at a high level? If not, what do you need to pay attention to next time?
- Have the technical tools been used successfully? Have you had any technical troubles? How did you deal with them? What do you need to consider next time?
- If you worked in tandem with someone, if communication between you and your partners was established. If there are any changes to be made?
- If you got into a good contact with the audience. If not, why? What to do next time?

The interest of the audience to your performance is one of the main criteria for assessing the success of your presentation. But it is impossible to win the audience's attention if during the performance you are too nervous and feel insecure. In the next section, we will try to analyse the problem of fear of a stage

from different angles and give some tips to overcome nervousness during the performance.

Stage Fever. Everybody can feel a kind of stage fever. It is even useful in small amounts. But when it is too strong it can damage your presentation. The main reason of the stage fever is the fear of...[Братцева Е.Ф., 2009, с.249-256].

- Tiring listeners.
- Being laughed at.
- Being imperfect.
- Forgetting about important things.
- Being unprepared.
- Past unpleasant experiences.

It is surprising that the stage fever can have a positive side, even if you can't tell from the first look. Only when we are pushed forward by adrenaline we achieve the best results. Even the best actors can feel the effect of stage fever before the performance. Those who feel the stage excitement can easier convince the audience in something.

Most actors know that the excitement before the show helps achieve better results. However, as in any case, it is important to know when to stop: if the excitement of the fear of speaking exceeds a certain level, this can lead to your straying or forgetting what to say next. On the other hand, if you do not have to worry, you will not draw the audience's attention and will not be able to convince it in anything. A little bit of uncertainty and excitement at the beginning of your speech is quite natural and cannot hurt you. If you are interested in something, you can interest other people. It is possible for you to be passionless if only you do not care about your audience. In that case, you will not create a special atmosphere with the help of which you will be able to motivate people. The more the audience is important for you, the more is your nervousness at the beginning of your speech. It is quite normal. Accept it! Calm acceptance of this fact will help you to deal with anxiety (see Table 2) [Кашина, 2005, с.94-104].

Table 2. Stage Fever Effect

Positive	Negative
- It acts as a stimulant	- Symptoms that occur only during a performance.
- Increases efficiency	- Increased heart beating
- Creates intense attention	- Mouth dryness
- It gives strength	

<ul style="list-style-type: none">- The exertion revives and heartens- Your speaking can be dull without stage fever feeling	<ul style="list-style-type: none">- The need for a toilet- Feeling sick- Some other symptoms like:<ul style="list-style-type: none">- Turning red in the face- Lack of eye contact- Jerky gestures- Faltering voice- Can be noticeable for the audience
---	---

It is necessary to take into account that the speaker more often has a stronger stage fever feeling than it is noticeable from the outside. In other words, you may feel that the attention of the audience is focused on your slips and nervousness.

Universal Ways to Overcome Stage Fever. A patented prescription from unexpected panic attacks and black outs does not exist. But it is not a real reason to believe that a person gets completely dependent on the fear of speaking. During the night, no one will turn from coward into a hero. To cope with the nervousness, you have to train. First, you have to understand that the only way to cope with this problem is to do it yourself. Everyone who has already faced a stage fever knows from personal experience how little such encouragement as “cope with it!” can help you. So, what should be done to cope with a stage fever and even make it do you a favor?

Ten useful tips how to overcome stage fever, especially for presentations and public speaking.

1. You have prepared perfectly (the best way of preparation).

Professional qualification cannot be fully replaced by rhetorical ability. The more you understand your topic, the more confident you are when speaking. Excessive stage excitement is often associated with insufficient knowledge of performance issues.

With a lack of knowledge stage excitement becomes a justified fear. This kind of fear indicates that the speaker is not enough prepared for the speech. Therefore, make sure that concerning your subject, you feel “at home” and limit your presentation topic with what you are well aware.

Do not touch on topics that are alien to you. Except when you have time and opportunity to thoroughly get into the swing of things.

1. You have had technical check-up. So you can safely cope with technical problems.
2. You have learnt by heart the first and the last sentences. When preparing pay special attention to the beginning and the ending of your speech or presentation and write them down in the synopsis as brief theses. So you do not forget anything and do not get confused. Your presentation will be clear, confident and complete.
3. You yourself admire your presentation.

If you are well prepared, your presentation is systematically built, remind yourself more often that you are well prepared and feel gladness for a while for positive moments that will be the reason of your admiration. Which parts of your presentation do you find most successful, which parts of the presentation are especially motivating?

4. You concentrate on “relaxation” (stress release). Instead of thinking about the stage excitement, stress and tension, consciously focus on relaxing. Use this exercise, for example, say “I’m” inhaling and “calm” exhaling.
5. You control your breath.

For this matter there is a well-proven technique which consists of five points:

- Breathe in the air through your nose for 5 seconds
- Hold your breath for 5 seconds
- Exhale for 5 seconds through the mouth
- Having exhaled remain in this state for another 5 seconds without breathing in
- Start again and continue until you feel being calmed down

6. You have had at least one dress rehearsal.

Stage fear is usually not the fear of having a speech in front of an audience, but the fear of disgrace in front of people, the fear of being ridiculous and vulnerable. Therefore, it may be helpful to practice making a speech to a less numerous audience you trust: during a family celebration, at a sports club etc. (or as mentioned earlier – in front of a video camera).

7. You remain confident. Do not get annoyed because of slips of the tongue, grammar mistakes, or if you deviate from the subject. As above mentioned, try to convince not by the ideal speech but by the authenticity. Frequently the audience does not notice such small errors.
8. Get used to your stage fear. Quietly accepting the fact of feeling a stage fear you make an important step to learn how to deal with this phenomenon correctly.
9. You oppose your negative thoughts to positive ones.

Are you the person who scrolls in mind different negative scenarios? If yes, you should write a new script. Thousands of negative thoughts and scenarios can rush in your head, people draw the most terrible pictures for themselves and as a result they create a sufficient number of reasons to get into panic. Figuratively speaking, our brain switches off when the danger becomes too great. To avoid this we need positive and calming thoughts.

We should use the excitement positively. Imagine yourself as often as possible and in more details how skillfully you deal with your role:

- how you make your presentation without any excitement;
- how you convince people in your ideas;
- how the audience applauds you.

The following are the examples of negative thoughts that cause fear and positive ones in contrast.

Negative: I should not lose the thread of the narration, I must not make a mistake.

Positive: In reality, I am the only one who knows how my presentation is built, and the order of the slides. This means that I am the only one who will notice the discrepancy. The audience will probably notice nothing.

Negative: If I fail the negotiations, it means I'm a loser.

Positive: That is an exaggeration. In this case, I fail in one specific situation.

Negative: This performance is extremely important, I have to make a real show. This is the only opportunity.

Positive: I am ready for this performance. It would be a pity if it doesn't turn out how I plan to. Well, there will be other chances. I will get over it.

Negative: Nobody must understand that I am tense. My knees should not tremble. The heart shouldn't beat so fast.

Positive: My feeling excitement is normal, I'm not the only one to feel this way. The audience knows it. Let them see I'm tense.

Perfectionism is the reason of aggression. I can afford to be bold enough to allow myself to make a mistake.

Reaction to irritants (obstacles) during a presentation. A lot of things can distract your attention during the presentation, but not everything that looks like an obstacle is an attack against you. Do not exaggerate the value of obstacles, try to react feeling more restrained.

Basic principles.

1. Keep calm and be friendly.
2. Perceive your interlocutor seriously and let him speak.
3. Leave some room for provocation and complaints. Sometimes the listener wants to demonstrate his maturity.
4. Do not provoke controversy (disagreement). For example, if they tell you "your presentation is too long..." it is better not to answer: "it is not so long", but "thank you to have told it so directly".

There are three recipes to react in complicated situations.

- Argue using the CDAR technique (Consent, Deviation, Argument, Reaction).
- Answer using the way of address as "I am".

The first two ways have the same first step.

Consent

In this case consent doesn't mean consensus with the aggressor speaking content, but the consensus with the fact he has said something.

Consent is sometimes worth the effort.

However:

The one who can agree:

- Makes a provocation not so acute

- Overtightens the rest of the audience and often the most aggressive part of it on his/her side
- Saves nerves
- Can concentrate on more important things
- Can gain time to think better of an answer or another question
- Gives the attacker a chance to let off steam and to reduce the level of adrenaline (see Table 3)

Table 3. Types of agreement

Direct agreement	Indirect agreement	Formal agreement
<ul style="list-style-type: none"> - Everybody is right - That is right - Yes, I'm very sorry - Excuse me, please 	<ul style="list-style-type: none"> - I understand your irritation - This is our common problem - I understand that you can have such an impression 	<ul style="list-style-type: none"> - It is good you have told me this - If I understand you correctly, you would like to... - It is a pity that you thought so

Reaction to a provocation with the help of CDAR method.

Consent

Information

- Show interest
- Clarify using an open question
- How did it happen?
- How did you come to this?
- What exactly do you mean?
- What could we do in your opinion?
- What stops you exactly?
- Could you describe in more details?

Opinion

- Refer to the causes of aggression
- Express your own opinion
- Argue

Solution

- Find a general solution

- Reach an agreement for instance to talk over confidentially
- Be willing to continue views exchange

Provocation and verbal aggression treatment through CDAR

C: Consent

D: Deviation

- ... nevertheless
- ...that is why
- ...pay attention to
- ...though
- ...instead
- ...however
- ...besides
- ...it means for you
- ...to sustain a pause
- ...please, do not use "but". It can cause contradiction.

A: Argument

- Emphasize some benefits and advantages
- Offering / additional information

R: Reaction

- Ask for the listener's response:
- Can we come to an agreement at the moment (to agree/ to stop)?
- How do you like it? How is it for you?
- Does it correspond to your expectations?
- What is your opinion on this point?

Here are some examples:

A listener says: "The things you are telling us about are not new".

A presenter can answer:

- *Thank you for talking about it so frankly.*
- *What kind of information on this subject do you already have?*

A listener can answer for example:

“This morning I was surfing the internet and there it was written differently...”

- Reporter: *“I am always interested in the latest information”.*
- *I have an idea: during the break we will exchange information, after the break I will present the result to the audience. Do you agree?*

Or

It's good you have mentioned this. That is why I left time for discussion after the presentation, so that we can exchange views. Does it suit you?

If the listener does not agree, repeat one of two mechanisms again.

“I am” way of address

Example:

Two people whispering to each other

1. To make a concession – not to pay attention
2. Make a pause, establish eye-contact (wait for the interference of the rest of the group)
3. Use the “I am” way of address:
 - Express perception
 - Identify your feelings (*it distracts me, it drives me crazy*)
 - Then you can give preference to one of the options:
 - Ask a question: *What is the reason? What do you need?*
 - Clearly say the message: *please, stop whispering*
 - Express interpretation: *I guess, you do not understand something, am I right?*
 - Address to the rest of the group: *How are the rest of people?*
 - Remind about “the rules of the game”
4. Come to the consensus about the further steps.

In conclusion, we would like to mention we had an opportunity to observe hundreds of our students to have learned how to make brilliant presentations and feel confident following the principles and classification of teaching aids stated above. It is undoubtedly that good speakers have similar features. They know how to tie the topic of their presentation to the interests of an audience. They introduce the concept and definitions before going into the depth of the problem. Like a good teacher, good orators logically construct factual information

supporting it by theoretical basis if it is necessary. This way listeners are able to obtain a complete picture of the presented information. Good orators should follow the main topic throughout the speech and summarizing they shape it into a vivid and memorable formula. They use graphs and pictures for the audience to have an opportunity to visualize the material, but they know that visibility should not substitute the clarity of the presentation. They share plans for the future, they finish their presentation on a striking level. Good presenters follow all these points demonstrating a direct interest in what they say. But! There is a secret of how to use these traditional methods. It is impossible to become a confident presenter, following all these principles without any practice and making mistakes. Being a beginner a speaker must use any opportunity to try him/herself in public speaking. It should be admitted that the approach described opens the way for training students to speak in public using fundamentally different methods. Supplementary materials including a great variety of exercises extraordinary helpful for students were written to provide more opportunities to train speaking techniques. In addition we recommended students to watch video presentations from ted.com because the delivery of those presentation can be a good example of the art of public speaking. In future it seems appropriate to employ this approach more widely and put theory into practice not only preparing students for traditional oral presentations but for the reports with posters which can be considered as a current trend in public speaking. This year have organised the students conference “Current Trends in Management and Logistics” which supposes both types of participation. We expect to get additional experience and find effective ways of teaching students to speak in public. It would be an advantage to implement the new approach which obviously match the targets of current trends in developing students’ communicative skills. What the Greek leader Pericles said more than 2,500 years ago is still true today: “One who forms a judgement on any point but cannot explain” it clearly “might as well never have thought at all on the subject” [Lucas, 2012, p.4].

Public speaking is a way of making your ideas public, sharing them with the audience. It is important what you say but it is even more important how you express your ideas.

Finally, the most important principle in the development of speaking skills is the principle of gradual development. In the early stages of a speaker’s career, any technique will work effectively only if it is being developed gradually. Many of our graduates whose work is connected with public speaking, have recently confessed

that despite the experience and the number of different methods possible to use they are still very scrupulous about preparation. As it follows from their confessions, the desire to improve themselves with every presentation makes a good orator but not a set of rules. We hope that some of our recommendations have already been used and others will be used in future.

References:

1. Gurung R., Kempen L.& Klemm K. Dressed to Present: Ratings of Classroom Presentations Vary with Attire// Teaching of Psychology, 41 (4), 2014, pp. 349-353.
2. Jones F.C. Toning up your team presentations. Executive travel magazine winning strategies [Electronic resource]. Retrieved from: <http://www.executivetravelmagazine.com/page/toning+up+your+team+presentations> (date 17.02.11)
3. Lucas S.E. The Art of Public Speaking// Ed. McGraw-Hill, New York. 2012. Pp.1-382.
4. Sampath D.Ю, Zalipour A. Practical Approaches to the Teaching of Business English / Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning, INTI University College, Malaysia, 2009.
5. Братцева Е. Ф. Выступать нельзя бояться// Дискуссионный клуб FLT: Современные проблемы лингвистики, теории и практики преподавания иностранных языков.: сб. науч. статей. Вып.7/под ред. Ю.Б. Кузьменковой. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2009. С.249-256.
6. Братцева Е.Ф. Как сделать командное выступление успешным//Номо Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков.: сб. науч. статей, вып.2/ под. ред. Щемелевой. Спб.: Изд-во «Ютас», 2010. С.266-272.
7. Братцева Е.Ф., Щемелева И.Ю. Обучаем выступать публично (опыт составления программы мини-курса) // Дискуссионный клуб FLT: Инновационные проекты в языковом образовании.: сб. науч. статей, вып.6/ под ред. Ю.Б. Кузьменковой. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007. С.220-224.
8. Кашина Е.Г. Театральность профессионально-педагогической деятельности преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в системе послевузовского и дополнительного образования.: Материалы 1-ой Всероссийской научно-методической конференции/ под ред. Л.В.Полубиченко. М.: Изд-во РГСУ, 2005. С. 94-104.

ОРЛОВА Т.А.

*Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарева*

E-mail: orlova@mail.ru

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТАКТИКИ ОБЩЕНИЯ В КОНФЛИКТНОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Статья обосновывает интерес к стадии усугубления конфликта, когда каждый из оппонентов стремится к достижению личных интересов в конфликтной ситуации, используя некооперирующую стратегию речевого поведения. Некооперирующая стратегия, представляющая собой неконструктивный способ разрешения конфликта, реализуется с помощью различных деструктивных тактик: отрицательная оценка качеств и действий, демонстрация обиды, оскорбление и унижение, упрек, осмеяние.

Ключевые слова: *антропоцентрическая лингвистика, межличностное общение, некооперирующая стратегия, агрессивное коммуникативное поведение, тактики коммуникативного поведения.*

DISTRUCTIVE TACTICS OF COMMUNICATION IN CONFLICTUAL ENGLISH DISCOURSE

The article reveals an interest in the stage of conflict aggravation, when each of the opponents is trying to achieve their own interests, using non-cooperative strategy of their verbal behavior. Non-cooperative strategy, being nonconsructive way of conflict resolution, is actualized with various destructive communicative tactics: negative personality appraisal, demonstration of offend, insult and humiliation, reproach, mockery.

Key words: *anthropocentric linguistics, interpersonal communication, non-cooperative strategy, aggressive verbal behavior, communicative tactics.*

На современном этапе развития лингвистики наблюдается переход от изучения коммуникации как способа использования языковой системы для трансляции информации к научному обоснованию различий в формах межличностного общения, на характер которых влияют такие факторы коммуникации, как принадлежность индивида к определенной социальной группе, проявление его личностных потребностей, мотивы и

стратегические аспекты общения. Исследования в области антропоцентрической лингвистики характеризуются переходом от рассмотрения межличностного общения как способа использования языковой системы для передачи информации к научному объяснению различий в формах коммуникации. В настоящее время в центре внимания лингвистов находятся социальные и личностные факторы языкового общения [Орлова, 2015, с. 444-445]. Антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и её усовершенствования [Орлова, Кузьмина, 2013, с. 53]. Говоря о воздействии и связанных с ним коммуникативных эффектах, т.е. об изменении отношений, взглядов, оценок; в целом – поведении личности, необходимо иметь в виду как соотносится рациональная и эмоционально-субъективная сторона в рече-коммуникативном процессе воздействия одного субъекта на другой? [Чубарова, Юткина, 2008, с. 169]. Этот вопрос представляется нам крайне важным в свете исследования стратегий коммуникативного поведения индивидов.

Стремление оппонентов к достижению личных интересов в конфликтной ситуации побуждает их использовать некооперирующую стратегию. Конфронтативная стратегия открыто заявляет партнеру о намерении добиться цели, не смотря на ущерб, наносимый другой стороне. Она представляет собой неконструктивный способ разрешения конфликта, в отличие от кооперирующей стратегии.

При использовании некооперирующей стратегии стремление к доминированию реализуется в агрессивном, угрожающем и враждебном поведении. Такая стратегия реализуется в бытовых конфликтных ситуациях при помощи различных деструктивных тактик.

Вербальная агрессия как форма коммуникации в современном глубоко полиэтничном и поликультурном мире превратилась в устойчивый феномен, свойственный всем сферам жизнедеятельности всех без исключения культур, а значит, и этнолингвокультур. При отсутствии действенных сдерживающих механизмов речевая агрессия все глубже проникает в общественную и политическую сферы жизни общества, СМИ, являясь фактором, не просто дестабилизирующим успешную коммуникацию, но потенциально ведущим к

эскалации различного рода конфликтов и даже физической агрессии [Тихонова, 2012, с. 27].

Проведенное исследование позволило проанализировать наиболее распространенные тактики реализации агрессивной стратегии речевого поведения в коммуникативной ситуации «бытовой конфликт»: оскорбление и унижение, осмеяние, упрек, запрет, демонстрация обиды, негативная оценка качеств и действий, а также набор характерных невербальных агрессивных действий (интонация, жесты, мимика).

Тактика оскорбления и унижения является ядром некооперирующих стратегий. В проанализированных нами ситуациях бытового конфликта преобладает модель, в которой используется лексика с уничижительным значением. Для более подробного ее раскрытия рассмотрим следующий пример:

"Why don't you say it, you coward! You're afraid to marry me! You'd rather live with that stupid little fool who can't open her mouth except to say 'Yes' or 'No' and raise a passel of mealy-mouthed brats just like her!"

"You must not say these things about Melanie!"

"I mustn't be damned to you! Who are you to tell me I mustn't? You coward, you cad, you - You made me believe you were going to marry me!"

"Be fair," his voice pleaded. "Did I ever - "

"I shall hate you till I die, you cad - you lowdown - lowdown -" What was the word she wanted? She could not think of any word bad enough.

"Scarlett - please -" [Mitchell, 2008, p. 134].

В данном текстовом фрагменте инициатором конфликта является Скарлетт, которая приходит в негодование, получив от Эшли отказ жениться на ней. В порыве гнева девушка унижает его будущую жену Мелани (*that stupid little fool*) и всячески оскорбляет своего собеседника (*You coward, you cad; you lowdown*). Скарлетт даже не может найти нужного слова, чтобы выразить всю свою злобу и ненависть по отношению к Эшли (*She could not think of any word bad enough*). Несмотря на все оскорбления в свою сторону, молодой человек не отвечает грубостью, а наоборот пытается успокоить Скарлетт (*Scarlett - please -*).

Рассмотрим следующую тактику, реализующую некооперирующую стратегию. *Негативная оценка* личных качеств собеседника и его поступков направлена на то, чтобы подчеркнуть ответственность личности за порицаемое действие. Обвинения предъявляются на основании собственных представлений коммуниканта о норме, морально-этических установках и пр. Приведённый ниже текстовый фрагмент иллюстрирует использование тактик отрицательной оценки действий и качеств:

“From the very beginning - from the first moment, I may almost say - of my acquaintance with you, your manners, impressing me with the fullest belief of your arrogance, your conceit, and your selfish disdain of the feelings of others, were such as to form that groundwork of disapprobation on which succeeding events have built so immovable a dislike; and I had not known you a month before I felt that you were the last man in the world whom I could ever be prevailed on to marry.”

“You have said quite enough, madam. I perfectly comprehend your feelings, and have now only to be ashamed of what my own have been. Forgive me for having taken up so much of your time, and accept my best wishes for your health and happiness.” [Austen, 2007, p. 109].

В приведенном примере героиня романа «Гордость и предубеждение» Элизабет открыто критикует мистера Дарси. Девушку явно не устраивает ряд его качеств (*your arrogance, your conceit, and your selfish disdain of the feelings of others*), о чем она смело заявляет. Элизабет порицает своего собеседника за его манеры и высокомерное отношение к другим людям. Ее речь изобилует словами с негативной коннотацией (*disapprobation, dislike, disdain*). Именно девушка является инициатором данной конфликтной ситуации, тогда как мистер Дарси держится хладнокровно и даже просит прощения, хотя и не без доли иронии (*Forgive me for having taken up so much of your time*).

Тактика отрицательной оценки действий и качеств тесно связана с тактикой *демонстрации обиды*. Существует множество вербальных и невербальных средств демонстрации обиды. В ходе исследования была выявлена следующая закономерность: чем сильнее нанесенная человеку обида, тем менее он склонен к ее обсуждению, в таком случае избираются тактики молчания и прерывания коммуникативного контакта.

В следующем диалоге мы можем видеть иллюстрацию использования данной тактики:

"Walked out?" my dad said angrily. "What – you're getting a divorce? Is that what you mean?"

"I guess so. Yes. That's what people do, isn't it? When they split up."

He stood up, the color draining from his face. His eyes were wet.

"You've ruined my life," he said. [Parsons T., 2008: 69].

Отец главного героя повергнут в ужас новостью о разводе его сына. В данном примере нет долгих осуждений и нотаций. Всё выражено одной фразой *"You've ruined my life"*, которая заключает в себе очень сильную эмоциональную окраску.

Рассмотрим иллюстрацию следующей тактики ведения конфликта:

"You really oughtn't to load mother up with things like this, Ralph," he exclaimed fretfully. "Did you ever try washing this damned things yourself?"

"Of course I have. If Mrs. Dawson can manage it, I should think mother could." [Cather, 2004, p. 19].

В вышеприведенном диалоге используется *тактика упрека*. Молодой человек упрекает своего брата в неуважительном отношении к матери. Его раздражение передается недовольным тоном (*he exclaimed fretfully*), а фраза *"damned things"* указывает на его несдержанность и эмоциональность.

Данная тактика является формой демонстрации критического отношения к партнеру по коммуникации, к его словам и поступкам. Сторона, использующая тактику упрека в конфликте, считает себя вправе предъявлять претензии, ставя себя выше по отношению к партнеру. Упрекающий оппонент выражает свое личное мнение, дает негативную оценку поведению партнера. Сторона, выступающая с упреками, демонстрирует превосходство и силу, в то время как упрекаемая сторона совершает выбор между ответной агрессией или стратегией рационализации конфликта. Данная коммуникативная тактика реализуется в речи преимущественно посредством употребления глаголов речемыслительной деятельности.

Тактика *осмеяния* по природе есть конфликтное речевое действие, в нем изначально заложено противоречие интересов говорящего и слушающего. Подшутить над кем-то значит так или иначе деформировать образ оппонента, то есть достичь целей за его счет. Высмеивание уязвляет,

повергает в состояние душевного дискомфорта. Зачастую насмешка - не более мягкая, как принято считать, а более жесткая форма оскорбления. В качестве примера рассмотрим следующий диалог:

"What the hell, Ruth?" he said loudly, causing all heads to look up and turn to him.

"Dada?" Bud asked, his voice sweet as an angel's.

"Excuse me?" Ruth looked at him with widened eyes.

"It's nine a.m. Nine o-fucking-clock. Why the hell didn't you wake me?" He came closer to her.

"Lou, why are you talking like this?" Ruth frowned, and then turned to her son.

"Come on, Bud, a few more spoons, honey."

"Because you're trying to get me fired, is what you're doing. Isn't it? Why the hell didn't you wake me?"

"You're right, Lou, and I'm wrong. It's clear from your behavior that you're totally in control of things and not in the least bit stressed," she said sarcastically. "I was such a fool to think you needed an extra hours sleep. Now, Bud," Ruth said as she lifted the baby from his chair and kissed his food-stained face, "let's go give you a bath" [Ahern, 2009, p. 87].

Конфликт разгорелся на почве того, что жена намеренно не разбудила мужа в нужное время, из-за чего он опаздывает на работу. Главный герой приведен в бешенство, тогда как жена язвительно подмечает, что ему неплохо было бы отдохнуть (*It's clear from your behavior that you're totally in control of things and not in the least bit stressed*). Насмешка выражается в её тоне (*she said sarcastically*) и нарочито спокойном и дружелюбном поведении (*Come on, Bud, a few more spoons, honey*).

Итак, проведенное исследование позволило установить ряд тактик коммуникативного поведения в английском дискурсе, с помощью которых реализуется дисгармонизирующая стратегия речевого поведения в коммуникативной ситуации «бытовой конфликт»: отрицательная оценка качеств и действий, демонстрация обиды, оскорбление и унижение, упрек, осмеяние.

Причины конфликта уникальны в каждой отдельной ситуации. В ходе исследования было замечено, что выбор коммуникативных ходов в ситуации «бытовой конфликт» во многом зависит от персональных

характеристик языковой личности, в частности от психологических, социальных, культурологических, эмоциональных особенностей, оказывающих влияние на ее речевое поведение в коммуникативном конфликте.

Литература:

1. Орлова Т.А. Кооперирующая стратегия общения в конфликтном англоязычном дискурсе // Перевод в меняющемся мире: Материалы международной научно-практической конференции, Саранск, 2015. С. 444-448.
2. Орлова Т.А., Кузьмина А.В. «Человек-чувствующий» как антропоцентрический сегмент авторской речи (на материале текстов англоязычных пьес XX века) // Проблемы общего языкознания и когнитивной лингвистики: сборник научных статей. Чебоксары, 2013. С. 53-57.
3. Тихонова Е.В. Тактики и маркеры вербальной агрессии в коммуникативном взаимодействии канадцев: «принимающее общество» vs «видимые меньшинства» // Ученые записки РГСУ. 2012. №4 (104). С. 27-31.
4. Чубарова Ю.Е., Юткина С.В. Персуазивность и суггестивность как различные способы языкового воздействия // Вестник Мордовского университета. Саранск, 2008. С. 169-170.
5. Ahern C. The Gift. L.: HarperCollins, 2009.
6. Austen J. Pride and Prejudice. L.: Penguin Books Ltd., 2007.
7. Cather W. One of Ours. СПб.: Антология, 2004.
8. Mitchell M. Gone with the Wind. L.: Pocket, 2008.
9. Parsons T. Man and a Boy. L.: Harper, 2008.

ЧАНТУРИДЗЕ Ю.М.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: ychanturidze@hse.ru, chanturidze.yulia@gmail.com

АПЕЛЛЯЦИЯ К МУЗЫКЕ КАК ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЙ СПОСОБ

Политический дискурс всегда являлся одним из наиболее сильных средств влияния на сознание общества, поскольку, будучи транслируемым различными СМИ, он тем или иным способом достигает сознания адресата. Этим же обусловлен скрупулезный выбор лексического материала, цель которого – убедить адресата в правильности какой-либо идеи. Помимо этого, для корректной интерпретации дискурса необходимо учитывать его контекст. Примером этого может служить интердискурсивность, при помощи которой автор расширяет границы своего дискурса, привносит дополнительные оттенки смысла в сказанное/написанное, имплицитно и эксплицитно апеллируя к другим дискурсам. Однако это становится возможным только в том случае, если адресат может распознать такую связь, то есть обладает тем же набором знаний и опытом, как и автор. Одним из наиболее выразительных примеров интердискурсивности могут служить аллюзии на музыкальные произведения, поскольку песни доступны широкому кругу людей и, следовательно, могут оказать необходимое воздействие на восприятие сказанного/написанного.

Приверженцем использования такого метода влияния на сознание аудитории является Б. Обама. Следуя традициям афроамериканской риторики, он часто обращается к музыке, что позволяет ему расширить возрастные рамки своей аудитории, привнести новый смысл в сказанное, апеллировать к американской истории и в то же время показать, что он идет в ногу со временем. На основе проанализированного материала, автор делает вывод, что интердискурсивность является одним из наиболее сильных методов влияния на сознание человека, а аллюзии на музыку, будучи одним из средств интердискурсивности, отражают особые цели и задачи автора.

Ключевые слова: *политический дискурс, интердискурсивность, музыкальность, аллюзия, сознание.*

APPEAL TO MUSIC AS AN INTERDISCURSIVITY TOOL

Political discourse has always been one of the most powerful tools of exerting considerable influence on the audience. This may be explained by the fact that it is usually broadcast on the radio or television and printed in newspapers. In other words, political discourse always reaches the addressee in one way or another. This is also the reason for a careful choice of linguistic material, which can help to influence the audience's opinion. In addition, in order

to interpret the discourse correctly one should be aware of the context in which this discourse is created. To illustrate this idea, it is reasonable to turn to the notion of intertextuality, which enables the author to broaden the scope of his/her discourse and to add new shades of meaning to the words uttered by means of an explicit or implicit appeal to other discourses. However, this only becomes possible if the addressee can identify such a link, i.e. he/she possesses the same knowledge and experience as the author. Allusions to music can serve as one of the most illustrative examples of interdiscursivity as they may be recognized by a considerable number of people. Therefore, they can convey the necessary meaning to the addressee. Barack Obama has always employed this method of impacting people's consciousness. Following the traditions of African American rhetoric, he employs music in his discourse rather frequently, which enables him to appeal to people of various age groups, add new shades of meaning to his words, turn to American history and at the same time be an up-to-date politician. As a result, interdiscursivity is acclaimed an extremely powerful method of influencing the audience and allusions to music being one of its tools have their own purport.

Keywords: *political discourse, interdiscursivity, musicality, allusion, cognition.*

At present one can hardly name a sphere of life that does not come under the influence of political events. That is why people in every corner of the world pay considerable attention to what is taking place within their own country and on the other side of the border. The information about each new event is spread with the help of words uttered. Thus, the importance of word choice comes to the fore because a carefully chosen word can exert the necessary long-term impact on the addressee. It follows that those proficient in word use can influence both the minds of their listeners and the relations within some community.

This phenomenon can be illustrated with the help of people in politics as their word reaches the ear of a vast audience. Politicians' speeches are broadcast on the radio or television, are printed in newspapers and are uploaded to online editions of all kinds of mass media due to the recent development in technology. In other words, politicians have a large audience whose opinion they might influence. Hence, the analysis of politicians' language use is of special significance in modern linguistic research.

However, when conducting linguistic analysis, it is crucial to keep in mind that language is not influential on its own. It is only at the moment of being used when it gets power since it is then when extralinguistic factors start cooperating with verbal means and the author's intention becomes clear. This can also be explained by the fact that in order to interpret the speaker's words correctly one needs to be fully aware of the context in which these words exist because one and the same utterance may be interpreted differently in different contexts.

Since the publication of “Discourse Analysis” by Z.S. Harris in the middle of the 20th century, this interrelation between speech and context has been referred to as “discourse”. This term has gained widespread popularity in various branches of arts as it allows scholars to draw attention to different peculiarities of language use. The feature of discourse that is of considerable relevance to the present paper is its ability to exist in the state of interrelation with other discourses, for instance, reflecting similar ideas or portraying the same event [Чантуридзе, 2014, p. 141].

The fact is that in discourse one can notice cooperation of the ‘voices’ of previous discourses. Several terms have been used to denote this phenomenon: “polyphony”, “dialogicality”, “transposition” and so on. However, the greatest popularity is ascribed to the term “interdiscursivity”, which is similar to Y.Kristeva’s coinage “intertextuality”, which presupposes the existence of “pre-texts” for any certain text [Кристева].

It has turned out that the same approach can be applied to discourse as each discourse has its own net of potential links [Fairclough, 2003, p. 165]. However, interdiscursivity is seen as a more complex phenomenon than its textual counterpart because it makes an appeal to people’s cognition and experience of discourses which they have already heard or read. So, in contrast to intertextuality, which operates within one dimension, interdiscursivity covers several [Чернявская, 2009, p. 228]. As a result, all previous experience of the addressee is activated during the process of perception as if various ‘voices’ start speaking in the addressee’s head [Бахтин, 1972, p. 108].

To put it in other words, what is uttered in discourse is said against the background of what is left unuttered but is still perceived by the addressee because it is implied in it. Thus, the knowledge, which is received through experience, becomes a cognitive factor, which exerts powerful impact on creating and perceiving discourse [Чернявская, 2009, p. 211]. Nevertheless, this becomes possible only if the author and the audience possess ‘common knowledge’, which is based on the similarity of their cultural, educational and social background [Кубрякова, 1997, pp. 174-175].

Interdiscursivity can easily be noticed in political discourse because of its deliberate use by politicians as they rather frequently employ discourses of other people in order to enhance the meaning of their words or to introduce its new shades. However, if a politician wants to make his/her speech powerful, he/she must choose the discourses to appeal to rather carefully since no one can perceive

a new meaning of a word if he/she does not recognize the allusion. Therefore, the awareness of the audience's knowledge is crucial in the process of discourse creation.

While preparing a public address the speaker may assume with some degree of certainty that his/her audience possesses similar knowledge. That is why the author can demonstrate his/her proficiency by using other discourses so masterfully and professionally that the addressee could identify them in the discourse in question. Thanks to cognitive processes in the human mind, informational chains, which connect huge volumes of other discourses, are formed. As a result, the meaning of the discourse in question is broadened. Thus, from the interdiscursive perspective discourse is "the integration of a number of discourses whose content and functions interrelate and comprise a whole" [Данилевская, 2009, p. 20].

The present article continues the investigation of interdiscursivity in political discourse in general and in African American discourse represented by the former president of the United States – Barack Obama – and his victory speeches in particular [Chanturidze, 2015]. However, this time the focus is on allusions to music in the rest of B. Obama's discourse. This choice of an interdiscursivity tool can be explained by the fact that allusions to music are the most unusual and unexpected ones. Therefore, their purport gains greater significance.

It should be noted at this stage of the research that music has always played a significant role in African American discourse, which has not diminished till the present days. African Americans' love for songs has existed since the period of slavery in the USA, when songs helped the slaves to stand the atrocities conducted by landlords. The songs aroused the feeling of unity and hope of a better future. More than that, they could even serve as certain codes used to inform about an opportunity to escape, the master approaching the field and so on [Ramey, 2008, p. XIV].

Rather frequently the musicality of African American use of language and the special performance manner have been combined with various rhetorical means in order to achieve unique synthesis, as the use of expressive language by African American orators corresponds to their rhetorical strategy. Thanks to this, African American rhetoric is so inspiring and memorable [McPhail, 2010, p. 114].

The most considerable number of interdiscursivity examples connected with music can be found in B.Obama's victory speeches [Чантуридзе, 2014].

Nevertheless, the rest of his discourse contains other valuable and highly illustrative examples. For example, soon after the victory speech of 2008 Barack Obama addressed the audience with his first inaugural address. Even though such speeches are of a more formal character, one can still find there examples of interdiscursivity which incorporate music. For instance, B.Obama's inaugural address ends with the following words:

“Let it be said by our children's children that when we were tested we refused to let this journey end, that we did not turn back nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations” [Obama, 2009].

With the help of this phrase the newly elected president tries to foresee the future and expresses his hope of not letting American forefathers and future generations down. From the stylistic point of view, the words “with eyes fixed on the horizon” are a metaphor, meaning that the nation will not give up its hopes or lose its freedom.

However, those who are familiar with the period of the civil rights movement in the USA can recognize an allusion to the 1965 folk song by Alice Wine “Keep Your Eyes on the Prize” [Keller]. The song in question had special significance for the civil rights movement as it often performed the role of an anthem. It tells a story of two men leaving prison (as nothing but chains can stop a true believer) and urges people not to give up their hope and to look not back, but straight towards the future.

In its turn, the song “Keep Your Eyes on the Prize” has its roots in African American folklore, in the song “Gospel Plow” to be more precise. The latter presents an obvious biblical reference to Luke 9:62: “No one who puts a hand to the plow and looks back is fit for service in the kingdom of God” [Holy Bible]. Since ploughing is often used metaphorically to express the idea of following Jesus Christ, the phrase can be interpreted in the following way: if one has started to believe in something, one should not look back into the past or reject the hope. Otherwise, one would not be let into a better world.

All in all, thanks to interdiscursivity, the addressees of Barack Obama's speech can recognize a deeper meaning of the phrase “with eyes fixed on the horizon”, which activates not only an allusion to music but also to the Bible. Thus, interdiscursivity becomes a significantly powerful tool in political discourse.

Next, one more speech by Barack Obama is worth being mentioned. That is the one he addressed the audience with in Selma, Alabama, on the 50th anniversary of the civil rights march from Selma to Montgomery. The speech was referred to in the press as the one that “is likely to be a speech that is not soon forgotten” [Obama’s Selma...] and ranked as one of B. Obama’s best speeches ever.

The idea of the address in question was to remind people of racial issues of the civil rights movement and of the equality that Americans had managed to promote. However, not only the message but also the style of the speech is remarkable. “For anybody who appreciates good writing, Obama’s speech was a masterpiece. It held tightly to a central theme. It carefully built its case. It used soaring language when appropriate, which was often, but it never did the Icarus thing of soaring so high that it risked a crash landing. It did appeal to much of what’s best in America. And its pacing and its punch were both powerful” [Hillyer].

Such praise is also due to interdiscursivity cases which the speech in Selma is full of. There are numerous allusions to Martin Luther King and other civil rights leaders, the Declaration of Independence, the US Constitution and so on. However, there are less obvious and recognized ones as well. For example, at the very end of the speech Barack Obama says the following: “We honor those who walked so we could run. We must run so our children soar” [Obama, 2015]. These words may sound familiar to Jay-Z’s, a famous rapper of the 21st century, fans. The fact is that Jay-Z’s song “Mr.President” discussing B.Obama’s election contains the following lines: “Rosa Parks sat so Martin Luther could walk / Martin Luther walked so Barack Obama could run / Barack Obama ran so all the children could fly” [Jay Z].

This enables Barack Obama to appeal to the younger generation of Americans, who are not so much familiar with the speeches of the past, in order to explain that it is impossible to achieve something at once. In other words, much time and effort of various people have been needed to reach the goal of proclaiming and maintaining racial equality in the United States of America. All in all, thanks to one more allusion to music in Barack Obama’s discourse, the idea expressed by the phrase in question becomes meaningful even to young Americans and provides people with one more link to the civil rights movement events.

Last but not least, it should be noted that music itself plays a significant role in creating the image of a politician as it can bring about certain associations, from

which a politician can benefit. For example, in 2007, when Barack Obama was just a senator representing Illinois, he came on stage in Iowa to the famous starting lineup music used by the popular American basketball team Chicago Bulls, which won six NBA titles in the 1990s. No doubt, all listeners could easily recognize the tune.

However, B.Obama did not stop at that. He was then introduced by the voice of a former Bulls' announcer. Moreover, in its form the announcement was similar to that of Michael Jordan, the most famous player of Chicago Bulls. "During his playing days, Jordan's intro went like this: 'From North Carolina, at guard, six-foot-six ... Michael Jordan!' In this case, Clay tweaked the intro for Obama: 'From our neighboring state of Illinois, a six-foot, two-inch force for change ... senator Barack Obama!'" [Hamby]. Thus, Barack Obama's image received additional components of fame, success and might.

To conclude, the length of the mental chain every American was able to construct in each interdiscursivity case depends on their experience and knowledge but, no doubt, everyone has appreciated the expressivity of B.Obama's language. "Obama, a masterful orator, has given a number of memorable speeches, from his days as a senator, on the campaign trail and as president" [Obama's Selma...].

Thanks to interdiscursivity, any author is able to imply more than just the pure meaning of the words pronounced. In other words, this phenomenon helps one to economize the time and words but at the same time to broaden the meaning, which is available only to a limited number of people. Certainly, there is no secret code in it but there is no doubt that Americans, especially those familiar with the discourse of the civil rights movement, understand more of what Barack Obama says than the representatives of any other nation. "...Words matter. We shouldn't diminish the power of the right words to move us to be a better people and work together to build a better nation" [Obama's Selma...]. Thus, interdiscursivity is part and parcel of discourse. If used masterfully, it can help to reach a new level of meaning and to appeal to the audience's minds.

Литература:

1. Барт Р. От произведения к тексту // Косиков Г.К. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 413-422.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: NEXТ, 1972. 512 с.

3. Данилевская Н.В. Научный текст в аспекте интердискурсивного подхода // Вестник Пермского Университета. Серия Российская и зарубежная филология. 2009. Вып. 3. С. 18-22.
4. Кристева Ю. Интертекстуальность // Постмодернизм. Словарь Терминов. Москва: ИНИОН РАН (отдел литературоведения). [Электронный ресурс]. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/ilyin-book.htm> (дата обращения: 02.03.2017).
5. Кубрякова Е.С. Знание // Краткий словарь когнитивных терминов. [под ред. Е.С. Кубряковой]. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. С. 28-29.
6. Чантуридзе Ю.М. Интердискурсивность как часть когнитивного подхода к коммуникации (на примере победной речи Б. Обамы, 2008) // Ярославский педагогический вестник. 2014. Том I. №2. С. 140-144.
7. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
8. Chanturidze Y. M. Allusions to music in b.obama's victory speech (2008) as examples of interdiscursivity // LATEUM-2015 Conference Proceedings. Research and practice in multidisciplinary discourse. М.: Университетская книга, 2015. С. 104-106.
9. Fairclough N. Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003. 288 с.
10. Hamby P. Obama goes for Michael Jordan allusion in Iowa // CNN. 11.11.2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://politicalticker.blogs.cnn.com/2007/11/11/obama-goes-for-michael-jordan-allusion-in-iowa/> (дата обращения: 10.04.2017).
11. Hillyer Q. Obama at Selma: A Beautifully Crafted Speech // National Review. 09.03.2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nationalreview.com/corner/415069/obama-selma-beautifully-crafted-speech-quin-hillyer> (дата обращения: 05.04.2017).
12. Holy Bible, New International Version. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke+9%3A62&version=NIV> (дата обращения: 28.03.2017).
13. Jay-Z My President. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.metrolyrics.com/my-president-remix-lyrics-jayz.html> (дата обращения: 06.04.2017).
14. Keller J., Reardon P.T., Johnson S. Obama's inauguration speech, annotated // Chicago Tribune. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.chicagotribune.com/chi-012208-obama-speech-notes-story-story.html> (дата обращения: 19.03.2017).
15. McPhail M.L. Homo rhetoricus Afro-Americanus: Malcolm X and the "rhetorical ideal of life" // The Cambridge Companion to Malcolm X. N.Y.: Cambridge University Press, 2010. С. 113-124.
16. Obama, B. Inaugural speech // The White House. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.whitehouse.gov/blog/2009/01/21/president-barack-obamas-inaugural-address> (дата обращения: 21.03.2017).
17. Obama B. Remarks by the President at the 50th Anniversary of the Selma to Montgomery Marches // The White House. 07.03.2015. [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/03/07/remarks-president-50th-anniversary-selma-montgomery-marches> (дата обращения: 05.04.2017).

18. Obama's Selma speech ranks among best // The Herald. 13.03.2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.heraldonline.com/opinion/editorials/article13984940.html> (дата обращения: 30.03.2017).
19. Ramey L. Slave Songs and the Birth of African American Poetry. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2008. 197 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

БЕСТОЛКОВА Г. В.

МГУ им. М.В. Ломоносова

E-mail: ilfactotumdelluniversita@mail.ru

СМИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Широкое распространение и использование новых средств электронной коммуникации привело к интенсификации и массовости коммуникационных процессов. Коммуникации и медиа стали важным социальным институтом современного информационного общества и в то же время они стали неотъемлемым компонентом практически всех других социальных институтов: экономики, политики, культуры. Более того, средства массовой информации играют важную роль в процессе стабилизации социальной жизни, являясь мощным фактором формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества.

Ключевые слова: *СМИ, межкультурная коммуникация, информационная революция.*

MEDIA AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The wide spread of new electronic communication means has led to communication processes' intensification. Communication and media have become an important social institution of modern information society and, at the same time, they have become an integral component of almost all other social institutions: economy, politics, culture and so on. Moreover, nowadays media play an important role in the stabilization of social life. Today media are a powerful factor in shaping the outlook of person and value orientation of society.

Keywords: *media, intercultural communication, information revolution.*

В настоящее время характерными чертами современной социокультурной ситуации стали существенно возросшая значимость информации, коммуникации и интенсификация межкультурных контактов и связей. Благодаря происшедшим за последние десятилетия социальным, политическим и экономическим преобразованиям, а также бурному развитию СМИ, стремительно растет число людей, переступающих

культурные барьеры и включающихся в процесс межкультурной коммуникации, характеризующийся принадлежностью отправителя и получателя сообщения к разным культурам, знаковостью процесса коммуникации, обусловленной культурной спецификой, а также возможностью осуществления коммуникации на групповом и межличностном уровнях.

Если первоначально СМИ представляли собой единство производства и доставки содержания (новости, развлечения, информацию), то сегодня происходит расширение данного понятия. Современные СМИ уже больше, чем просто структура, производящая содержание и больше, чем система его распространения. Медиа превращаются в общественных коммуникаторов, в структуру, обеспечивающую не только однонаправленный коммуникационный процесс: от производителей содержания к аудитории, но и двусторонний коммуникационный процесс (от журналистов к аудитории и обратно). Иными словами, современные СМИ являются не только коммуникационной средой, но и коммуникационным процессом, что представляет собой одно из самых новых и актуальных расширений как самих медиа, так и общества в целом.

Благодаря высокому уровню технического развития медиа в процессе коммуникации участвует широкая аудитория, для которой появляются возможности осуществления межкультурного взаимодействия на разных уровнях. Открытость границ общения создает новое транскультурное пространство, оказывающее существенное влияние на общественное сознание и процесс межкультурной коммуникации.

Данная статья посвящена всестороннему анализу понятия «межкультурная коммуникация», анализу места и роли медиа в процессе коммуникации современного общества, рассмотрению медиатизации процесса коммуникации и определению степени влияния средств массовой информации на процесс межкультурной коммуникации.

Еще с древнейших времен было известно, что залогом успешной межкультурной коммуникации является не только хорошее знание языка другого народа, но и его обычаев, традиций и культуры. Недаром народная мудрость гласит: *Если ты в Риме, то делай как римляне*. Знакомясь с обычаями и традициями других народов, коммуниканты, так или иначе,

сравнивают свою национальную культуру с культурой другого народа, осознавая, тем самым, уникальность и неповторимость родной культуры.

Межкультурная коммуникация – это диалог культур, который способствует взаимопониманию, а также взаимообогащению этих культур.

Развитие и процветание любой культуры невозможно без взаимодействия с другими культурами. Процесс взаимодействия культур способствует формированию общих, интернациональных черт у данных культур, что, с одной стороны, облегчает межкультурный диалог, а, с другой - может привести к потере национального колорита этих культур. В эпоху глобализации проблема сохранения уникальности национальных культур и упрочнения взаимосвязи между ними актуальна, как никогда.

Человек выступает объединяющим началом для всех культур. В философии существует определение культуры в виде “форм духовного и политического саморазвития человека и общества” [Краткий философский словарь, 2001, с. 170].

Все без исключения мировые культуры построены на социальной основе, где ключевая роль принадлежит человеку. Этой точки зрения придерживался и великий немецкий философ Людвиг Фейербах (1804 - 1872), считавший основополагающей идею ‘единства человеческой сущности’ [Краткий философский словарь, 2001, с. 17-18; 408-409]. Бахтин М.М. в своей книге “Человек в мире слова” утверждал, что “взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур. Основой его является человеческое, гуманистическое, нравственное в каждой культуре” [Бахтин, 1995, с. 212].

Единство всего человечества и всех человеческих культур проявляется, например, в схожих системах ценностей, похожих традициях и праздниках, в практически аналогичном отношении к окружающей среде и т.п.

Бесспорно, что любые две национальные культуры никогда не совпадают полностью, даже несмотря на то, что каждая из них состоит из национальных и интернациональных единиц. Не вызывает сомнений так же и то, что *национальная культура* во многом определяет характер межкультурной коммуникации, а учет ее специфики определяет успех межкультурного диалога.

Само слово *коммуникация* произошло от латинских слов *communicatio, -ionis (f)* (= *сообщение* и *communico* (= *сообщать, общаться*) [Русско-латинский словарь, 2002, с. 58]. В современной науке термин *коммуникация* означает *сообщение или передачу при помощи языка некоторого мысленного содержания* [Ахманова, 2004, с. 200-201].

Общеизвестно, что в процессе коммуникации происходит обмен сообщениями, т.е. происходит передача информации от одного участника коммуникации к другому. Иными словами, коммуникация - это всегда двухсторонний процесс, где одна сторона – отправитель, который передает сообщение, а другая – получатель (реципиент), который принимает это сообщение. Информация кодируется с помощью определенной символической (знаковой) системы, а затем передается адресату, который ее декодирует и интерпретирует.

Существует два основных вида коммуникации в человеческом обществе - *вербальная коммуникация (языковая коммуникация)* и *невербальная коммуникация (неязыковая коммуникация)*. На примере пантомимы можно увидеть, что до определенного момента человек способен изъясняться, не прибегая к помощи языка, только с помощью мимики, жестов и других действий. Однако, отдельные действия далеко неоднозначны и могут быть поняты только лишь в определенном контексте. Так, пожатие плечами может означать, например: *я не знаю, мне все равно, ничего не поделаешь и т.д.* [Хоберг, 2005, с. 15].

Социологический подход к термину «коммуникация» основывается на коммуникабельности информационных средств межличностных, межгрупповых и международных общений и в этой связи рассматривает такие кардинальные проблемы как коммуникация и комьюнити, коммуникация и органы власти и т.д. [Землянова, 2004, с. 416]. Один из основоположников данного направления в американской коммуникативистике, Уилбур Шрамм (Schramm W.), сравнивая понятия коммуникации (*communication*) и комьюнити (*community*), писал, что «без коммуникаций не было бы комьюнити, как и без комьюнити не было бы коммуникаций» [Schramm, 1982, p. 21].

Что касается *межкультурной коммуникации*, то это особый вид коммуникации между людьми, который происходит в условиях

значительно обусловленных культурными и национальными различиями, которые сильно усложняют задачу взаимопонимания и взаимодействия.

Термин *межкультурная коммуникация* впервые был упомянут в книге Л.Самовара и Р. Портера *Communication Between Cultures (Коммуникация Между Кulturaми)*, опубликованной в 1972 году. Главным компонентом в процессе *межкультурной коммуникации* является *национальная культура*, именно она во многом определяет характер коммуникации, а от учета ее специфики зависит успех межкультурного диалога, поскольку большую часть компонентов каждой культуры составляют национальные, специфические, уникальные единицы.

Под межкультурной коммуникацией мы понимаем коммуникацию, участники которой для передачи информации используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Говоря о коммуникации, особенно межкультурной, мы говорим о сложных категориях (системы ценностей, мотивы, установки, стереотипы, предрассудки, образы, ассоциации и т.п.), играющих ключевую роль в процессе общения или обмена информацией, без знания которых невозможно добиться успеха в коммуникации.

Сложность и многогранность систем социальной деятельности базируется на относительно стабильных символических системах, создаваемых и реализуемых в процессе коммуникации. [Парсонс, 1996, с. 514]. Суть коммуникативного процесса состоит во взаимном обмене символами, знаками, значениями, информацией между социальными субъектами. Каждая сторона данного процесса стремится оказать воздействие на субъекта, которому адресовано сообщение. Таким образом, процесс коммуникации состоит из следующих элементов:

1. субъекты процесса коммуникации – коммуникатор (отправитель сообщения) и реципиент (получатель сообщения);
2. средства коммуникации (код, используемый для передачи сообщения в знаковой форме) и каналы передачи сообщения;
3. предмет коммуникации (какое-либо событие, явление и т.п.) и отображающее его сообщение (статья, теле- или радиопередача и т.д.);

4. результаты процесса коммуникации – трансформация внутреннего состояния субъектов процесса коммуникации, выражающаяся в изменении их поведения, социальных взаимодействий.

Целью процесса коммуникации являются объединение людей в социальные группы и в общество, внутренняя структуризация общества, обеспечение процесса взаимодействия общества и различных групп, его составляющих.

Процесс коммуникации является предпосылкой становления, развития и функционирования всех социальных субъектов: от отдельного человека до общества в целом, так как он создает связь между людьми и их общностями. Посредством данного процесса стала возможной связь между поколениями, накопление и передача социального опыта, разделение труда и обмен его продуктами, организация совместной деятельности, система государственного управления обществом, трансляция культуры.

Развитие современного общества сопровождалось усложнением и дифференциацией активности социальных субъектов, накоплением объема информации, ростом значимости коммуникационных процессов. Особую значимость они приобретают во время информационной революции. Техническая модернизация средств и способов коммуникации в становлении постиндустриального информационного общества с развитой системой сложнейших коммуникационных процессов, оказывает определяющее влияние на всю систему социальных контактов и связей.

Как известно, история человеческого общения началась с устной или разговорной традиции. В последствие, процесс коммуникации подвергся кардинальным изменениям благодаря изобретению письменности, печатного станка, электронных средств информационных коммуникаций. Наибольшие изменения в процессе общения произошли с внедрением компьютеров и Интернета в начале 1990-х годов, что оказало существенное влияние на восприятие людьми средств массовой информации.

Многие исследователи (Ракитов А.И., Кусков А.С., Ушаков Д.С., Дракер П. и др.) выделяют пять основных этапов информационной революции, которые сопровождались ростом значимости информационно-коммуникационных технологий в развитии экономической, культурной, технической и научной сфер человеческой деятельности.

Основной характеристикой информационной революции служит появление информационно-коммуникационной технологии (ИКТ), которая кардинальным образом влияла на важнейшие общественные институты и даже трансформировала их.

Первый этап информационной революции связан с появлением речи и языка, которое сделало возможным абстрактное мышление, интеллектуальную деятельность, общение и обмен информацией и знаниями. Второй этап информационной революции - это изобретение письменности, позволившее отделить знания от субъекта и зафиксировать их на материальных носителях. Третьим этапом информационной революции является изобретение печатного станка и новой технологии производства бумаги, позволившей выпускать больше книг, снизить цены на данную продукцию и в результате больше людей стало обучаться грамоте, а информация и знания стали продукцией массового потребления. Четвертым этапом информационной революции послужило изобретение электронных средств информационных коммуникаций, сделавшее распространение информации и знаний не только массовым, но и скоростным. Телевидение и радиовещание предоставило новые возможности для потребления информации и знаний. К примеру, появилась возможность моментально доставлять информацию, возможность передавать изображение и живую речь, а также возможность бесплатно распространять информацию. И, наконец, пятым этапом информационной революции является изобретение микропроцессоров и сверхскоростных вычислительных устройств, приведшее к созданию и наполнению автоматизированных баз данных и знаний, к росту коммуникационных сетей в глобальных масштабах. (см. табл. №1)

Таблица №1. Хронология этапов информационной революции

Этап	Период этапа
I. Появление речи и языка	2 млн 600 тыс. лет тому назад – середина 4 тыс. до н.э.
II. Изобретение письменности	10 тыс. лет до н.э.
III. Изобретение печатного станка	середина XV века
IV. Изобретение электронных средств информационных коммуникаций	конец XIX века

V.Изобретение микропроцессоров и сверхскоростных вычислительных устройств	70-е годы XX века
---	-------------------

На всем протяжении истории развития процесса коммуникации и эволюции медиа, СМИ оказывали и оказывают большое влияние на людей, их предпочтения и жизненные позиции. Современное общество представляет собой открытую систему, в которой постоянно происходит процесс обмена информацией на всех уровнях. Информация, в прямом смысле, правит миром. К примеру, картина мира формируется из воззрений, установок, представлений и ценностных ориентаций. [Виноградов, Пеньковская, 2004, с. 56 – 63].

В процессе массовой коммуникации осуществляется двусторонняя связь между коммуникатором и реципиентом, это говорит о том, что люди не являются пассивным потребителем сообщения и объектом коммуникационного воздействия. Иначе говоря, имеет место особая форма коммуникации, не личностная, а с помощью массовых средств связи: коммуникатора и реципиента (аудитория) связывает технический канал связи, через который медиа должны удовлетворять информационные запросы общества. Недостаток правдивой, достоверной информации приводит к появлению слухов и мифов, а в кризисные периоды становится причиной страха и паники.

Медиа технологии всегда были и остаются необходимым условием процесса коммуникации. В соответствии с пятью основными этапами информационной революции, можно выделить на пять основных этапов в истории СМИ (см. табл. №2):

Таблица №2. Хронология истории медиа

Этап	<i>Медиа технологии</i>	Период этапа
I. письменные медиа	летописи	10 тыс. лет до н.э.
II. печатные медиа	газеты, журналы	середина XV века
III. электрические медиа	телеграф, телефон	конец XIX века
IV. масс-медиа	телевидение, кинематограф	70-е годы XX века
V. электронные медиа (e-медиа)	Интернет, мобильные приложения	90-е годы XX века

Каждый этап истории развития медиатехнологий оказывал сильное влияние на общество, изменяя социальные институты и формируя новые социальные тренды. Пятый этап, связанный с появлением электронных медиа, и вовсе способствовал формированию общества нового типа – медиатизированного, информационного общества. Безусловно, что медиатехнологии и раньше оказывали существенное влияние на общество, однако XXI век принес информационно - коммуникационные технологии (ИКТ) совершенно иного рода. Оцифровка позволила интегрировать медийную компоненту внутрь социальных институтов и процессов. [Kolomiets, 2014, с. 83].

Появление новых средства электронной коммуникации (радио, телевидение, Интернет и т.п.) привело к интенсификации и массовости коммуникационных процессов. Коммуникации и средства массовой информации стали важным социальным институтом современного информационного общества и в то же время они стали неотъемлемым компонентом практически всех других социальных институтов – экономики, политики, культуры. Кроме того, средства массовой информации играют важную роль в процессе стабилизации социальной жизни. Сегодня СМИ являются мощным фактором формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества.

Новые медиа сделали возможным интерактивное единство потребителя информации и источника информации, например, в виртуальном киберпространстве. Компьютерные (интерактивные) коммуникации обеспечивают активное участие человека в информационных процессах. Данные медиа также являются главным фактором усиления процесса глобализации в современном обществе, ставшего причиной создания социальных сетей, функционирование которых расширяет границы общества, многократно увеличивает количество социальных связей и контактов. [Steger, 2009]

В век электронной коммуникации (е-коммуникации), категория времени оказалась сжатой благодаря уменьшению расстояния между различными точками в пространстве, что, в свою очередь, привело к потере ощущения специфики пространства [Harvey, 1990]. Иными словами, люди участвующие в процессе электронной коммуникации практически

перестали ощущать особенности местного, национального или глобального пространства. Более того, доступность электронных средств массовой информации, сделала возможным производство и распространение информации всеми участниками процесса коммуникации без исключения. Таким образом, контроль над производством и распространением информации больше не является привилегией церкви, государства или правительства, теперь данной возможностью обладают в равной степени все физические лица.

Итак, характерной чертой современного общества является возникновение новых электронных средств коммуникаций, интенсификация и массовость коммуникационных процессов, конгломерат разных видов коммуникации и коммуникационных средств, а также глобализация коммуникационных и информационных процессов.

Стремительное развитие новых медиа вывело процесс коммуникации на более высокий и более сложный уровень. Конвергенция новых средств массовой информации и процесса глобализации привела к трансформации почти всех аспекты жизни современного общества.

Новые средства массовой информации считаются "новыми" не только из-за их эффективной интеграции в процесс традиционной межличностной коммуникации, но из-за их новых функций, позволяющих людям в равной степени контролировать сообщения и в межличностных медиа и в средствах массовой информации [Crosbie, 2016]. Новые медиа позволяют пользователям взаимодействовать с несколькими лицами одновременно с возможностью индивидуализировать сообщения в процессе коммуникации.

Новые медиа имеют пять отличительных характеристик [Chen, Zhang, 2010; Flew, 2005; Lister, Dovery, Giddings, Grant, Kelly, 2009]:

- цифровой формат: позволяет дематериализовать текст СМИ путем преобразования данных из аналоговой формы в цифровую форму и сделать информацию доступной для большой аудитории;
- конвергенция: т.е. сочетание функций средств массовой информации и электронной коммуникации, что стало возможным благодаря появлению глобальной сети Интернет;

- интерактивность: предоставляет пользователям большую свободу при формировании контента в процессе коммуникации;
- гипертекстуальность: информацию можно свободно перемещать, редактировать и т.д. Данное свойство является одной из главных причин трансформации экономической деятельности, культурных моделей и других аспектов жизни современного общества [Castells, 2000, с. 5-24].
- Виртуальность: новые СМИ формируют киберпространство, функционирующее наравне с реальностью и оказывающее сильное влияние на идентичность. СМИ больше не являются только технологической площадкой, медиа превратились в полноценный институт, оказывающий существенное влияние на социальную жизнь и другие институты общества. Интегрированность медиа в повседневную жизнь общества настолько велика, что многие социальные процессы уже невозможно представить без них. Достаточно сказать, что современное общество наполнено бесчисленным количеством коммуникаций, которые иницируют медиа. Иными словами, киберпространство созданное новыми медиа расширяет границы человеческого общества [Jones, 1995].

Принимая в расчет все вышесказанные характеристики новых СМИ можно с уверенностью утверждать, что новые медиа способствовали ускорению процесса глобализации в современном мире и интенсификации межкультурных контактов и связей. Так, согласно определению Штегера [Steger, 2009, p. 15], глобализация представляет собой расширение социальной коммуникации сквозь время и пространство. Другими словами, глобализация – это социальный процесс, в котором пространственные ограничения на социальные и культурные взаимодействия отступают [Waters, 1995, p. 3]. Она включает в себя расширение, растяжения, усиление и ускорение социальной деятельности на двух уровнях: объективном (материальном) и субъективном (уровне человеческого сознания), а также на различных уровнях жизни современного общества, в мировом масштабе, в масштабе нации, конкретной отрасли или организации, отдельной личности. [Govindarajan, Gupta, 2016]

Благодаря новым средствам массовой информации процесс глобализации ускорился и привел к стремительным культурным трансформациям.

Результатами интеграции новых средств массовой информации в процесс глобализации стали:

1. сжатие времени и пространства,
2. интенсификация процесса межкультурной коммуникации,
3. медиатизация общества.

Благодаря своим отличительным характеристикам новые средства массовой информации не только влияют на форму и содержание информации / сообщений, но они также влияют на процесс коммуникации, в частности, на процесс межкультурной коммуникации.

Новые средства массовой информации стали причиной разрыва связи между традициями и инновациями в рамках культуры. Дело в том, что до появления новых медиа [Bagdasaryn, 2016], традиции и инновации существовали в обществе синхронно и гармонично, но скорость и влияние новых СМИ привели к неспособности традиционных ценностей развиваться наравне с новыми культурными ценностями, формируемыми новыми СМИ. Этот культурный разрыв вызвал трудности в процессе коммуникации между поколениями и среди людей в рамках одной и той же культуры.

Медиатизация процесса социальной коммуникации обусловлена четырьмя факторами [Schulz, 2004, p. 87–101]:

1. *Расширение.* Новые СМИ расширяют временно-пространственные рамки процесса социальной коммуникации. К примеру, современные медиа технологии позволяют моментально установить связь с человеком в любой точке мира.
2. *Замещение.* Современные медиа заменяют многие виды традиционной деятельности электронными аналогами. Например, электронная коммерция.
3. *Интеграция.* Новые СМИ могут объединять в себе несколько видов социальной активности. К примеру, медиа предоставляют пользователю возможность общаться с друзьями и коллегами и, в то же время, получать информацию.
4. *Адаптация.* В настоящее время медийные ценности и форматы формируют концепции многих видов деятельности. Например,

многие крупные компании вводят кодексы поведения в социальных сетях для своих работников.

Медиатизацию процесса коммуникации можно также определить как системный процесс, целью которого является увеличение зависимости общества от медиа, а социальные институты изменяются под влиянием медиалогии [Hjarvard, 2008, p. 105–134]. В данном случае, медиа выступают в качестве инструмента создания киберпространства, функционирующее наравне с реальностью и оказывающее сильное влияние на социальные институты.

Существует три фактора, благодаря которым новые медиа оказывают определяющее влияние на процесс коммуникации в современном обществе:

- Информационный шум - иллюзия увеличения количества информации и знаний, порожденная данными медиа. В реальности растет только число коммуникационных каналов, активно тиражирующих «копии копий». Восприятие информации тоже изменилось, например, ранее человек испытывал информационный «голод», он буквально «охотился» за информацией и знаниями, сейчас человек «окружен» информацией, т.е. на смену информационному «голоду» пришло информационное «насыщение».
- Виртуализация событий - замещение новостями виртуального мира новостей мира реального. Большинство пользователей воспринимают новости из социальных медиа как неоспоримую истину, не задумываясь о том, имеет ли эта информация опору на факты или нет.
- Авторский бум - возможность создавать контент для широкой аудитории. В настоящее время потенциальную возможность создавать контент имеют более двух миллиардов человек, имеющих доступ к интернету, тогда как за предыдущие шесть тысяч лет данной возможностью обладали около трехсот миллионов человек. Данный феномен стал причиной возникновения информационного шума. Следует отметить, что причиной возникновения «информационного шума» стал фактор «авторский бум».

Таким образом, новые медиа формируют общественные феномены и трансформируют коммуникационный процесс.

Анализ научной литературы, посвященной данной теме, показал, что межкультурная коммуникация имеет два основных уровня:

1. макроуровень (микрокультура),
2. микроуровень (субкультура).

Термин «макроуровень» означает типы культуры, характеризующиеся масштабностью. Термин «микроуровень» маркирует общественные группы, характеризующиеся культурными особенностями.

Если говорить о соотношении двух данных понятий, то они соотносятся как род и вид (макроуровень – род, а микроуровень – вид). Любой микроуровень включает в себя элементы макроуровня, способствующие формированию единого мировоззрения представителей одной культуры и элементы, характерные только для данного уровня, отличные от элементов макроуровня.

Следует отметить, что реализация межкультурной коммуникации на данных уровнях подвергается влиянию различных институтов и агентов, ответственных за формирование и усвоение культурных и социальных норм, к ним относятся семья, школа, средства массовой информации и т.д. Таким образом, человек вырабатывает свою культуру с помощью непрерывного потока отдельных элементов культуры, накапливающихся в процессе культурной деятельности, а не путем деятельности, направленной на дальнейшее развитие знаний и навыков, приобретенных во время периода обучения. Иными словами, постоянный приток разнообразной информации из внешней среды является главным фактором формирования культуры человека [Моль, 2005, р. 118-119].

Сознание человека является отражением окружающего мира, поэтому коренные перемены, происходящие в современном мире, не могли не сказаться на культуре, в целом, а, следовательно, стремительное развитие СМИ не могло пройти бесследно для межкультурной коммуникации, в частности.

Макроуровень межкультурной коммуникации включает в себя культуры, которые определяются по континентальному признаку и обладают свойством масштабности. Любая макрокультура содержит субкультурные

различия, но также и элементы сходства, формирующие данные культуры и позволяющие рассматривать население соответствующих регионов в качестве представителей одной культуры. Глобальные различия, существующие между макрокультурами, оказывают сильное влияние на их коммуникацию друг с другом. К примеру, все знаки и знаковые системы, существующие на протяжении истории человеческого общества, формируют культуру того или иного сообщества. Каждый знак имеет форму и несет в себе определенный смысл, созданный и зафиксированный в этом знаке предыдущими поколениями. Содержание любого знака является сложной, многоплановой, сконцентрированной информацией для того, кто может ее прочесть.

Процесс глобализации охвативший современный мир способствовал появлению интегративной культуры, которая становится основой консолидации всего человечества, объединяя национальные культуры, укрепляя культурные и коммуникационные связи, способствуя быстрому распространению достижений науки и искусства в мире, формируя его целостность. Однако, формирование данной культуры не должно означать унификации культурных норм, национальных традиций. Каждое государство и общество должны стремиться воспринимать из единой мировой системы общекультурных ценностей и связей только то, что созвучно их менталитету, традициям, сложившимся на протяжении веков.

Влияние СМИ на межкультурную коммуникацию на макроуровне очень велико, поскольку именно современные медиа воплощают идею глобальной культуры в жизнь.

Новые технологии хранения и передачи информации существенно удешевили процесс ее распространения, а с появлением Интернета стало возможным говорить о наличии полноценного информационного пространства, универсального и глобального, доступ к которому открыт практически из любой точки мира, что и обусловило возможность ускоренной мировой культурной интеграции.

Глобализация информационных каналов стала основой для расширения культурной экспансии, которая направлена на распространение культурных моделей на информационном уровне, игнорируя социокультурные процессы, протекающие в странах мира и создавая универсальные культурные стереотипы. Таким образом, универсальные

культурные стереотипы, сформированные и тиражируемые СМИ, внешне основаны на демократических принципах, нивелируют фундаментальные исторические корни отдельных стран.

На микроуровне межкультурная коммуникация осуществляется на следующем образом [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002, с. 143-144]:

1. межэтническая коммуникация,
2. региональная коммуникация,
3. контркультурная коммуникация, выражающаяся в противостоянии между представителями макрокультуры и субкультуры,
4. коммуникация между представителями разных социальных классов и групп,
5. коммуникация между представителями разных религиозных, демографических групп,
6. деловая коммуникация, т.е. коммуникация в деловой сфере.

На микроуровне влияние современных медиа на межкультурную коммуникацию выражается в тиражировании большинством медиа образа культуры, главными характеристиками которой являются зрелищность, стандартизация, понятность, доступность. Пропаганда средствами массовой информации определенного образа жизни, создание ими видимости доступности более легкого существования для человека, приводит к его некритическому восприятию и идеализации. Однако, в процессе коммуникации с представителями других культур, выясняется, что привычная система ценностей и привычные модели поведения не работают.

Под влиянием СМИ в сознании человека создается картина мира, которая в большинстве случаев не соответствует действительности и не способствует ее адекватному восприятию, что неизбежно приводит к потере идентичности с собственной культурой, отсутствию идентификации с культурой большинства, и, как следствие, появлению чувства отверженности и одиночества.

Таким образом, стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий позволило вовлечь в коммуникационный процесс широчайшую аудиторию, обусловив возникновение нового культурного пространства, которое оказывает огромное влияние на общественное сознание и межкультурную коммуникацию.

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Издание 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Бахтин М.М. Человек в мире слова. М.: Знание, 1995.
3. Виноградов В. Д., Пеньковская О. А. Стабильность общества и средства массовой информации // Вестник СПбГУ. 2004. № 6. С.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2002.
5. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации: Англо-русский толковый словарь концепций и терминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
6. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. Издание 2-е, переработанное и дополненное. М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001.
7. Моль А. Социодинамика культуры. М., 2005.
8. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. М, 1996.
9. Подосинов А.В., Белов А.М. Русско-латинский словарь. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2002.
10. Хоберг З., Хорберг У. Deutsche Grammatik. Издание 2-е, исправленное и дополненное. СПб.: Изд-во «ТРИГОН», 2005.
11. Bagdasaryn N. G. Intercultural communication in the context of new media. URL: <http://www.itas.fzk.de/eng/e-society/preprints/mediaculture/Bagdasaryan.pdf>.
12. Castells M. Materials for an exploratory theory of the network society // British Journal of Sociology. 2000. № 51. P.
13. Crosbie V. What is new media. URL: <http://www.digitaldeliverance.com/philosophy/definition/definition.htm>
14. Flew T. New media. New York: Oxford University Press, 2005.
15. Govindarajan V., Gupta A. The changing global landscape. URL: <http://www.bmgt.umd.edu/cib/wplist.htm/>
16. Harvey D. The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change. Oxford: Blackwell, 1990.
17. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change // Nordicom Review. 2008. № 29. P. 105–134.
18. Jones S. G. Cybersociety: Computermediated communication and community. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
19. Kolomiets V.P. Media sociology: Theory and Practice. Moscow, 2014.
20. Krugosvet. URL: <http://www.krugosvet.ru>

21. Lister N., Dovery J., Giddings S., Grant I., Kelly K. New media: A critical introduction. - New York: Routledge, 2009.
22. Schramm W., Porter W. Man, Woman, Messages and Media. Understanding Human Communication. N.Y., 1982.
23. Schulz W. Reconstructing mediatization as an analytical concept // European Journal of Communication. 2004. № 19. P. 87–101.
24. Steger M. B. Globalization: A very short introduction. Oxford: Oxford University, 2009.
25. Waters M. Globalization. London: Routledge, 1995.

ГУСЬКОВА Н.В.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: hse_guskova@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ ОСВЕЩЕНИИ

В статье представлены существующие на сегодняшний день подходы к определению речевой коммуникации в лингвокогнитивном освещении. На примере речевых сообщений из дискурса СМИ проводится анализ лингвокультурной специфики речевой коммуникации. Отмечается роль и значение национальной специфики в системе коммуникативного взаимодействия. отмечая элементы коммуникации мы рассматриваем национальные особенности речевого общения, как факторы социальной функции коммуникации. Следует отметить, что национальная специфика интегрирует в себе в той или иной мере все функции коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: речевая коммуникация, лингвокультурный аспект, речевой акт, национальная специфика.

RESEARCH OF SPEECH COMMUNICATION IN TERMS OF LINGUO-COGNITIVE

The article presents current approaches to the definition of speech communication in a cognitive light. For example voice messages from the media discourse, the analysis of the linguistic and cultural specifics of speech communication. The role and importance of national specifics in the system of communicative interaction. noting the elements of communication, we see national peculiarities of speech communication, as factors of social functions of communication. It should be noted that national identity integrates in one way or another all of the features of communicative interaction.

Keywords: speech communication, linguocultural aspect, speech act, the national identity.

Данная статья посвящена исследованию речевой коммуникации в лингвокультурном аспекте. Рассматриваемая тематика определяет необходимость систематизации научных подходов к речевой коммуникации в контекст национальной специфики. Данная проблема достаточно широко представлена в различных источниках, при этом корреляционные связи коммуникации и национального речевого оборота исследованы очень мало. В связи с изложенным представляется определить цель работы, как анализ речевой коммуникации с позиции

лингвокультурного подхода, направленное на выявление национально-специфичных черт, присущих каждой конкретной лингвокультуре.

В самом общем смысле под *речевой коммуникацией* понимается общение между людьми, главная цель которого – обмен информацией. Речевая коммуникация реализуется тогда, когда люди вступают в *речевые акты*, принимаемые, согласно теории речевых актов, за минимальную единицу человеческой коммуникации. Заметим, что само понятие «коммуникация» до настоящего времени не имеет общепринятого толкования.

Сформулируем понятие коммуникации. Коммуникация - это прежде всего средство межличностного взаимодействия, выраженное в вербальной и невербальной форме. В большинстве определений подчеркивается тесная связь терминов коммуникация и общение. В одних работах эти концепты признаются тождественными [Куницына, 2003, с. 210], в других - рассматриваются как пересекающиеся, но нетождественные друг другу [Гойхман, 1997, с. 270], в третьих - одно из понятий оказывается включенным в состав другого [Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 125]. Исследователь М. Р. Савова предлагает рассматривать коммуникацию как передачу речевой информации от отправителя к получателю и прием этой информации получателем от отправителя [Савова, 2008, с. 32].

В самом общем виде под речевой коммуникацией принято понимать осознанное стремление одного человека посредством слова вызвать желание у другого действовать, изменить что-то в какой-либо ситуации или установить новые отношения между участниками процесса. В широком смысле слова под речевой коммуникацией понимается взаимодействие общающихся сторон, обмен в процессе речи словами и действиями (невербальные коды общения) и поступками. В узком смысле под речевой коммуникацией понимается процесс совместной деятельности людей, в ходе которого они обмениваются между собой различными идеями, представлениями, интересами, настроениями и прочим.

При передаче информации в процессе коммуникации используются различные знаковые системы. Согласно Е.Н. Зарецкой, коммуникация — это «процесс обмена информацией между её носителями через систему знаков и поступков» [Зарецкая, 2013, с. 24].

Дж. Адаир, который вводит термин «речевая коммуникация, справедливо подчеркивает, что речевая коммуникация представляет собой «процесс, посредством которого люди сообщают друг другу смысл, используя при этом общепринятый набор символов» [Адаир, 2003, с. 13]. Как общение людей, понимаемое в широком смысле слова, не только как разговор, беседа, а как любое взаимодействие с целью обмена информацией, — определяет речевую коммуникацию О. Я. Гойхман [Гойхман, 1997, с. 15]. Другие отечественные авторы определяют речевую коммуникацию как информативную и коммуникативную стороны речевой деятельности [Леонтьев, 2007, с. 45]. Для данного исследования ценность представляет собой тот факт, что речевая коммуникация в самом общем виде может быть определена как процесс коммуникации, осуществляемый в социальном контексте в виде целенаправленного речевого взаимодействия в устной и письменной форме.

Культура отражается в языке и сознании человека: люди, говорящие на разных языках и являющиеся носителями разного культурного знания, по-разному воспринимают мир, а, следовательно, особенности их коммуникативного поведения различаются (см. работы Е.М. Верещагина, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, В.В. Красных, Ю.А. Сорокина, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, В.Э. Шагаль и др.). В лингвосомиотическом и когнитивно-дискурсивном аспектах коммуникативная культура рассматривается как совокупность знаний о языке и правил их применения в речи, как соединение различных видов языковой и речевой компетенции, как владение разновидностями устной и письменной речи в ее различных жанровых и речевых формах (например, в работах Л.А. Введенской, Г.Н. Ивановой-Лукьяновой, Д.С. Лихачева, Ю.С. Лотмана, М.Р. Львова, Л.Г. Павловой, О.Б. Сиротининой, Т.В. Шмелевой и др.). Выбор форм межличностного общения регулируется нормами и мотивирован условиями коммуникативного поведения. Их трудно уловить на «поверхностном» уровне речи, а экспликация реальной цели высказывания требует особых компетенций, связанных с восприятием коммуникации как деятельности интеракционной, для которой особое значение имеет не столько информационно-кодированная функция, сколько интерпретативная.

В науке предлагается различать ряд функций коммуникации, персонифицирующих общение, позволяющих не только управлять общением, выражая волю, эмоции, чувства, но и выстраивать его в соответствии с ритуалами или сценариями, нормами общения.

В научных источниках отсутствует однозначное обозначение коммуникативных функций, но большинством авторов выделяются следующие:

1. Информационная функция позволяет информировать партнера в процессе межличностного взаимодействия;
2. Социальная функция - определяет развитие культурных навыков и при партнерском взаимодействии;
3. Экспрессивная функция - определяет качественное выражение эмоционального состояния;
4. Прагматическая функция - определяет поведенческие особенности межличностного взаимодействия
5. Интерпретативная функция - определяет понимание ценностных ориентаций партнера;

Стоит отметить, что указанные особенности отличают главным образом непрямую коммуникацию, реализующую регулятивную и фатическую функции (когда говорящий стремится не столько к информированию, сколько к общению).

Большинство компонентов сообщения коммуникативного акта принадлежат также речевому акту. Компонентами коммуникативного взаимодействия являются:

- коммуникации;
- коммуникатор;
- сообщение и реципиент.

Свойства сообщения являются самым значимым компонентом сообщения, не входящим в состав речевого акта. Данная группа напрямую зависит от интенций и целей адресанта. Поэтому, на наш взгляд, оптимальным будет разбить все свойства сообщения на три группы:

1. Информационные свойства (информативные компоненты).
2. Воздействующие свойства (коннотативные, манипуляционные компоненты).

3. Фактические свойства.

Лингвокогнитивный подход к исследованию речевой коммуникации предполагает освещение такого понятия, как «коммуникативная культура». Коммуникативная культура сочетает в себе различные компоненты коммуникации и определяет специфику общения, в частности национальную окраску коммуникаций. Представление о содержании термина «коммуникативная культура» не будет полным, если не объединит знания о разнообразии метаязыковых и коммуникативных функций единиц языка, нормах межличностного общения и уместности их применения в разных условиях коммуникации. Так, близкие по смыслу высказывания могут восприниматься по-разному, например: *Продиктуйте мне свой адрес; Я хочу, чтобы Вы продиктовали мне свой адрес; Давайте я запишу Ваш адрес; Мне нужно записать Ваш адрес; Какой у Вас адрес?; Ваш адрес?; Напомните, Ваш адрес, кажется...*

Некоторые из приведенных высказываний, кроме основной функции – запроса информации, выполняют фактическую (помогают установить контакт, передают осознание коммуникантом социального статуса и роли по отношению к другому коммуниканту).

Данные высказывания могут быть отнесены к сфере не прямой коммуникации, поскольку имеют ситуативные ограничения, маркируют межличностные отношения, уточняя статус коммуникантов и регистр общения. Непрямая коммуникация, по мнению В.В. Дементьева, характеризуется элементами фатики [Дементьев, 2006]. Объясняется это тем, что, во-первых, система правил не прямой коммуникации не имеет того нормативного характера, который присущ системе правил кодифицированного общения; во-вторых, многие синтаксические и лексические единицы языка способны передавать, кроме своих основных значений, еще и различные не прямые смыслы, вытекающие из прагматики межличностного общения. С учетом этого не прямая коммуникация рассматривается в качестве специфической составляющей общей коммуникативной культуры общества. Описывая разновидности не прямой коммуникации, В.В. Дементьев отмечает превалирование в них фатики, объясняя это не столько «интенцией сокрытия истины, сколько осознанием необходимости смягчения (эвфемизации) формы подачи информации» [Дементьев, 2006, с. 190].

В науке выделяются не прямое сообщение, не прямое воздействие и не прямое общение как три типа не прямой коммуникации, в которой фатическая функция приобретает, по нашему мнению, особую значимость. Не прямая коммуникация, по мнению Т. Г. Винокур, присуща фатической коммуникации в целом по причине особой семантической фатической речи, основывающейся не на отношениях между означающим и означаемым, а на самом факте произнесения знака.

В рамках данной статьи автор исследует речевую коммуникацию в лингвокогнитивном освещении на примере дискурса СМИ.

В медиадискурсе речевая коммуникация реализуется, чаще всего, в виде информационных сообщений, которые имеют выраженную лингвокультурную специфику. Исследователь Т.Г. Добросклонская, которая специализируется на вопросах изучения медиа текстов убеждена, что «при этом структура собственно вербальной части неоднородна и складывается из последовательного соединения отдельных речевых фрагментов, как-то: речи ведущего, сообщений корреспондентов, прямого диалога ведущего с корреспондентом, речи интервьюируемых. Помимо чисто информативной, сообщающей функции, речь ведущего выполняет своего рода связующую, «склеивающую» функцию, превращая при помощи устойчивых фраз-связок отдельные рече-новостные фрагменты в единое логически-выстроенное целое» [Добросклонская, 2008, с. 63]. Помимо этого, важно принять во внимание, «анализ развертывания отдельного сообщения или “story” наглядно демонстрирует достаточно сложную организацию новостного текста, его многослойность» [Добросклонская, 2008, с. 77]. Именно в целях воздействия на аудиторию в сообщение вводятся речевые экспрессивные средства, которые и являются объектом нашего особого внимания в плане их взаимодействия с паралингвистическими средствами, видео- и звукорядом.

Информационное сообщение создается на основе универсальной схемы новости [Добросклонская, 2008], в которой выделяются обязательные или факультативные категории тематической организации текста: *Краткое содержание, Главное Событие, Фон, Контекст, История, Вербальные реакции или Комментарии*, каждая может быть расчленена на подкатегории. Так, категория Краткого содержания состоит из Заголовка и Вводки, категория Комментариев может быть разделена на Оценку и

Перспективы, поскольку в этом разделе новостного текста корреспондент или редактор могут дать оценку новостному событию. Информационную доминанту в структуре новостного текста исполняет Главное Событие, которое по принципу релевантности отражает новую информацию. Фон, Контекст и История ориентированы на придание тексту большей убедительности, они изобилуют цифровыми и иными данными, создают эффект точности сообщения. Комментарии и Вербальные реакции, апеллируя к мнению очевидцев или официальных лиц, актуализируют фокусное изображение события. Все указанные категории получают реализацию в системе языковых средств, образующих сложную тематическую сетку.

Поскольку в центре данного исследования находятся лингвокогнитивные аспекты речевой коммуникации, необходимо остановиться на лингвокультурных характеристиках текста. Рассмотрим на конкретном примере тематизацию фрагментов новостного сообщения с помощью изучения номинативной плотности, предполагающей анализ лексико-тематического наполнения текста, позволивший объективировать реализацию не только информативной, но и иных коммуникативно-прагматических функций новостного текста, оказывающих влияние на общественное сознание.

Формальная и тематическая структуры текста новостного сообщения, опубликованного на сайте CNN:

(I – Вводка) *A Pakistani doctor convicted of helping the CIA track Osama bin Laden had his sentence reduced Saturday by 10 years to a total of 23 years.*

(II – История) *Last May, Dr. Shakeel Afridi had been convicted of treason and sentenced to 33 years. He was handed the sentence, together with a \$3,500 fine, for spying for the United States. The time he spent in jail prior to his conviction is not included in the decreased sentence, which is now slated to end on May 23, 2035. In addition to getting his sentence reduced, his fine was lowered to \$1,000.*

(III – Комментарий) *Munir Azam, the commissioner of the frontier crimes regulation, announced the changes in the northwestern city of Peshawar. The doctor helped the CIA set up a phony vaccination campaign in an attempt to collect DNA samples from relatives of the al Qaeda leader in order to verify his presence in a compound in Abbottabad.*

(IV – Предыстория) *Bin Laden was killed in the subsequent U.S. raid on the compound in May 2011.*

(V – Последствиясобытий) *Since then, anti-polio campaigns have been targeted by militants in Pakistan. At least 22 polio workers have been killed since July 2012.*

Данная статья состоит из 188 слов. Первый абзац (26 слов) – это «Ввод-ка» (lead), в ней сообщается об основном событии (topic): сокращении срока наказания пакистанскому доктору на 10 лет, который ранее был осужден за помощь ЦРУ в поиске места укрытия Усамы бин Ладена.

Второй абзац (История) включает в себя четыре предложения, отсылающих читателя к предыстории. Два первых напоминают, что доктор Шакель Африди в мае 2013 года был осужден на 33 года за государственную измену, и ему был назначен штраф в размере \$3,500. Третье и четвертое предложения тематически дополняют первое и второе, в них говорится о сокращении срока отбытия наказания, приводятся точные цифровые и временные данные: *May 23, 2035*. Читателю еще раз напоминают о сокращении штрафа до \$1,000 и уменьшении срока заключения.

Эта часть новостного сообщения занимает 51% (97 слов) от общего объема текста, она характеризуется беспристрастностью, так как здесь нет оценочных слов, точные данные, цифры, объективно отражают суть произошедшего. Первый и второй абзацы информационного сообщения связаны тематически, их объединяют повторы лексики и грамматических структур: *convicted, had been convicted, conviction; had sentenced, reduced the sentence, sen-tenced, decreased sentence, sentence reduced*. Главный участник события номинируется в новостном сообщении по имени или по роду профессиональной деятельности (*a Pakistani doctor, Dr. Shakeel Afridi*), далее по тексту встречаются замены формами местоимения *he*. Разделы Вводка и История характеризуются точными цифровыми данными (временными периодами, денежными суммами): *10 years, 23 years, 33 years, Saturday, Last May, May 23, 2035, \$3,500, \$1,000*. В тексте присутствует юридический термин *'treason'- the crime of helping your country's enemies or trying to destroy your country's government*.

В третьем абзаце (Комментарий) приводится комментарий должностного лица – уполномоченного представителя Мунир Азама, который поясняет, каким образом действовал Шакель Африди в городе Пешавар и его окрестностях (*a compound in Abbottabad*): он проводил компанию по

вакцинации, собирая для ЦРУ биологический материал родственников Бен Ладена (*vaccination campaign, samples*).

В четвертом абзаце (Предыстория) автор напоминает о факте гибели террориста Бен Ладена, уточняя важную деталь: *Bin Laden was killed in the subsequent U.S. raid on the compound in May 2011*. Следует отметить, что Комментарий и Предыстория тематически полностью связаны с Вводкой, они детализируют ее.

Пятый абзац (Последствия событий) содержит комментарий о негативных последствиях действий доктора Шакеля Африди. Подчеркивается, что он не только предал свой народ, помогая врагам Пакистана поймать Усама бин Ладена и собирая образцы ДНК его родственников, но своими действиями спровоцировал гибель 22 медработников, приехавших сделать детям прививки от полиомиелита: *At least 22 polio workers have been killed since July 2012*. Общественное осуждение доктора Африди зашифровано между строк.

Представленный лексико-тематический анализ текста новостного сообщения свидетельствует о выполнении им главной функции – информирования, поскольку в тексте использовано значительное количество единиц, релевантно передающих информацию о главном событии, предыстории (точные указания на цифровые данные, временные и топографические показатели), однако логика соотношения вводного абзаца и следующих, комментирующих основные детали события, позволяет выделить знаки оценки события (в разделе последствий), что подтверждает присутствие интенции оказания манипулятивного воздействия на читателя с помощью текста новостного сообщения.

Перцептивный образ информационного продукта в процессе когнитивной обработки дискурса СМИ создается на основе познавательных моделей, проектирующихся на реальные ситуации. Эти модели двуплановы по своей сути. Во-первых, они могут базироваться на изучении отдельного эпизода с целью выявления его существенных характеристик и последующей экстраполяции на аналогичные явления, и, во-вторых, только с помощью социального опыта, иных познавательных моделей человек способен связать отдельные фрагменты в систему, обуславливая таким образом цельность модели. Можно утверждать, что журналист, создавая текст, как и адресат, его воспринимая, должен оперировать не фактами, а представлениями, готовыми нарративными формулами, из которых

выводится система социальной организации речевой деятельности. Построить тексты в соответствии с этими моделями — творческая задача журналиста.

Таким образом, познание мира распадается на две дихотомические части: вещественную (предметную, денотативную, эмотивную) и воображаемую (референтную, сигнификативную, интеллектуальную) (рис. 1).



Рисунок 1. Схема когнитивного познания мира

Первое обуславливает второе, из второго исходит первое. В теории когнитивной обработки дискурса превалирует воображаемый аспект, потому что реципиент не только узнает социальные контексты, фреймы, их компоненты, но и сопоставляет, анализирует, обобщает действия, происходящие в их рамках. Репрезентативная модель мира может доминировать над вещественной, создается воображаемая картина, в которую почти не включается факт.

Речевая коммуникация, взятая в событийном аспекте, как «речь — целенаправленное социальное действие», в дискурсной концепции представляет собой область специфической социокультурной деятельности: интерпретация действия происходит на базе структур-сценариев, выработанных практикой общения в процессе приобретенного социумом опыта взаимодействия со СМИ.

Представление о семантической связанности мира зависит от знаний о нем, отраженных в макро- и микростратегиях. По сути, медиатекст, реализованный в телевизионных репортажах, печатных и интернет-СМИ, радиальных эфирах, — это возведенные в реальность представления о

событиях и самой жизни: политике, войне, экономике, культуре, образовании и проч. Восприятие того или иного медиасобытия опирается на наличие в сознании (или подсознании) определенных фреймовых структур, под которые адресат подстраивает свое понимание увиденного, услышанного, прочитанного. Например, в XX веке в нашем обществе войну не было принято называть своим именем. Такая тенденция в силу своей имплицитности считалась респектабельной и была характерна для СССР, затем для России, Европы, США. Это приводит к неизбежному господству одних социальных или этнических групп над другими, не имеющими доступа к информационным потокам и контролю над ними. Имплицитная война выявляет свой облик в эксплицитной, становится неотъемлемой чертой существования человека, когда формируется «военное» сознание поколений. Тогда приходит время, в котором неявное социально-речевое действие превращается в явно-военное.

Тематическая структура медиатекста представляет собой набор формально или субъективно избранных топиков (наиболее значимой информации, поданной препозициями семантической микроструктуры), вокруг которых организуется сигнификация текста. Газетное сообщение маркирует релевантность каждого из топиков в определенной иерархии — заголовком, лидом, линейной композицией компонентов в зависимости от жанра.

С когнитивной точки зрения постижение публицистического текста происходит через построение специфической модели ситуации или события, описанного в нем, а через призму конкретной ситуации — реставрация и конкретизация более общих моделей. Наиболее типичным в «реконструкции действительности» для англоязычных СМИ являются парадигмы, состоящие из концептов: президент, политика, экономика, общество, регионы, в мире, культура, спорт, передовица, президент США, премьер-министр Великобритании, политика, общество, культура, спорт, происшествия; политика, экономика, общество, культура, здоровье, и пр.

Очевидно, что на смену стратегиям передовых статей (как основного аналитического жанра газетной публицистики) более чем двадцатилетней давности пришли стратегии информационных заметок, выполняющих приблизительную коммуникативную функцию: пропагандировать

(культивировать) социальные действия, актуализировать «поле деятельности».

Ознаменовавшее конец XX века отсутствие в СМИ аналитизма заполнилось изоморфными информационными текстами, что в принципе поменяло общество. Советская аналитика, основанная на агитации и пропаганде, стала чужда обществу: наиболее распространенная в те годы передовая статья, используя язык прошлого, вымерла как жанр. Однако свято место пусто не бывает. На первую полосу газеты пришла информация, производимая не только журналистом, но и возникшими пресс-центрами, пресс-службами, информагентствами и пр. Потребитель массового продукта оказался в новом для него положении: не было аналитики, которая учила жить, которая была сподручным материалом для проведения политинформаций. Одним словом, не стало готовой оценки происходящего. Нужно было, сопоставив информацию, самому анализировать, думать. Возникла совершенно иная информационная платформа — всеобщей альтернативы и личного выбора.

В последнее десятилетие появилась 1) диалоговая аналитика и 2) персонифицированная в личности самого журналиста (блогера и других пользователей интернета).

Тематически унифицированные концепты важны не только для построения базовой сигнификации текста, но и для процесса активации, выделения и трансформации ситуативных моделей, содержащихся в памяти. «Поскольку в событиях и действиях очень много повторяющихся черт, то этими чертами на макроструктурном уровне будут наделены и сообщающие о них дискурсы. Таким образом, в новостях мы можем ожидать, что если русские поступают таким-то и таким-то образом, то американцы будут действовать так-то и так-то. Иначе говоря, при наличии информации на определенную тему мы можем предсказать, что случится дальше» (Т. А. ван Дейк).

Отсюда, дискурс (текстовая организация) предстает в качестве сложного коммуникативного явления, включающего в себя не только интралингвистические факторы построения, но и представляющего пеструю картину организации прагматических условий, что обеспечивает базисную концептуальную структуру для рассмотрения языка по

установлению необходимой связи между высказываниями как лингвистическими объектами и социальными действиями носителя языка.

Таким образом, медиадискурс представлен в качестве феномена, содержащего широкий круг когнитивных, прагматических указателей на устройство общества, социальные и духовно-нравственные приоритеты в его развитии.

Представляется, что владение языком во всех его проявлениях и категориях отражает культурный профиль человека. В настоящее время можно говорить о целых направлениях в рамках разрабатываемой темы, среди которых важное место занимают исследования, посвященные отражению языковой картины мира в лексической семантике и прагматике. Это, видимо, объясняется тем, что язык, и в частности его лексический состав, является ярким отражением характера и мировоззрения, а следовательно, и ценностей народа. В языковой картине мира хранится национально-культурная информация. Разные народы по-разному воспринимают и «членят» окружающую их действительность.

Языковая картина мира в различных языках варьируется. Данное обстоятельство обусловлено специфичностью условий жизни и деятельности того или иного народа, их ценностным отношением к миру. Именно поэтому логично говорить о национальной или культурной специфике языковой картины мира, в которой реализуется речевая коммуникация. Представленный анализ позволяет предположить, что речевая коммуникация каждого народа обладает собственной индивидуальностью, что порождает необходимость гармонизации процедур перевода речи. Поведенческие особенности, выступающие важным элементом коммуникативного взаимодействия должны быть учтены при межнациональном речевом общении.

Литература:

-
1. Адаир Дж. Эффективная коммуникация. М.: Эксмо, 2003. 240 с.
 2. Гойхман О. Я., Т. М. Надеина Основы речевой коммуникации. М.: Инфра-М, 1997. 336 с.
 3. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.
 4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., 2008. 248 с.

5. Зарецкая Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 2013. 480 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2003.
7. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
8. Савова М.Р., Н.А. Ипполитова Русский язык и культура речи. М., 2008. 448 с.
9. Социологический энциклопедический словарь. М.: Кнорус, 1988.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: Юрайт, 1989.

ЯКОВЕНКО Е.Б.

Институт языкознания Российской Академии Наук

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: yakovenko_k@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ СИМПЛИФИЦИРОВАННЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С середины XX века в системе вариантов английского языка развивается еще несколько разновидностей, несводимых ни к социальным, ни к территориальным вариантам и обнаруживающих, при всех различиях в их структуре и функционировании, ряд сходных черт. Речь идет об упрощенных разновидностях английского языка, к которым, в частности, относятся *Basic English*, *Plain English*, *Simplified English*, *Nuclear English*, *Kleer English* и др. Одни из них являются искусственными языками, созданными в учебных целях, другие демонстрируют результат развития определенного функционального стиля, чаще всего стиля официальных документов (*the official style*, *officialese*) или делового стиля (*business style*), третьи представляют собой проекты упрощенной английской орфографии. В статье анализируется актуальное состояние симплифицированных вариантов английского языка и прогнозируется их развитие. В их развитии четко прослеживаются две противоположные тенденции: центростремительная, заключающаяся в постепенном усложнении и сближении со *Standard English* (примером чему может служить *Basic English*), и – чаще – центробежная, предполагающая намеренное отклонение от орфографических, лексических, грамматических норм литературного английского языка (как это наблюдается, например, в случае *Plain English*, *Simplified English*, *Globish*, *Anglish*, *Kleer English* и др.).

Ключевые слова: варианты английского языка, симплификация, искусственные языки, вспомогательные языки.

MODERN SIMPLIFIED VARIETIES OF ENGLISH

The global spread of English has resulted in its numerous varieties all over the world. The given paper focuses on some simplified varieties of English (Basic English, Every Man English, Plain English, Simplified English, Globish, Kleer English, etc.) that developed in the middle of the XXth century. Simplified varieties of English fall into: 1) auxiliary languages used in English studies (mainly Basic English); 2) so called controlled languages, used in diplomacy, administration, technology, etc. (Plain English, Simplified English); 3) simplified spelling projects (Globish, Anglish, Kleer English, etc.). They display a number of common features such as scarceness of vocabulary, a marked tendency for analytism, stylistic homogeneity and – in most cases – non-nativisation. Functioning as auxiliary languages

used for strictly limited purposes (spheres and domains of education, business, technology, administration), these varieties display great flexibility, either developing towards further simplification (such is the case of Plain English, Simplified English, Globish, Anglish, Kleer English) or being enriched by more and elements from Standard English (like Basic English).

Keywords: *varieties of English (Englishes), simplification, controlled languages, auxiliary languages.*

Упрощенные разновидности английского языка, активно развивающиеся с середины XX века: Basic English, Plain English, Simplified English, Nuclear English, Kleer English и другие, – проявляют исключительную структурную и функциональную разнородность. Некоторые из них являются искусственными языками, созданными в учебных целях, другие демонстрируют результат развития определенного функционального стиля, чаще всего стиля официальных документов (the official style, officialese) или делового стиля (business style), третьи представляют собой проекты упрощенной английской орфографии. Актуальное состояние симплифицированных вариантов английского языка и специфика их функционирования требуют специального исследования.

Одним из первых упрощенных языков, возникших на основе английского (к такому, разумеется, не относятся пиджины и креольские языки, вышедшие за рамки системы английского языка) является Basic English (другое название – Simple English). Он активно развивается с 40-х гг. XX в., но первое упоминание о нем относится к концу 20-х гг. и связано прежде всего с именем британского лингвиста и философа Ч.К.Огдена. В 1930 г. ученый опубликовал подробное описание разработанного им языка [Ogden, 1930] и возможностей его применения. Basic English содержал первоначально 850 единиц, среди которых ведущая роль отводилась существительным (около 600 единиц), остальные 250 единиц были представлены другими знаменательными и служебными частями речи. Огден минимизировал присутствие глаголов (т.н. «операторов» (operators)) в своем конструкте, мотивируя это тем, что, во-первых, практически любое действие может быть номинировано сочетанием описательного характера, состоящим из глаголов be или have и именного компонента (например, *to take/have food* вместо *to eat*, *to have a fall* вместо *to fall*), и, во-вторых, число глагольных единиц может возрасти за счет фразовых глаголов (*to put in/off/away* и т.д.), называемых сочетанием «операторов» и «директивов» – наречий места и направления.

Предпочтение простым глаголам аналитических конструкций обусловлено, в частности, направленностью Basic English, который задумывался как вспомогательный язык, используемый в учебных целях. Раздельное выражение лексического и грамматического значений в аналитических конструкциях, вероятно, должно было способствовать лучшему их восприятию лицами, не являющимися носителями английского языка.

Грамматическая система Basic English не противоречила строю обычного английского языка, именные и глагольные парадигмы не редуцированы, сохранены все категории важнейших частей речи. В подробно сформулированных правилах грамматики присутствовал ряд оговорок: так, признавались архаичные формы образования множественного числа существительных, супплетивизм (формы глагола *to be*, компаратив и суперлатив отдельных прилагательных), внутренняя флексия как способ образования форм неправильных глаголов и т.д.

Ограниченность лексического состава, включающего главным образом моносемичные единицы с четко очерченной референтной областью (своего рода семантические примитивы), стала основным препятствием на пути развития Basic English. Это осознавал сам Огден, добавивший к исходному списку слов несколько десятков единиц, используемых в текстах общенаучного и технического характера.

Работа, направленная на расширение словарного состава Basic English, продолжалась и в последующие годы. Пополнение происходило не только за счет терминологии: в ходе переложения на Basic English произведений художественной литературы в его состав вошла лексика, не являющаяся, строго говоря, возвышенной, но благодаря эмоциональным импликациям позволяющая описывать часто используемые поэтические образы (*arrow, curse, dawn, delight, dove, dream, eternal, fountain, lark, passion, perfume, pride, rapture, sorrow, valley, weariness* и др.).

Особый интерес представляет перевод Библии на Basic English (Новый Завет вышел в 1941 г., полное издание Библии состоялось в 1965 г.), подготовленный С.Г.Хуком (S.H.Hooke) в рамках концепции Ч.Огдена [Bible in Basic English, 1965]. Для перевода Сэмюель Хук использовал, помимо исходных 850 единиц, 100 «поэтических слов» (см. выше), а также дополнительный список из 50 слов, передающих христианские понятия и

библейские реалии, а также реалии общего характера в библейском контексте (*altar, ark, baptism, blessing, deceit, disciple, envy, flesh, generation, herd, heritage, leaven, leper, oath, prophet, revelation, righteousness, saint, salvation, savior, scribe, sin, tent, testament, thorn, tribe, virgin, witness, world, worship, wrath, yoke* и др.). Выполненный С.Хуком перевод отличается, несмотря на ограниченность лексики и искусственный характер перифрастических конструкций, значительной точностью и стилистической выдержанностью (подробнее см. [Яковенко 2007]).

В настоящее время, по данным Basic English Institute [<http://www.basic-english.org>], лексический состав Basic English постоянно увеличивается. Исходный список дополняется всё новыми перечнями слов: единицами общего характера (*alphabet, dictionary, hard, head, help, library, news, observation, open, parallel, person, public, size, start, step, text, unit, view*) (странно представить, что эти и подобные им единицы отсутствовали в более ранних текстах на Basic English!) и общетехнической и компьютерной лексикой (*button, cable, clear, folder, keyboard, memory, network, online, output, page, print, process, program, record, readme, run, send, startup, support, system, window, wire* и др.), что способствует сближению Basic English и Standard English. Словарь "The General Basic English Dictionary", вышедший под общей редакцией Ч.Огдена и выдержавший несколько десятков переизданий, содержит свыше 20000 единиц в общей сложности более чем 40000 значений [The General Basic English Dictionary, 1992].

Следует отметить, что само слово *basic* «основной, исходный», нередко расшифровываемое в составе наименования Basic English как British, American Scientific International Commercial (English), приобретает различный смысл: так, изданный в 1999 г. Longman Basic Dictionary of American English включает свыше 2000 единиц, разнообразных с точки зрения семантики и морфологической структуры и нередко выходящих далеко за рамки списка, предложенного Огденом [Longman Basic Dictionary of American English, 1999].

Надежды Огдена на то, что Basic English станет международным языком будущего, не оправдались. Разработанная им система доказала свою эффективность главным образом в обучении английскому языку как иностранному. Если же рассматривать Basic English вне учебных целей, то очевидно, что при ограниченном лексическом составе, пополняемом

исключительно за счет внешних ресурсов (вынужденных дополнительных лексических «вливаний»), вне связи с обиходно-разговорным языком и при определенной стилистической нивелированности этот вариант языка обречен либо на самовоспроизведение, либо на постепенное усложнение и сближение с литературным языком (последний вариант более вероятен). В этом случае можно прогнозировать появление новых упрощенных разновидностей английского языка, способных конкурировать с Basic English.

Подобные разновидности не переставали появляться на протяжении второй половины XX века. Еще в 1963 г. Л.Хогбен (L.Hogben), опираясь на работы Ч.Огдена, предложил свой вариант упрощенного английского языка – Essential World English, отличавшийся от Basic English расширенным использованием международной лексики, словообразовательных элементов (в первую очередь аффиксидов греческого и латинского происхождения), глаголов. Общее число единиц в Essential World English превышало 1500 [Hogben, 1963]. В это же время друг и соратник Ч.Огдена А.Ричардс разрабатывал упрощенную разновидность английского языка, близкую к Basic English, – Every Man English («повседневный английский, английский язык обычного человека»). Несколько позже, в 80-е гг., Р.Куирк и Г.Стейн занимались моделированием Nuclear English («элементарного английского») – варианта, предназначавшегося для международной коммуникации. Все эти конструкты были и остаются практически неиспользуемыми.

Функциональный вариант английского языка совершенно иного рода – Plain English (Plain language) (букв. «простой, т.е. ясный язык»). Термин активно используется со 2-й половины XX века, хотя выражение (*to say*) *in plain words (language)* «сказать простым языком» существовало намного раньше. Plain English возник как реакция на сложный, запутанный язык дипломатических и деловых документов. Английский писатель и публицист Дж.Оруэлл, обличая в своем эссе “Politics and the English Language” (1946) лживость и лицемерие политиков, призывал к выработке нового стиля политики и дипломатии: “One ought to recognise that the present political chaos is connected with the decay of language, and that one can probably bring about some improvement by starting at the verbal end. If you simplify your English, you are freed from the worst follies of orthodoxy” [Orwell, 1946, <http://www.ourcivilisation.com/decline/orwell1.htm>]. Оруэллом были

разработаны основные правила «ясного языка», включавшие, в частности, лаконичность стиля, отказ от образных средств, использование преимущественно кратких (односложных) слов, предпочтение активного залога пассивному, исконной лексики заимствованной:

Публицистический очерк Оруэлла не был «гласом вопиющего в пустыне»: уже в 1948 г. сэром Э.А.Гоуэрсом (E.A.Gowers) по поручению Королевского Казначейства было подготовлено руководство по использованию «ясного языка», предназначенное для официальных лиц, - «Plain Words, a Guide to the Use of English». В 1951 г. за ней последовало еще одно пособие «The ABC of Plain Words», а в 1954 г. оба руководства были выпущены под общим названием «The Complete Plain Words». Книга приобрела большую популярность и неоднократно переиздавалась, последнее издание вышло в 2014 г. [Gowers, 2014]. Важнейшими требованиями Plain Language остаются краткость, отказ от книжной, научной, устаревшей, возвышенной и др. лексики, затрудняющей восприятие текста, ограниченное привлечение синонимов, сокращение глагольных (временных, залоговых и др.) парадигм в связи с использованием лишь наиболее частотных глагольных форм и т.п. Не имея выраженной теоретической основы, пособия тем не менее оказывают ценную помощь при подготовке текстов и выступлений политиков.

Предложения Гоуэрса оказали определенное влияние на распространение нового стиля в политическом и деловом языке. В США 13 октября 2010 г. вступил в силу новый федеральный закон – the Plain Writing Act of 2010 № 111-274, предписывающий исполнительным органам придерживаться «ясного языка» в своих постановлениях. В Великобритании с 80-х гг. разворачивается движение в поддержку Plain Language, инициируемое Plain English Campaign (PEC) – коммерческой образовательной организацией, активно выступающей за использование Plain English в СМИ.

Разновидностью Plain English можно считать Simplified English – вспомогательный язык для написания технических инструкций, возникший первоначально как язык пилотов и авиадиспетчеров и разрабатываемый в соответствии с теми же требованиями, что и Plain English [Thomas, Jaffe, Kincaid et al., 1992].

К многочисленным вспомогательным языкам, используемым в технике, относят также Bull Controlled English, Caterpillar Technical English, Caterpillar

Fundermental English, Ericsson English, Nortel Standard English, Perkins Approved Clear English (подробнее см. [Crabbe 2017]).

К Plain English частично примыкает проект English (название дано английским писателем-сатириком Полом Дженнингсом в 60-е гг. XX в.) сторонники которого, в частности, Пол Андерсон, выступают за последовательную замену лексики романского происхождения исконной лексикой. Предлагается, например, использование *fell* вместо *mountain*, *sithe* (букв. «резать ножом») вместо *operate* (мед.), *steam room* вместо *sauna* и *folkhalf* вместо *sex* [The English Moot, http://english.wikia.com/wiki/English_Wordbook].

Сторонники сходного с English New English (David Cowley и др.), которых вряд ли можно принять серьезно, призывают к деривации и сложению на основе словообразовательных элементов древнеанглийского языка. Так, единицы *upness*, *beholdness*, *waterstuff*, *sourstuff* призваны заменить *elevation*, *observation*, *hydrogene*, *oxygen* [Там же].

Очевидно, что ни English, ни New English, развиваемые в рамках языкового пуризма, не способствуют упрощению лексической системы английского языка.

Среди наиболее известных искусственных упрощенных языков международного общения следует назвать Globish (< Global English), разработанный в 2004 г. Ж.-П.Неррьером, тогдашним вице-президентом IBM, отвечавшим за международный маркетинг компании. Ж.-П.Неррьер предложил лексически ограниченный (1500 слов) вариант английского языка с несложным синтаксисом, способный использоваться в качестве *lingua franca* [Nerrière, 2009]. Активная деятельность Неррьерера дала свои плоды: Globish получил определенное распространение в устном общении неносителей (где он сближается, с одной стороны, с пиджинами, с другой стороны, с такими разновидностями английского языка как *lingua franca*, как World English, Common English, Continental English, General English и др.), а также в сетевом общении (где он малоотличим от Netglisch).

В подобных проектах симплифицированность текста лишь кажущаяся: понимаемые в узком смысле как системы сокращений и упрощенных написаний на английском языке, распространенные в сети, Globish, Netglisch, Lingvo и т.д. обладают большим потенциалом нестандартного выражения лексических и грамматических значений.

Наконец, говоря об упрощенных вариантах английского языка, следует назвать проекты упрощенной орфографии: Kleer English, предложенный Р.Рэнделом [Randall, 2012] и основанный на исходном списке Ч.Огдена; Nu English, разработанный Г.Спранком [www.nuenglish.org] и т.д. Пытаясь стандартизировать выражение на письме согласных, кратких и долгих монофтонгов, дифтонгов и т.д., авторы этих проектов ставят своей целью приближение написания к современному британскому или американскому произношению (*daanjur, butur, sosiitee* вместо *danger, butter, society* в Kleer English [www.ogden.basic-english.org/basiceng.html]; *hot-daug, dis-u-pir, qōt*āshun* вместо *hotdog, disappear, quotation* в Nu English [www.nuenglish.org]). Лишним было бы говорить, что, не пользуясь общественной поддержкой, эти проекты, как и многие другие, остаются лишь индивидуальными изобретениями.

Таким образом, упрощенные разновидности, оказываясь на периферии системы английского языка, демонстрируют значительную структурную и функциональную разнородность. В их развитии четко прослеживаются две противоположные тенденции: центростремительная, заключающаяся в постепенном усложнении и сближении со Standard English (примером чему может служить Basic English), и – чаще – центробежная, предполагающая намеренное отклонение от орфографических, лексических, грамматических норм литературного английского языка (как это наблюдается, например, в случае Plain English, Simplified English, Globish, Anglish, Kleer English и др.). Выход за пределы языковой нормы сопровождается дисбалансом плана выражения и плана содержания: редуцирование морфологии компенсируется ростом аналитических тенденций, дефицит лексики ведет к дополнительной семантической нагрузке на оставшиеся единицы, так что формальное упрощение оборачивается семантическим и функциональным усложнением.

Литература:

1. Яковенко Е.Б. Homo biblicus. Языковой образ человека в английских и немецких переводах Библии (опыт концептуального моделирования). М.: Эйдос, 2007. 288 с.
2. The English Moot/ English Wordbook [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://english.wikia.com/wiki/English_Wordbook (дата обращения: 28.04.2017).
3. Basic-English Institute [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.basic-english.org> (дата обращения: 28.04.2017).

4. Bible in Basic English, 1965 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.onlinebible.org (дата обращения: 28.04.2017).
5. The General Basic English Dictionary, giving more than 40,000 senses of over 20,000 words. Under the direction of C.K.Ogden. Japan: The Hokuseido Press, 1992. 438 p.
6. Crabbe S. Controlling Language in Industry: Controlled Languages for Technical Documents. Palgrave McMillan: Springer, 2017. 117 p.
7. Gowers E. Plain Words: A Guide to the Use of English. N.Y.: Penguin Books, 2014. 320 p.
8. Hogben L. Essential World English. Being a Preliminary Mnemotechnic Programme for Proficiency in English Self-expression for International Use, Based on Semantic Principles. New York: M. Joseph, 1963. 442 p.
9. The Longman Basic Dictionary of American English. Longman, 1999. 370 p.
10. Ogden C.K. Basic English. London: Paul Treber & Co., Ltd., 1930. 95 p.
11. Orwell G. Politics and the English Language // Horizon. Vol. 13, issue 76. April 1946. P. 252-265 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ourcivilisation.com/decline/orwell1.htm>. (дата обращения: 28.04.2017).
12. Nerrière J.-P. Globish the World Over. International Globish Institute, 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.globish.com>. (дата обращения: 28.04.2017).
13. NuEnglish [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.nuenglish.org (дата обращения: 28.04.2017).
14. Randall R.L. English / Kleer English Dictionary. Lulu Press, 2012. 150 p.
15. Thomas M., Jaffe G., Kincaid P., Stees Y. Learning to Use Simplified English: A Preliminary Study // Technical Communication. 1992, 39(1). P. 69-73.
16. Quirk R. International Communication and the Concept of Nuclear English // C.J. Brumfit (ed.) English for International Communication. Oxford: Pergamon, 1982. P. 15-28.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В
КОММУНИКАЦИИ**

ГРИДИНА Н.В.

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономика»*

E-mail: gnv1401@gmail.com

**ЭТАЛОН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: КОРРЕЛЯЦИЯ ЯЗЫКОВОГО
ЗНАКА И МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПОНЯТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРБИАЛЬНОЙ
КАТЕГОРИИ КВАЛИТАТИВНОСТИ)**

Данная статья посвящена исследованию семиотической природы знака, обсуждению вопроса что считать за эталон лингвистического исследования: знаковые отношения или описание мыслительных понятий, которые представлены языковым знаком? Целью настоящей работы является исследование и определения типа корреляции между языковым знаком и концептом на уровне языковой объективации и речевой репрезентации. Изучение данной корреляции предлагается выполнить в рамках морфотемной концепции, разработанной А.И.Фефиловым. Данный вопрос рассматривается в рамках языковой категории квалитативности, преимущественно выраженной глаголом.

Многочисленные примеры позволили нам выделить следующие корреляции на уровне объективации: воплощения, обозначения, выражения и описания результата анализа языковых явлений. В акте репрезентации происходят изменения как языковой единицы, так и концепта. С одной стороны, языковая единица привносит что-то в обозначаемое понятие, расширяет, сужает, искажает, переосмысляет его. С другой стороны, репрезентируемая концептема в свою очередь детерминирует языковую единицу, в результате чего происходит ее концептуализация, понятийное уподобление языковых значений.

Ключевые слова: *концепт, языковой знак, языковая форма, морфотема, синтагмема, квалитативность, морфотемный анализ.*

**A MODEL FOR LINGUISTIC RESEARCH: CORRELATION BETWEEN A LANGUAGE SIGN
AND A CONCEPT (BASED ON THE CATEGORY OF VERB QUALITY)**

This article deals with the semiotic nature of a sign and addresses the issue of what to consider as a model for linguistic research: sign relations or description of the concepts that are represented by a language sign? The aim of the work is to study and define the types of correlation between a sign and a concept on the language manifestation and speech representation levels. This correlation is suggested to study in the framework of

morphothematic methodology proposed by Fefilov A.I. This question is studied on the basis of a language category of quality that is primarily expressed by a verb.

Numerous examples allowed us to distinguish the following types of correlation between the sign and the concept on the level of the language manifestation: manifestation (embodiment), expression, reference and description. Both concepts and language units undergo changes on the level of speech representation. On the one hand, the language unit adds something to the concept, widens, narrows, interprets, and modifies it. On the other hand, the represented concept in its turn determines the language unit that results in conceptualization of language units.

Keywords: *concept, language sign, language form, morphotheme, syntagme, quality, morphothematic analysis.*

Данная статья посвящена исследованию семиотической природы знака, вопросу что считать за эталон лингвистического исследования: знаковые отношения или описание мыслительных понятий, которые представлены языковым знаком? Очень часто встречаются такие слова «языковой знак выражает/обозначает/воплощает/описывает мыслительное понятие...». Нам бы хотелось выяснить являются ли эти слова синонимами, что понимается под знаковыми отношениями, не подменяется ли лингвистическая категория языкового значения мыслительной категорией понятия. В одной из своих статей мы писали о необходимости изучения «семантического качества», исследования квалитативной семы в ареале языков. Также было выявлено несовпадения логико-семантического качества с лексическим и синтаксическим [Гридина, 2016]. Целью настоящей работы является исследование и определения типа корреляции между языковым знаком и концептом на уровне языковой объективации и речевой репрезентации. Изучение данной корреляции предлагается выполнить в рамках морфотемной концепции, разработанной А.И.Фефиловым, исходящей из положения о том, что переход мысли в язык, или процесс объективации и репрезентации концептуальных мыслительных компонентов, осуществляется многоступенчатым, многоканальным способом. Предлагаем рассмотреть данный вопрос в рамках языковой категории квалитативности, преимущественно выраженной глаголом.

На уровне **языковой объективации** семантическая структура представляет взаимосвязь семантики формы, синтагмемы и контенционала. Семантика формы включает морфологические, грамматические, номинационные категории, словообразовательные

интралингвистические признаки (значения аффиксов), входящие в состав базового имени и детерминирующие его семантически; синтагма – совокупность глубинных логико-семантических признаков, позиционированных, функционализированных, модифицированных, представленных линейно и организованных парадигматически; контенционал- совокупность признаков, фиксирующих содержание объективируемого понятия. «Знаковое значение формируется во взаимодействии значения формы знака как элемента языковой системы с мыслительным понятием. Семантика знака не мыслима вне знаковой формы, в противном случае ее невозможно отграничить от «семантики отражения», т.е. от мыслительного понятия» [Фефилов, 1997, с. 28]. Подчеркивая языковую природу понятийных категорий, И.И. Мещанинов отмечал тесную связь формальной и содержательной сторон языка, выдвигал в качестве необходимого признака таких категорий критерий системного языкового выражения. Семантика языковой единицы складывается как под влиянием содержания объективированного понятия, так и в результате воздействия языковой формы. Например, языковая атрибутивность может усиливать логико-семантическую качественность, вид глагола может представить качество как результат действия (акциентив) или как процесс создания качества, ср. *подогрел* – сделал горячим (качество как результат) и *подогревает* – делает горячим (процесс создания качества). Выделение «чистой» семантики знака вне формы - это отождествление языковой и понятийной категории.

Интересно проанализировать как форма прилагательного и глагола детерминирует объективацию качественного признака. Указывалось, что прилагательное обозначает признак предмета [Виноградов, 1972], что прилагательное обозначает то, что мы приписываем предмету [Пешковский, 1923]. Однако часто бывает неясно, к чему оно прилагается. Все ограничивалось поверхностной атрибутивностью и отношением характеристики какого-либо предмета. Семасиологическая природа прилагательного описывается в общих чертах. Так, например, качественность, объективированная в словосочетаниях *зеленый луг* (1), *зеленый лист* (2), *зеленый лук* (3), *зеленый лес* (4) рассматривалась традиционно как качественность одного порядка. Но при более глубоком анализе, позволяющем исследовать многоплановую семантическую потенцию прилагательных, становится ясно, что

квалитативность, воплощенная данными знаками различна. В (1) качественность «зеленность» прилагается к траве, во (2) ко всему предмету, листу, в (3) к перьям лука и в (4) к деревьям, растущим в лесу. Рассмотрим еще другие примеры. В словосочетаниях *редкие волосы* (5), *аккуратный часовщик* (6), *густая трава* (7), *липкая бумага* (8) объективировано качество не предмета, а действия: (5), (7) = волосы (трава), растущие редко (густо), (6) = часовщик, работающий аккуратно, тщательно, (8) = бумага, прилипающая легко. Кроме этого, атрибутивное словосочетание может и не объективировать качественность, например, *утренний поезд* (9), *дорожные происшествия* (10), *наружная реклама* (11), *ездовой сезон* (12), *подсолнечные семечки* (13). В (9) объективирована темпоральность (определенное время суток – утро), в (10), (11) – локальность (происшествия, имеющие место (где?) на дороге; реклама, находящаяся снаружи), в (12) акциональность (сезон для езды), в (13) – субстанциальность (семечки подсолнечника).

Отличие прилагательного от глагола (несмотря на их общую понятийную основу) состоит в характере признака [Лебедева, 1993]. Как справедливо отмечает В.Д.Гогошидзе в понятийной основе прилагательного и глагола наряду с общими интегральными признаками имеются и специфические для каждого из них дифференциальные свойства [Гогошидзе, 1982]. Последние, видимо, и могут служить одним из оснований отнесения лексико-семантических классов с близкой или общей понятийной основой к разным частям речи. В языках, где различаются глагол и прилагательное, по мнению некоторых исследователей, существует противопоставление "динамика" - "статика", противопоставление, отражающее то существующее различие в признаковых словах, которое позволяет развести их по разным частям речи: "динамика" - это свойство пространственно-временной актуализации, признак - отношение; "статика" - свойство, обеспечивавшее выделение и идентификацию предмета вне отношения, признак-параметр [Гогошидзе, 1982; Лайонз, 1978; Lakoff, 1970 и др.] Лингвисты, говоря о категориальном значении этих частей речи, чаще всего используют термин "процессуальность" по отношению к глаголу, и "атрибутивность" по отношению к прилагательному, в чем также проявляется значимость признаков "динамика" и "статика". Однако на наш взгляд, подобный критерий разделения глагола и прилагательного не создает их абсолютного

различия. Отличие глагола и прилагательного как признаков имен состоит в том, что глагол в отличие от прилагательного имеет сложную, емкую, комплексную, динамичную семантическую структуру. Сложность семантического содержания глагола проявляется в разнообразии логико-семантических признаков, объективированные глаголом, например, прилагательное *твердый* объективирует *квалитативность* («твердость») и *субстанциальность* (чего-то, стола, стены и т.д.), глагол *валяться* объективирует *пространственную локализацию* (локальность), *локационал* (горизонтальность), *субстанциальность* (что-то валяется) и *квалитативность* (небрежно). Кроме этого, семантика глагола тесно связана с синтаксисом, так как те «места», определенные логико-семантические признаки получают экспликацию в предложении-высказывании в виде подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения. На связь семантической структуры глагола и синтаксиса также указывали Ибрагимов В.Л., Псянчин Ю.В. «Иерархия сем глагола в значительной мере аналогична структурной организации предложений, это их внутрисемный синтаксис» [Ибрагимова, Псянчин, 1993, с. 53].

Очевидно, что разноуровневые и межуровневые языковые единицы могут находится в различных отношениях с объективирующим в языке понятием. Многочисленные примеры позволили нам выделить следующие корреляции: *вополощения, обозначения, выражения* и *описания* результата анализа языковых явлений, что можно схематически представить следующим образом.

1. мыслительное понятие + языковое понятие (= значение) -/+ специальные формы выражения (воплощение понятия в языке - объективация). Логико-мыслительное понятие переходит в язык и откладывается в виде категориальных или некатегориальных значений. Концепт закрепляется в языке и получает языковой статус, например, частеречная *квалитативность* коррелирует с логико-мыслительным понятием качества.
2. языковое понятие + специальные формы выражения = мыслительное понятие (стереотипная репрезентация, выражение понятия). Языковой знак одновременно презентирует себя и обозначает объект, интегрируя значение и обозначаемое понятие, например, суффикс *-ость*

объективирует квалитативность: *бледность, выносливость, незаметность*, в немецком – суффикс –heit: *Schönheit, Schiefheit* и т. д.

3. языковое понятие - специальные формы выражения = мыслительное понятие (репрезентация нестереотипная, обозначение понятия). Языковая единица соотносит воплощенный семантический комплекс с внешним объектом. Языковая единица, вступая в отношение предицирования в другими языковыми единицами в речевом контексте, часто формирует новый тип синтагмемы, которую можно назвать нестереотипной, так как она представляет собой семантико-понятийную единицу, например, неквалитативные единицы могут репрезентировать качество и наоборот, *As soon as his horned friend was down...*(Hardy, 98) – *Как только рагатый его бухнул на колени...*(Т.Гарди, 145); *Время летит иногда птицей, иногда ползет червяком* (Тургенев, 80).

4. языковое понятие ⇒ метаязыковое понятие -/+ специальные формы выражения (инструмент анализа). Единица анализа, с помощью которой толкуются явления языка, например, «морфотема» - операционная единица анализа; «синтагмема» - совокупность глубинных семантических признаков; различные метапредикаты, выявляемые в синтагмеме, соотносимые с логико-мыслительными понятиями, например, «Экзистенциональность», «Посессивность», «Экзибитативность» и т.д.

Итак, квалитативность может быть воплощена в языке (в духе Мещанинова И. И.) и выражена с помощью него. Во втором случае изначально ЯЕ не призвана обозначать качество. Не «качественная» ЯЕ или языковая категория могут быть использованы для выражения внеязыкового качества (на уровне репрезентации). Так, например, исследование Архангельской Т. А. показывает, что имена, семантике которых квалитативность не присуща, приобретают логико-семантический признак качества, например, *горьковская определенность решения* [Архангельская 1972].

На уровне **репрезентации** происходит тесная корреляция языка и сознания; языкового знака и концепта; языковой формы и речемыслительного комплекса. Рассмотрение квалитативной семантики в ракурсе текста, способно передать значительно больше информации о

предметах, явлениях и событиях реальной действительности, позволяет по-новому подойти к ее анализу, а также установить характер взаимоотношения языковой категории квалитативности и актуального мыслительного понятия, выявить определенные тенденции взаимоотношения логико-семантической категории квалитативности и логико-мыслительной категории качества на уровне функционирования вербиальных знаков, содержащих в своей морфотемной структуре компоненты квалитативности – интеграции «темы» (=интралингвистической, собственной вербиальной семантики) и «отражательной семантики» (=обозначаемого мыслительного понятия). Контекст является не только средством обнаружения имеющихся в слове смысловых элементов, но часто и условием разного рода смещений.

В акте репрезентации одни логико-семантические признаки, получившие языковую объективацию, могут репрезентировать другие неоднородные логико-мыслительные категории. В результате такого взаимодействия концептемы и языковой единицы, происходят изменения как языковой единицы, так и концепта. Приведем лишь некоторые примеры данного взаимодействия. Используя триаду $A \Rightarrow B = C$, где A – глагольная морфотема, B – концептема, \Rightarrow – акт обозначения, $=C$ – то, что выражено, результат взаимодействия концептемы и языковой единицы, можно выявить характер взаимодействия актуального-мыслительного понятия и языковой единицы.

Локутивность \Rightarrow Экзистенциальность

Все здесь говорило о деньгах, все напоминало новенькую монету только что из чеканки [Гарди, 51]

A Суб_Субъ + Рел_Локут + Суб_Объ \Rightarrow B Суб_Квазисуб + Экзист + Квал(Квазисубъ) «субстанциальный субъект было богатым» = C концептема экзистенциальности выражается на фоне логико-семантического признака локутивности; объективированная локутивность акцентирует больше внешнюю сторону, нежели внутреннюю, так локутивность = осуществлять говорение, которое воспринимается на слух, т.е оно воспринимается через внешнюю сторону (голос).

Everything looked like money – like the last coin issued from the Mint [Hardy, 31]

Рел_Экзист+Компарат+Суб ⇒ Суб_Квазисуб+Рел_Экзист+Квал(Квазисубъ);

Акциональность ⇒ Экзибитативность

Какой-то ласковой и мягкой силой веяло от ее лица [Тургенев, с. 65]

А «дуть в каком-то направлении» Суб_Субъ+Рел_Акц + Лок(Директив) ⇒ Б «лицо выражало доброту» Суб_Субъ + Рел_Экзибит + Квал(Суб_Субъ) =С при данном способе репрезентации усиливается директив - «веять в какую-то сторону, в чье-либо направление» - качество представляется как распространяющееся, «живое». В английском варианте...*the countenance suggested latent, but gentle, kindly force* [Turgenev, p. 76] не происходит смена релятора, но в то же время формируется логико-семантическая категория квалитативности: *suggested*= «предполагает» Суб_Субъ+Рел_Акц ⇒ «дает намек на присутствие определенного внутреннего качества» Суб_Субъ+Рел_Акц +Квал(Субъ);

Акциональность ⚡Становление

В очаге пылал огонь, по утрам бывало еще свежо [Гарди, р. 155].

«гореть ярко, освещая, излучая сильный жар» Суб_Субъ+Акц+Квал(Акц)+Квал(Суб_Субъ) - здесь репрезентируется стереотипная морфотема, но ср. *Кирпичный румянец на щеках этого сибирского крепыша, казалось, запылал еще ярче* [Мурадян, с. 531]. Стереотипная морфотема, объективирующая синтагмему А Суб_Субъ + Рел_Акц + Квал(Акц) + Квал(Суб_Субъ) в речи репрезентирует концептему Б «загорелые щеки стали красными от волнения» Суб_Квазисубъ_Меротив + Становление + Квал(Квазисубъ) =С вербиальная форма способствует динамическому представлению качества.

В английском предложении *The early mornings were still sufficiently cool to render a fire acceptable in the large roon* [Hardy, p. 143] глагол *to render* не объективирует логико-семантическую категорию квалитативности, но в тексте репрезентирует логико-мыслительный признак квалитативности в результате сочетания с предидирующими словами, ср. объективированная глаголом *to render* синтагмема А «давать кому-либо» Суб_Субъ+Рел_Акц+Лок(Директив) репрезентирует концептему Б «субстанциальный субъект создает тепло» Суб_Субъ+Рел_Акц+Суб_Объ+Квал(Суб_Объ), как видно, релятор синтагмемы контенционально **модифицируется**: Рел_Акц (*давать*) ⚡

Рел_Акц_Фактитив + Квал_Фактитив «создавать тепло»; =С данный способ репрезентации способствует представлению качества как созданного в результате определенного действия. Таким образом, здесь наблюдается влияние концептемы на стереотипную синтагмему, в результате которой происходит изменение контенционала признаков синтагмемы.

Он сколотил себе состояние [Гарди, с. 58]

А «субстанциальный субъект создал какой-то объекта» Суб_Субъ+Акц_Фактитив+Фактитив(Суб_Объ) ⇒ Б «субстанциальный субъект стал богатым» Суб_Субъ+Рел_Становл+Квал(Суб_Субъ); =С объективированная акциональность, репрезентируя компонент концептемы *становления*, выделяет целенаправленную деятельность – как совокупность действий на достижение определенного качественного результата.

Трансмотивность ⇒ Акциональность

Время летит иногда птицей, иногда ползет червяком [Тургенев, с. 80].

Time either flies like a bird or crawls like a snail [Turgenev, p. 93].

Глаголы *летит*, *ползет* *flies*, *crawls* объективируют синтагмему А Суб_Субъ+ Рел_Трансм+Кван «идет быстро/медленно», в речи репрезентируют Б Суб_Субъ+ Темп+Рел_Акц+Кван+Квал(Темп); морфотема репрезентирует дополнительные логико-мыслительные категории, за счет чего расширяется значение языковой единицы; релятор, объективирующий в языке трансмотивность, в речевом произведении соотносится в акциональностью (*период времени, проводится кем-то интересно/скучно*), =С формируется новая концептема, представленная читателю более образно и динамично.

Десять лет прошло, таким образом, бесцветно, бесплодно и быстро, страшно быстро [Тургенев, с. 29].

Суб_Субъ+Рел_Трансм ⇒ «были прожиты определенным образом» Суб_Субъ+Рел_Акц+Темп+Квал(Акц); в контексте значение глагола расширяется за счет наречий, находящихся с ним в отношениях аддитивности.

Thus ten years elapsed in colourless, fruitless pursuits [Turgenev, p. 35].

Elapsed = «to pass away silently» (W'dic) – Суб_Субъ + Рел_Трансм + Квал(Трансм) ⇒ Суб_Субъ+Рел_ Акц+Квал(Акц) «были прожиты определенным образом».

Бывают дни, когда от одного взгляда на только что отваренный желтый картофель у меня текут слюнки [Белль, 584].

Суб_Квазисубъ+Рел_Трансм ⇒ «создавать аппетит» Суб_Квазисубъ + Акц + Квал(Квазисубъ) объективированная трансмотивность, репрезентируя акциональность вносит динамизм, смену стадий, подвижность.

Es kommen tage, wo der blosse Anblick frischgekochter Kartoffeln mir das Wasser in den Mund treibt [Böll, p. 51].

Акциональность ⇒ Локутивности

Воображаю, как ты меня расписал [Тургенев, с. 67].

А «субтанциональный субъект осуществляет действие, направленное на объект с целью придания ему качества» Суб_Субъ+Рел_Акц+Суб_Объ +Квал(Суб_Объ) ⇒ **Б** «субстанциональный субъект осуществляет говорение, характеризуемое определенным качеством» Суб_Субъ+Рел_Локут+Квал(Локут), в результате данной интеграции =**С** происходит расширение языковой значения, обновляется конвенционально логико-семантический признака квалитативности.

Таким образом, вышеизложенные примеры позволяют нам сделать вывод о том, что при взаимодействии языковых и мыслительных категорий на **уровне репрезентации, языковая единица привносит что-то в обозначаемое понятие, расширяет, сужает, искажает, переосмысляет его.** Так, например, вербальная морфотема квалитативного типа, объективирующая на уровне языка одни логико-семантические признаки, репрезентирует неоднородные логико-мыслительные категории, при этом понятие качественности получает преломление в языке. Ср. логико-семантический компонент синтагмемы локутивности, репрезентируя логико-мыслительный признак экзистенциальности, способствует выделению внешней стороны проявления качества; морфотема, объективирующая акциональность в качестве одного из признаков синтагмемы, обозначая логико-мыслительные признаки экзистенциальности, становления, выражает качество как распространяющееся, «живое», а также способствует представлению

качества как созданного в результате определенного действия, акцентирует целенаправленную деятельность – как совокупность действий на достижение определенного качественного результата; объективированная трансмотивность, репрезентируя акциональность вносит динамизм в восприятие качественного признака.

Кроме этого, в результате исследования характера взаимодействия стереотипной вербальной морфотемы квалитативного типа с неоднопорядковыми концептемами в акте репрезентации, нами отмечено, что репрезентируемая концептема в свою очередь детерминирует языковую единицу, в результате чего происходит ее концептуализация, понятийное уподобление языковых значений, сопровождаемое контенциональным выхолащиванием, деконтенционализацией логико-семантических признаков на уровне ассоциативно-семантическом, детерминативно-семантическом, номинационно-семантическом уровнях.

Таким образом, объективируемая морфотема репрезентирует концептему, в результате данного слияния, концептема выражается, что можно представить формулой $M_0 + K_P = K_B$, где M_0 - объективированная морфотема, K_P – репрезентируемая концептема, K_B –выраженная концептема. Нами выявлены следующие отношения между объективированной морфотемой и репрезентируемой концептемой:

$$(1) M_0 + K_P = K_P$$

влияние языка сведено на нет, например, *глаза слипались* = закрывались крепко (* становились липкими) (см. выше).

$$(2) M_0 + K_P = K_M$$

язык затемняет, искажает, обобщает концептуальный смысл, что можно ярко показать при помощи переводных предложений. Ср. *подула на них (пальцы)- she blew after him a kiss; медленно проплывает - fur einen Augenblick Hintergrund gibt; ты меня раскусал -the description of me which you gave; рогатый его бухнул на колени - his horned friend was down u m.д.*

$$(3) M_0 + K_P = K_{M/P}$$

язык синтезируется с репрезентируемой концептемой, в результате чего, образуется новое рече-концептуальное единство, ср. *браки расцветали А «благоухали как цветы» + Б «браки регистрировались» =С «заклучались в большом количестве, люди были счастливы».*

Таким образом, на уровнях объективации и репрезентации нами выделяются различные отношения между языковым знаком и концептом. На уровне объективации: *воплощения, обозначения, выражения и описания* результата анализа языковых явлений. В акте репрезентации происходят изменения как языковой единицы, так и концепта. С одной стороны, языковая единица привносит что-то в обозначаемое понятие, расширяет, сужает, искажает, переосмысляет его. С другой стороны, репрезентируемая концептема в свою очередь детерминирует языковую единицу, в результате чего происходит ее концептуализация, понятийное уподобление языковых значений.

Литература:

1. Виноградов В.В. Русский язык. 2-е изд. М., 1972.
2. Гарди Т. Тэсс из рода д'Эрбервилей: Роман / Пер. в англ. А. Кривцовой. М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002.
3. Гогошидзе Т.К. Категории числа и лица глагола в английском языке: (Диахроническое исследование): Автореф. дис.... канд. филол. наук. Л., 1982.
4. Ибрагимова В.Л., Псянчин Ю.В. Семантическая структура глагола и глагольного поля в русском и башкирском языках // Исследования по семантике (сопоставительно-типологический аспект): Межвуз. науч. сб. статей, Уфа, 1993.
5. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс, 1978.
6. Лебедева Л.В. Влияние категориальной принадлежности слова на развитие его семантики (на мат. рус. и англ. языка): Дисс. на соиск. уч. ст. к. фил. наук. Саратов, 1993.
7. Мурадян В. Герои не умирают // Повести небесных гор. М., 1988.
8. Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика. М., 1923.
9. Тургенев И.С. Отцы и дети. М.: Моск. рабочий, 1981.
10. Hardy T. Tess of the d'Urbervilles. Hertfordshire: Wordsworth Classics, 2000.
11. Lakoff G. Irregularity in syntax. N.Y.: Holt Rinehart, 1970. 207p.
12. Turgenev I.S. Fathers and Sons. Hertfordshire: Wordsworth Classics, 1996.
13. Белль Г. Собрание сочинений. В 5 т. Пер в нем. М.: Худож. лит., 1989.

ЗАЙЦЕВА В.С.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: s_viza@list.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются особенности развития языковых средств электронной коммуникации, определяется жанровая принадлежность в системе русского языка, а также имеющиеся отличия от норм жанра. Исследуется тенденция к упрощению грамматических и стилистических средств, сжатию текста, а также имеющая место интерференция приемов делового английского и языка электронной коммуникации.

Реализуется сравнительное сопоставление различных лексем, аббревиатур, акронимов, характерных как для языка деловой коммуникации, так и для коммуникации в электронной среде. Приводятся примеры, кодированных высказываний и их значений, изучения источников образования новых лексем. Формируется массив заимствований из языка делового английского. Рассматривается влияние особенностей англоязычной рекламы на процессы развития текстовой коммуникации. Анализируется преобладающее влияние языка общения молодежного социума на развитие коммуникации в электронной среде и возможные последствия данного феномена.

Выполнено исследование особенностей языка общения молодежи в электронной среде. Для этого в 2016 году проведено анкетирование студентов НИУ Высшей школы экономики первого курса и в 2015 году – студентов третьего курса экономического факультета и департамента статистики и анализа данных. Возраст участников обоих полов составил 17-20 лет. Результаты представлены в виде таблицы. На основании проведенного исследования сделаны выводы о влиянии особенностей общения молодежного социума на развитие коммуникации в электронной среде.

Ключевые слова: *коммуникация в электронной среде, особенности стиля, языковые средства, деловая коммуникация, молодежная среда, заимствования, языковая норма.*

CONFORMITY OF DEVELOPMENT OF ON-LINE COMMUNICATION

The article concerns the problems of particular features of development of the language of electronic communication, its genre peculiarities which are being studied in relation to the norms of Russian language. The modern trend of simplification of grammatical and stylistic devices is being observed in regard to interference of means of business English language into the sphere of electronic communication. The examples of codified expressions and their

meanings are provided. Comparison of different lexemes, abbreviations, acronyms similar to both texting and the language of business communication is being made.

The research of peculiarities of the youth communication has been carried out. For this purpose the questionnaire of the students of the first and third year studies at the Faculty of Economic Sciences and the Department of Statistics and Data Analysis of NRU Higher School of Economics was completed in 2015 and 2016.

The regular patterns derived from business English language vocabulary are considered to be word loan formation intervening into the sphere of electronic communication. The regular patterns of the style are presented. The apparent influence on the word formation of the language of advertising is also studied. The prevalence of the impact of the youth slang on the word formation in the sphere of texting is studied and supported by the results of questionnaire disposed in the table.

The conclusion regarding the trends of the genre development is presented.

Keywords: *electronic communication, style peculiarities, distinctive linguistic features, business communication, youth stratum, word-loans, linguistic norm.*

Коммуникация в электронной среде или “texting” – явление сравнительно новое, появившееся в результате взаимодействия современных технологий и языковых средств, обслуживающих задачи коммуникации в киберпространстве. Поскольку межличностное общение в киберпространстве осуществляется преимущественно в письменной форме, целесообразно рассмотреть образцы организации текста писем и сообщений. Неся в себе черты как письменной, так и устной речи, коммуникация в электронной среде создает проблемы в идентификации ее жанра, как-то: оппозиция структуры текста деловой переписки и лексико-грамматического строя, свойственного разговорному стилю. Кроме того, этот вид языковой деятельности вызывает серьезные опасения у педагогов и лингвистов относительно его негативного влияния на общий уровень языковой грамотности и культуры его участников.

Целью статьи является изучение особенностей текстов электронной коммуникации, таких как электронная почта и смс. Данный вид текстов относится лингвистами к асинхронной коммуникации, в то время как тексты форумов, чатов, ICQ, классифицируются как форма электронного дискурса, описание которого не входит в задачу данной статьи.

Понятие функционального стиля определяется прежде всего той социальной задачей, которую он выполняет. Стили в своем развитии опираются на нормативную базу языка, со временем претерпевающую изменения, которые диктуются требованиями той области человеческой

деятельности, в которой они находят применение. Сложившаяся, выработавшая определенные критерии и достаточно устойчивая в течение длительного времени система стилей, в настоящее время демонстрирует существенные отличия от традиционных норм благодаря появлению новых способов передачи информации.

Базовым критерием для дифференциации стилей является степень их тяготения к норме - строгое или свободное отношения к языковой норме языка. Чем более значимую публичную функцию выполняет стиль, тем более формализованным и нормативно обусловленным он является (исключение может представлять язык художественной литературы, который, несмотря на мощную социальную задачу, может отображать разнообразные сферы деятельности, используя возможности всех функциональных стилей). Так стиль государственных, деловых, юридических документов отличается как определенной лексической составляющей, так и устоявшимися синтаксическими конструкциями при жестком подчинении норме литературного языка. Эти стили оставляют мало простора для выражения индивидуальности автора, его социальной и гендерной принадлежности, поскольку это не детерминируется основной задачей текста.

Наибольшей степенью свободы от норм литературного языка, его грамматики, синтаксиса, стилистических рамок отличается разговорный язык. Разговорный стиль позволяет наиболее ярко выразить индивидуальные особенности субъекта высказывания: удаляясь от языковой нормы, носитель наполняет коммуникативное поле выразительными средствами. Причем такими средствами могут служить не только стилистические, лексические приемы, синтаксические конструкции, но и такие грамматические средства языка как, например, словообразование: суффиксы, аффиксы, междометия, повторы, использование неполных предложений и др. Например, в просторечии «приударить» в значении «ухаживать», «забить» в значении «перестать интересоваться чем-то», «заценить» в значении «оценить удачность выполнения» (в данном случае присутствует самопохвала). Разговорный стиль порой допускает заимствования приемов словообразования из других языков, в первую очередь английского. Так по аналогии с цепочкой “scotch (n) – to scotch (v)” возникает цепочка в русском языке: «скотч»(с)-«скотчевать»(г) в значении «обклеивать липкой лентой». Следует

отметить, что, при низкой технологичности общества, наполненность лексической базы языка научной и технологической терминологией объективно незначительная и формируется благодаря заимствованиям из иностранных языков и, прежде всего английского.

Вместе с тем, письменное высказывание при любой функциональной направленности имеет тенденцию к краткости и точности, поскольку в письменной речи уточнения и пояснения синхронно производиться не могут. Вследствие этого соблюдение норм языка позволяет донести сообщение с большей степенью эффективности. Очевидно, что чем меньше публичная значимость стиля, тем меньшую зависимость от языковых норм он проявляет. Так, в частной переписке допустимы приемы, которые в официальной или деловой переписке абсолютно неприемлемы, но, тем не менее, языковая компетенция – соблюдение норм грамматики, хороший стиль и богатство и уместность используемой лексики, - всегда являлись визитной карточкой пишущего, подтверждением его социального статуса. Отсюда и стремление дать детям хорошее образование, позволяющее приобщиться к определенной социальной группе, критерии отбора которой предусматривают (как и прежде) высокую компетентность в языковой коммуникации.

В настоящее время понятие «эпистолярный стиль», в прошлом характеризовавший частную переписку, все больше теряет свою актуальность вместе с изменениями в повседневной жизни. Для привычной корреспонденции основным каналом доставки информации давно стала электронная почта, мобильные телефоны, социальные сети и т. п. Формы повседневной письменной коммуникации претерпели серьезные изменения, однако ее функциональная направленность остается неизменной. Продолжает существовать необходимость социальной ориентации, что так же влияет на изменение языковых средств жанра. Вместе с тем, результаты адаптации письменного языка к задачам социальной компетенции порой поражают не только специалистов в области языка, но и людей, образованных в системе традиционных языковых норм.

Разные функциональные стили, помимо объединяющего их принципа соблюдения норм литературного языка, выдвигают в качестве приоритетов основополагающие для каждого стиля качества. Например,

для научного стиля основным требованием является логичность изложения, для юридических и административных документов – однозначность понимания, для деловой переписки – императивность, точность, стандартизованность, строгая композиция текста, отсутствие эмоциональности и наличие аббревиатур. Для стиля современной письменной коммуникации самым главным, пожалуй, можно назвать тенденцию к синхронности. Поскольку выполнение функциональной задачи – быстрого доведения информации до адресата, скорость реагирования на полученное сообщение, передача эмоциональной окраски при ограниченности времени и средств – задача трудновыполнимая, возникает необходимость создания новых речевых средств, особенностью которых является уникальное стремление к компрессии. . Стиль письменной коммуникации, или текстинг, представляет собой совокупность своеобразных приемов и является, пожалуй, единственным из функциональных стилей, для которого соответствие нормам литературного языка не является приоритетным (за исключением выходящих за рамки литературных норм арготизмов). Более того, происходит намеренная деформация языковых норм, которая свидетельствует не о безграмотности субъекта высказывания, а о стремлении к компрессии текста, или к своеобразной лингвистической игре. Лаконичный, лишенный подробностей и ясный для понимания стиль *texting* функционален и по-своему выразителен.

В таких видах современной коммуникации как *on-line* переписка и мобильная текстовая коммуникация, как и прежде, сохраняется ориентированность на демонстрацию своей социальной компетентности (владение навыками быстрого набора текста), знание аббревиатур и акронимов, использующихся в данной социальной группе для коммуникации. Компетентность достигается посредством увеличения скорости письма и, соответственно, быстрых и своевременных ответов, задержка которых может восприниматься как, во-первых, языковая или техническая некомпетентность, во-вторых, как пренебрежение установленным контактом. Подчинение задачам синхронизации обмена информацией при переписке приводит к неожиданным результатам. Предполагается, что освобождение от жестких языковых норм ведет к большей индивидуализации письменной речи, ее обогащению, однако изученные образцы наглядно показывают, что используемые шаблоны не

только не индивидуализируют письмо, но иногда лишают его гендерной составляющей – морфологических средств, указывающих на пол корреспондента.

Более того, в речевых средствах, используемых в данном виде коммуникации, появляется все больше шаблонов, позволяющих, с одной стороны, синхронизировать переписку, а, с другой стороны, вызывающих утерю индивидуальности письма. Для понимания некоторых слов и словосочетаний возникает необходимость создания словарей, дающих толкование кодам и аббревиатурам, широко применяющимся в электронной переписке. Для упрощения правильного понимания текстов групп, ограниченных узкими профессиональными или социальными интересами, существуют различные словари, относящие язык этих групп к определенной узаконенной категории, как, например, словарь сленга. В настоящее время появились словари-переводчики, помогающие в общении путем текстинг. Создание справочной литературы служит доказательством жанровой обособленности рассматриваемого стиля.

Особенностью стиля электронной коммуникации, как уже упоминалось выше, становится лаконичность, стремление к сокращениям, широкое использование аббревиатур и акронимов. Так, в англоязычной переписке мы находим не только буквенные акронимы, как-то:

ab - about

asap - as soon as possible

fe - for example

cu - see you

idk - I don't know

idc - I don't care

ilu - I love you

lol - laughing out loud

luv - love

musm - miss you so much

ttyl - talk to you later

Xmas - Christmas

ok?–Do you agree?

pls– please

thks - thanks

wat sup - what's up?

Лаконизм высказывания достигается за счет сжатия текста, усечения слов путем утери гласных, замещения служебных слов сходными по звучанию буквами: are – r, you – u. Что касается предлогов, то они либо опускаются, либо заменяются на сходные по звучанию цифры: to – 2, for – 4. Применяются также акронимы, включающие символы других знаковых систем, например:

10Q - thank you

2be@ - to be at

4cast - forecast

2moro – tomorrow

gr8 - great

g2g - got to go

lu2 - love you too

4eva - forever

w8 - wait

9 - parent is watching

^3 - heart

? - I have a question

@teotd - at the end of the day.

На данном примере можно отметить, что происходит изменение знаковых кодов, а это уже можно считать существенными изменениями в области коммуникации.

Если раньше к кодированию прибегали замкнутые группы, оперировавшие в пределах таких стилей как профессиональный жаргон, арг, подростковый сленг, то текстовая электронная коммуникация охватывает все больше коммуникантов. Это, прежде всего люди, по каким-либо причинам не имеющие возможности общаться непосредственно, находящиеся в отдаленном доступе или люди, ограниченные временными рамками. Кроме того, психологами отмечалось, что на подростков и молодежь (наиболее мобильные группы) сообщение, переданное посредством текстовой коммуникации, оказывает более существенной воздействие, чем сообщение, переданное в устной форме, и может служить своеобразной картой памяти, что находит применение в учебном процессе как средней, так и высшей школы.

Другим источником влияния на текстинг является стиль деловой переписки. В сфере делового языка наблюдается использование языковых средств, характерных для электронной переписки: тенденция к упрощению стилистических конструкций, широкое внедрение аббревиатур, акронимов, применяемых как в названиях организаций и должностей (DHL, DKNY, BMW, CEO, FO и пр.), так и для обозначения процессов, понятий и мероприятий (SWOT analysis - "analysis of strengths, weaknesses, opportunities, threats", IOU - "I owe You", TPI - "tax and price index", MTG - "meeting" и пр.). Переход к сокращенным формам передачи информации в сфере делового языка произошел значительно раньше и был объективно обусловлен. Такой вид переписки как телекс (синхронная передача графической информации посредством телефонной связи) выдвинул ряд требований к сжатости сообщений. В дальнейшем особенности передачи информации в телексах стали распространяться на другие виды деловой переписки, в которых стали отчетливо прослеживаться черты электронной коммуникации.

В настоящее время деловая коммуникация почти полностью перешла в область электронной переписки, смс и мультимедийных средств. Это, в свою очередь, обусловило сходство языковых процессов, которые мы сейчас наблюдаем в повседневной переписке различных социальных групп. Можно указать на некоторые общие тенденции:

- в электронных сообщениях опускаются артикли, местоимения, вспомогательные глаголы, предлоги: SENT INFO - We have sent information to you.
- опускаются указатели будущего времени, если дата упоминаемого события известна: DEL ARR 11 JUNE (Delegation arrives on 11, June).
- часто выбрасываются гласные (а, е, и, о, у) за исключением тех случаев, когда слово начинается с гласной: CHNG - change, MNG - manager, NXT - next, CFM - confirm, OBTN - obtain, APPROX - approximately.
- если слово длинное, то происходит усечение, т.е. сохраняются только начальные буквы: INFO - "information", Att / Attn - "attention", APP - 'appointment.

Существует также ряд общепринятых сокращений высказываний, так называемых клише, которые употребляются во всех типах деловых сообщений:

ASAP – as soon as possible
FAO – for the attention of
FYI – for your information
IOW – in other words

Наиболее широко сокращения применяются в переписке с помощью телексов. Здесь краткость приобретает существенное значение. К общепринятым сокращениям телексов можно отнести следующие (помимо упоминавшихся ранее):

ADV – advice
ARRVL – arrival
LST – last
LTR – letter
N – and
OK – agreement
OURLET – our letter
PLS – please
RGDS – regards
RGRT – regret
RPLY – reply
THKS – thanks
U – You
UR – Your
VST – visit
WK – week
WRK – work
R&R – rights and responsibilities

Очевидно, что многие сокращения и акронимы, встречающиеся в современной текстовой коммуникации, были заимствованы (некоторые из них выделены в списке для наглядности) из деловой переписки, а именно, из передачи информации посредством телекса. Представляется, отсюда, что их следует рассматривать не как новые тенденции, а, скорее как продолжение естественного процесса ускорения течения процессов современной реальности.

Еще одним источником заимствований аббревиатур была реклама: особенно ее информационные блоки. Широкое распространение получило

использование цифр вместо предлогов (“Tomatoes 4 soup”). Цифра привлекает внимание, делает дизайн сообщения оригинальным, а привлечение покупателей достигается с минимальными затратами. Установившиеся сокращения распространены и в сегменте туризма: (flts – flights, nts – nights, accom – accommodation, b/b – bed and breakfast. Например: “Package includes: flts Malta/Larnaca/Malta, 2 nts hotel accom. on b/b and taxes); . недвижимости (appt – apartment, nr – near, o.n.o. – or nearest offer (торг уместен); в объявлениях о вакансиях (CV – curriculum vitae, GCSE – General Certificate of Secondary Education (Свидетельство о законченном среднем образовании), Hons – a level of university degree that is higher than an ordinary (диплом с отличием), IT – information technology, HR- human resources, HQ – headquarters, hr – hours, 25-50 y.o. (years old), salary+ins – salary and insurance); в области деловой рекламы (pa. – per annum, p.w. – per week, pm – per month, T/O\$500k.+ – turnover more than \$500,000). Поскольку реклама также относится к жанру коммуникации, то преемственность процессов, происходящих в деловой сфере и повседневной коммуникации, очевидна.

Но интерференция может носить и обратный характер: сотрудники фирм допускают в своей переписке приемы, свойственные повседневному общению on-line, что свидетельствует о снижении жанра и является неприемлемым для деловой переписки. В этой связи крупные организации, такие, например, как IBM, пытаются избежать использования сниженных норм коммуникации, регламентируя этику письменной корпоративной коммуникации. Были разработаны принципы « сетевого этикета» (network etiquette), т.е. определенной киберкультуры, которые установили ограничения на введение кодов, непонятных получателю, использование средств визуализации (смайликов), которые в определенной ситуации могут восприниматься скорее как издевательство, чем выражение симпатии и т.п.

Однако, эти ограничения не всегда действенны, так как текстовая коммуникация находится в процессе развития, вовлекает все больше сообществ, которые, в свою очередь, привносят особенности своей монокультуры, расширяя и усложняя систему кодирования, доводя ее иногда до абсурда, когда одни и те же сокращения используются в различных сферах деятельности и имеют различное значение. Так, например, такое простое сокращение как “ас” может означать:

- alternative current
- accumulator
- acre
- air conditioning
- analogue computer
- - author's correction.

А если принять во внимание заглавные буквы, косую черту и другие возможные логограммы, то количество будет почти безграничным:

АС:

- aircraft carrier (авианосец)
- АС или А/С – aircraftsman (рядовой авиации)
- АС – athletic club
- АС – Atlantic Council, и т.п.

АС/CD:

- переключение с переменного на постоянный ток;
- бисексуал (в сленге).

Те же тенденции наблюдаются и в сфере русскоязычной коммуникации, которая является вторичной, производной по отношению к англоязычному “texting”. Наиболее характерными особенностями русскоязычной коммуникации являются:

- сжимание слова за счет удаления гласных, без которых, тем не менее, сохраняется возможность понимания текста. Например:

пжлст - пожалуйста

ч-т - что-то

нзч - не за что

спс - спасибо

мб - может быть;

- упрощение структуры предложения за счет утраты подлежащего: “прду звтр” – выпадение подлежащего “я”;
- утрата окончаний прошедшего или будущего времени (имеется ссылка на время отправления заказа – “вчр”): “вчр отпр зкз”.

Встречаются сокращения английских выражений, передающихся с помощью кириллицы: “ок” – “okey”, “имхо” – “in my humble opinion”.

Рассмотрим способ придания эмоциональной окраски сообщениям. Технические средства позволяют использовать логограммы (смайлики, эмотиконы), которые начинают выполнять функции пунктуационных знаков, другие мультимедийные средства, что позволяет избежать интерференции повседневной переписки в сферу деловой корреспонденции.

Помимо технических средств передачи эмоциональной окраски, широко применяются всевозможные графические средства:

- выделение значимых слов прописными буквами: Ч-Т!
- подача слов вразрядку: п р а в д а?
- повтор знаков вопроса или восклицания для усиления их функции: Ты???????
- использование заглавных букв для передачи большего эмоционального напряжения: С КЕМ?
- использование повторяющихся скобок: Верю, как же!)))))))))))
- удлинение гласных, что достаточно выразительно передает функцию крика: никогдаааааа!

С целью исследования особенностей языка общения молодежи в электронной среде в 2016 году проведено анкетирование студентов НИУ Высшей школы экономики первого курса и в 2015 году – студентов третьего курса экономического факультета и департамента статистики и анализа данных. Возраст участников обоих полов составил 17-20 лет, при этом гендерные особенности не выявлены. На основании анкетирования были составлены сравнительные таблицы и сделан анализ преобладающей тенденции к сокращениям, выявлено влияние молодежного сленга на особенности изучаемого стиля, проанализирована частота использования студентами различных форматов письменной коммуникации. Результаты представлены в виде таблицы. Таблица сравнивает число обращений студентов к электронной почте и смс и ммс. Результат показывает, что письма в их традиционном, хоть и электронном формате, пишутся крайне редко, причем зачастую по необходимости, служебной или учебной. В то же время количество смс и ммс увеличивается в геометрической прогрессии, особенно в личной переписке.

Как следует из таблицы, основные вышеперечисленные тенденции, как-то: компрессия текста, стяжение слов, использование русскоязычных и

англоязычных аббревиатур и другие графические и мультимедийные средства, свойственные стилю текстинг, присутствуют в переписке анкетированных групп студентов.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о существенном влиянии молодежного социума на развитие языка электронной коммуникации и его обособления в самостоятельный стиль. Необратимость этого процесса выдвигает задачу адаптации текстинга к нуждам школы или вуза.

Количество писем по личной необходимости (в месяц)	Количество писем по работе/учебе (в месяц)	Количество смс (в месяц) по личной необходимости	Количество смс (в месяц) по работе/учебе	Какими сокращениями пользуюсь	Какими средствами передаю эмоции в смс/письме
0 (1 чел.)	6	18	30	Ок, плз, спс, пож (пожалуйста), лс(личное сообщение), всм(в смысле?), конфа (в вк)	Смайлы: и знаками пунктуации (как :), ;) и т.д.), и встроенными (😄, 😊, 😍, и т.д). - Оттенки эмоций: скобками слева – радость:), скобками справа – грусть: (. много восклицательных знаков – возмущение, многоточие - неуверенность, намёк
0 (6 чел.)	40	4100	550	нз, ок ,спс, пжлст, лс, вк, личка, гг,вп, рофл, VG,кач, прот,	Смайлики, знаки пунктуации
9 (4 чел)	13	1450	1000	ок, лс, конфа	Смайлики, знаки пунктуации
0 (6 чел.)	5	1500	830	нз, ок, спс, мб, вк	Смайлики, знаки пунктуации, скобки, стикеры
19 (7 чел.)	26	777	37	нз, ок,спс, пжлст,лс,	Смайлики, знаки пунктуации, скобки, стикеры
21 (7 чел.)	23	120	25	ок, лс,конфа, вк, спс, плз,	Стикеры, знаки пунктуации, эмодиконы

84 (10 чел.)	76	20410	144	ок, лс,конфа, вк, спс, плз, мб	Смайлики, знаки пунктуации, скобки, стикеры
--------------	----	-------	-----	-----------------------------------	---

В преподавательской среде текстовая коммуникация отвоевывает все больше прав на существование: координация работы студентов, обеспечение их дополнительными материалами для работы сопровождаются короткими инструкциями, в которые также вносятся определенные сокращения. Эти сокращения, безусловно, более ограничены и в большей мере подчиняются языковым требованиям по сравнению с теми акронимами и сокращениями, которыми оперируют студенты, но тенденция, тем не менее, существует. Например, для обозначения областей изучаемого языка: GE – General English, ESP – English for special purposes, BE – business English. Делясь профессиональным опытом в профессиональных сетях, так же широко используется текстинг, пусть и в более «классическом» варианте.

Исследование, проведенное канадскими учеными “Lingvo online: The Language of the Keyboard Generation”, доказало, что, чем моложе исследуемая группа, тем быстрее ее представители расшифровывают послания в жанре текстовой коммуникации: короткая записка или E-mail более информативны для представителей молодежи, нежели пространственные объяснения. Отсюда, представляются вполне уместными некоторые эксперименты зарубежных преподавателей и литераторов, переводящих всемирно известные произведения, зачастую шедевры, на язык текстовой коммуникации. Это позволяет привлечь молодежь к чтению многостраничных повествований, объем которых внушает страх детям и молодежи, живущих в век больших скоростей. Любопытно, что таким образом переводятся не современные произведения, а шедевры Шекспира, молитвы, отрывки из Библии.

Язык - подвижное явление, развивающееся вместе с развитием человеческой цивилизации, фиксируя как его достижения, так и ошибки. В сфере электронной коммуникации, текстинг является наиболее удобным способом коммуникации, и, как следствие, быстро усваивается большинством пользователей. Таким образом, в сети Интернет формируется собственная речевая норма, понимаемая как наиболее часто употребляемые в том или ином языковом сообществе языковые паттерны.

Отстаивая какую-нибудь норму, утвердившуюся в исторической перспективе в языке как результат, например, влияния тюркских языков на русский язык после отнюдь не позитивного процесса установления татаро-монгольского ига, не нужно быть категоричными в оценке последствий влияния развития технологий. Молодость аудитории Интернета, а также массовость изучаемого вида электронной коммуникации позволяют говорить о том, что те особенности, которые наблюдаются в языке сегодня, в будущем, возможно, отразятся на языковой норме.

Литература:

1. Аврамова А.А. Лингвистические особенности Электронного общения: Автореф. дис...канд. филол. наук. М.: МГУ, 2005. 27с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. М.: Книжный дом «Либроком»/URSS, 2010.
3. Волкова Н.О., Никанорова И.А. Англо-русский словарь сокращений. М.: Издательство «Русский язык», 1999. 464 с.
4. Network Working Group: Netiquette Guidelines [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tools.ietf.org/html/rfc1855> (дата обращения:16.12.2016г.)

КНЯЗЕВА Е.Г., КУРБАКОВА С.Н.

Военный университет

E-mail: i7201224@gmail.com

Военный университет

E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

ФИЛОСОФСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Аннотация.** В фокусе данной статьи – актуальные философские и лингвистические аспекты изучения речевой коммуникации, ее интерактивного характера. Согласно предлагаемой модели, отдельный акт речевого общения включает два этапа: первый – по порождению сообщения, а второй – по восприятию текста. Деятельность по порождению сообщения представляет собой речепсихическую активность, направленную на координацию деятельности получателя сообщения с помощью текста, и совершается в виде соответствующих действий и операций с использованием ресурсов языка. Создание целостной модели речевого акта как коммуникативного события отвечает потребности языкознания в распространении системно-деятельностной трактовки на объекты языковой действительности, что, в конечном счете, служит развитию теории и практики речевой коммуникации.*

***Ключевые слова:** речевая коммуникация, речевой акт, интерактивность.*

PHILOSOPHIC AND LINGUISTIC ASPECTS OF RESEARCH INTO SPEECH COMMUNICATION

***Abstract.** This article is focused on relevant philosophic and linguistic aspects of research into speech communication, its interactive nature. According to the proposed model, every act of speech interaction includes two stages: the first one presumes producing a message, and the second – comprehending it. Consisting of operations with the resources of a language, the production of a message is aimed at coordinating the addressee's activity by a text. Creating a comprehensive model of speech communication promotes further successful research in theory and practice of verbal communication on the basis of the categories of system and activity.*

***Keywords:** speech communication, illocutionary act, interactivity.*

Относительно целостная теория речевых актов сложилась в рамках лингвистической философии. Речевой акт, согласно модели Дж. Л. Остина и Дж.Р. Серля, состоит из следующих компонентов: говорящий и адресат,

выступающие носителями согласованных между собой социальных ролей и обладающие фондом общих речевых навыков, знаний и представлений о мире, а также высказывания говорящего, ситуации общения, фрагмента действительности, которого касается его содержание, коммуникативного намерения, цели и результата. Последовательность речевых актов содает дискурс. Важным представляется замечание Дж.Р. Серля о том, что основной единицей языкового общения является не символ, не слово, не предложение и даже не конкретный экземпляр символа, слова или предложения, а производство этого конкретного экземпляра в ходе совершения речевого акта. Это положение он доказывает следующим образом: если воспринимать некий звук или значок на бумаге как проявление языкового общения (как сообщение), то один из факторов, обуславливающих такое его восприятие, заключается в том, что он должен рассматривать этот звук или значок как результат деятельности существа, имеющего определенные намерения. Он не может рассматривать его просто как явление природы вроде камня, водопада или дерева. Для того чтобы рассматривать его как проявление языкового общения, необходимо предположить, что его производство есть то, что представители лингвистической философии называют речевым актом [Серль, 1986; Остин, 1986].

Так, логической предпосылкой попыток дешифровать иероглифы майя является гипотеза о том, что значки на камне были сделаны существами, более или менее похожими на нас, и сделаны с определенными намерениями. Если бы мы были уверены, что значки появились в результате эрозии, то никто бы и не подумал заниматься их дешифровкой. Подведение их под категорию языкового общения с необходимостью влечет понимание их производства как совершения речевых актов.

В последние десятилетия новое звучание приобрели исследования коммуникативного акта в свете координационно-деятельностной парадигмы, которое восходит к взглядам В. фон Гумбольдта [Гумбольдт В.фон, 1984]. С постановкой категории деятельности в основу изучения языка и речи осмысление коммуникативных процессов показало, что в ходе речевой коммуникации осуществляется знаковая координация коммуникативных деятельностей ее участников, и такого рода координация обеспечивает координацию неречевых деятельностей. Исходя из триадичности состава коммуникации, отмеченной еще Ф.

Соссюром и Р. Якобсоном, данная модель отражает системный характер речевого общения. Категория деятельности заполняет психолингвистическую пустоту понятий «говорящий и слушающий, отправитель и адресат», и акт речевой коммуникации получает описание в виде системы: «первичная коммуникативная деятельность — текст (дискурс) — вторичная коммуникативная деятельность» [Сидоров, 1987]. При этом вся система вписана в непосредственное окружение, состоящее из неречевой деятельности отправителя, неречевой деятельности адресата, условий коммуникации и референтной ситуации. Таким образом, коммуникативный акт рассматривается как форма языковой реальности, в которой одновременно представлены и все другие аспекты языка: и языковая система, и стили, и механизмы речевой деятельности.

Общим отношением, которое связывает все блоки акта речевой коммуникации в единое целое, является отношение взаимной координации деятельностей участников коммуникации. Следовательно, базовым механизмом речевой коммуникации выступает координация деятельностей людей, которые в этих целях пользуются языком как универсально-знаковым средством.

Рассмотрим, каким образом функционирует модель речевого акта Дж.Л. Остина и Дж.Р. Серля. Говорящий произносит членораздельные звуки, принадлежащие общепонятному языковому коду; строит высказывания из слов данного языка по правилам его грамматики; снабжает высказывание смыслом и референцией, т.е. соотносит с действительностью, осуществив речение (locution); придает речению целенаправленность, благодаря которой оно превращается в иллокутивный акт (illocutionary act); воздействует на сознание или поведение адресата, создавая новую ситуацию (perlocution). Главным новшеством данной модели является введенное Дж.Л. Остиным понятие иллокуции. Однако он не дает точного определения понятию иллокутивного акта, а только приводит примеры иллокутивных актов – вопрос, ответ, информирование, уверение, предупреждение, назначение, критика и т.д.

Модель речевых актов Дж.Л. Остина и его последователей представляет для нас несомненный интерес. Особенно ценны положения о том, что минимальной единицей человеческого общения является действие, а

также о том, что посредством одного и того же предположения в зависимости от ситуации его употребления можно сделать различные утверждения и что, осуществляя речевые акты, мы можем определенным образом воздействовать на слушающего. Однако данная схема недостаточно в качестве адекватной модели события речевого общения.

Во-первых, не всегда отдельное предложение можно считать единицей, соответствующей речевому акту на уровне анализа взаимодействия. Не менее типичны речевые акты, осуществляемые посредством нескольких предположений или отдельных частей предложения.

Во-вторых, необходимость соотносить всякое высказывание с одним лишь типом речевого акта из конечного набора таких типов противоречит представлению о том, что с помощью одного лишь высказывания говорящий часто совершает множество действий одновременно. Инвентарь ярлыков теории речевых актов сужает диапазон условий, которым должно отвечать высказывание.

В-третьих, общение является более сложным типом взаимодействия, чем это представлено в теории речевых актов, где собеседники поочередно адресуют друг другу некоторые речевые акты, определяемые исключительно в терминах намерений говорящего. Анализ общения показывает, что значение реплик часто зависит от взаимной договоренности. Значительный уровень неопределенности обеспечивает возможность дальнейших интерпретаций [Демьянков, 1982; Забавников, 1984].

Исследуя семантическую макроструктуру текста, Т.А. ван Дейк пришел к выводу о том, что существует не только связанная последовательность предложений и пропозиций, но и связанная последовательность речевых актов. Речевые акты являются составной частью социального взаимодействия [Dijk T.A. van, 1982].

Для изучения интерактивного характера вербального взаимодействия важно понимать, что, включаясь в коммуникативный акт, языковая личность становится участником объективного хода событий, которые, прежде всего, характеризуются дейктическими факторами, а именно: кто, где и когда совершает ту или иную активность. От того, с кем, когда и где адресату необходимо скоординировать свою деятельность (неречевую),

зависит способ вербального взаимодействия, продуктом которого становится текст.

Развивая идеи А.А. Леонтьева, Г.П. Мельникова, В.М. Солнцева, Е.Ф. Тарасова и их последователей о структурном характере речевого общения, естественно полагать, что коммуникант располагает определенным репертуаром средств ориентирования в объективном мире, которые входят в состав коммуникативной картины мира в сознании языковой личности. Текст речевого воздействия производит во внутреннем мире адресата своеобразную «квазипредметную ситуацию» [Князева, 1999, с.87-88] - некоторый возможный мир, состоящий из определенного набора представлений о предметах, лицах, их свойствах и отношениях. Тот факт, что любая деятельность всегда совершается некоторым лицом в определенном месте в определенный момент времени, позволяет нам говорить, что дейктические координаты лица, времени и места являются базой для построения адекватной картины объективного мира. Для характеристики мира, отображенного в сознании человека в результате познавательной, творческой деятельности человека, в когнитологии используется понятие «концептуальная картина мира», важной частью которой является дейксис как концепт коммуникативного ориентирования. Производимые субъектом мыслительные операции по выделению в действительности признаков разных объектов и процессов, по созданию целостных образов, структурированию принимаемой, обрабатываемой и передаваемой информации в связи с действием различных стимулов, несомненно, опираются на дейктическую систему координат. Универсальный характер дейксиса основывается на общечеловеческой процедуре отражения действительности. Однако национальные особенности закрепления этих знаний в конкретном языке позволяют говорить о национальной специфике употребления языковых средств для ориентирования речевого взаимодействия относительно дейктических координат — лица, времени и места. Более того, мы можем говорить о дейктическом потенциале языковых средств и шкале дейктичности, в зависимости от частотности их употребления для обозначения лица, места и времени в речевой коммуникации.

Отечественная психолингвистическая школа интерпретирует коммуникацию в виде процесса структурных, динамических преобразований: в ходе порождения и восприятия речи выделяются этапы

мыслительной и речетворческой деятельности, происходящих в сознании коммуникантов при общении. Топик и комментарий в психолингвистическом понимании составляют глубинную структуру организации речи в сознании человека, которая впоследствии преобразуется во внешней реализации речевого высказывания: «топик-комментарий» предстает как универсальный структурный стандарт до-синтаксических построений» [Курдюмов, 2005, с. 127]. В свою очередь, дейксис выступает структурообразующим элементом ментального процесса порождения - восприятия речи: на координатах *кто, где* и *когда* действует, строится смысловая программа высказывания. Следует отметить, что мысль о существовании различной языковой картины мира не опровергает факта существования единого для всех компонента в процессе осознания действительности. Познание человеком действительности начинается, как нам представляется, прежде всего, с осмысления того, кто действует, где действует, когда действует: «Так или иначе, наше знание о мире неразрывно с нашей деятельностью в мире, нашим диалогом с миром» [Леонтьев, 2003, с. 273]. В данном контексте, конечно, большую нагрузку несут языковые знаки [Ганюшина, 2008]. На этой универсальной дейктической схеме выстраивается концептуальная картина мира, а в ее важной составной части — языковой картине — закрепляются и хранятся знания о мире в виде символов (знаков). Координаты лица, места и времени являются важнейшей частью концептуальной картины мира, а способы и средства их обозначения (воплощения в речевой деятельности) формируются в языковой картине мира. Как справедливо отмечает О.Г. Почепцов, «представление или отражение мира построено на принципе пиков, иными словами отражению подвергается не мир в целом, а лишь его пики, т.е. его составляющие, которые представляются говорящему наиболее важными, наиболее релевантными, наиболее полно характеризующими мир» [Почепцов, 1990, с. 111]. Развивая мысль А.А. Леонтьева о том, что мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира, мы допускаем, что дейктическая система координат – лицо, место и время — служит базой в процессе формирования образа мира, социального и когнитивно адекватного реальностям этого мира.

В структуру речевого акта входят следующие компоненты: говорящий и слушающий, определенные цели, намерения, действия (высказывания, обладающие определенными характеристиками) говорящего, коммуникативная ситуация и происходящие события. Т.А. ван Дейк рассматривает речевые акты как фреймы. К такому пониманию он пришел вследствие того, что восприятие высказываний как определенных речевых актов основывается на сложном процессе, включающем использование различных видов информации. Понимание неизбежно базируется на более общих концептах, категориях, правилах и стратегиях. Это общее значение организовано в концептуальные системы, которые можно описать в терминах фреймов.

Речевые акты можно связать с фреймами по следующим причинам: существуют типизированные последовательности речевых актов, структура которых имеет относительно конвенциональный характер, - это чтение лекций, ведение повседневных разговоров и т.д.; речевые акты могут интерпретироваться на основе заключенного во фреймы знания мира, когда они являются частью самих этих фреймов.

Для правильного понимания речевых актов требуется знание метафреймов, т.е. знание общих условий совершения успешных действий. Речевые акты обычно имеют отношение к прошлым или будущим действиям говорящего или слушающего и, следовательно, невозможны без знания того, что необходимо, допустимо или возможно в реальном мире. За решение вопроса о том, выполнены ли необходимые условия приемлемости речевого акта, ответственно наше знание мира, организованное в сознании, а может быть, и в подсознании, в виде фреймов. По мнению ванн Дейка, в основе фреймов (в терминологии ванн Дейка «ситуационных моделей») лежат не абстрактные знания о стереотипных событиях, а личностные знания носителей языка, аккумулирующие предшествующий индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. Попытка Т.А. ванн Дейка найти общие черты между речевым актом и фреймом представляется весьма плодотворной и может быть принята во внимание при составлении нашей модели целостного коммуникативного события.

Мы полагаем, что наиболее удобной для анализа структурной организации речевого общения является модель акта речевой коммуникации,

разработанная Е.В. Сидоровым [Сидоров, 1991]. В данной модели акт речевого общения, действительно, представлен как явление, в котором присутствуют одновременно все аспекты языка в широком смысле слова: языковая система, формы существования языка, его стили и механизмы речевой деятельности. Впервые компоненты акта речевого общения трактуются как деятельности. Согласно этой концепции акт речевой коммуникации включает деятельность отправителя, деятельность адресата, текст, условия, в которых протекает общение, референтную ситуацию, системы языка, психолингвистические механизмы коммуникативной деятельности отправителя и адресата и отдельно взятого коммуникативного действия.

Помимо структурных компонентов – действий – в систему акта речевого общения (на уровне подсистем – деятельностей) входят коммуникативные факторы. Они включают: задачу деятельности, образ ситуации, образ партнера и его деятельности, образ текста, индивидуальный вариант системы языка, жизненный и коммуникативный опыт в виде знаний, умений и навыков жизни и коммуникации, социокультурные нормы, психофизиологические факторы. Коммуникативные деятельности отправителя и адресата состоят из коммуникативных действий, которые имеют целеустановку, входящую в цель целостной деятельности; ориентировку в условиях достижения цели, контроль достижения цели и коррекцию действий.

Все компоненты данной модели взаимосвязаны и влияют друг на друга. Деятельности отправителя и адресата согласуются, координируются в ходе акта речевого общения. Это взаимовлияние происходит через текст, который есть совокупно и продукт коммуникативной деятельности отправителя и знаковая программа для коммуникативной деятельности адресата. Коммуникативные факторы, в свою очередь, взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Понаблюдаем, например, за тем, как образ партнера влияет на другие коммуникативные факторы: он учитывается при формировании содержания задачи деятельности отправителя сообщения, взаимосвязан с образом ситуации, влияет на активизацию психофизиологических факторов деятельности отправителя, на образ текста, на формирование коммуникативного опыта отправителя.

Система коммуникативной деятельности каждого из участников характеризуется внутренней связью и взаимным влиянием структурных компонентов деятельности – действий, психолингвистических механизмов и коммуникативных факторов. Ведущим звеном этого взаимодействия является задача деятельности, которая представляет собой цель, данную в конкретных условиях ее достижения. Цель коммуникативной деятельности отправителя состоит в том, чтобы оказать влияние на деятельность адресата, а цель коммуникативной деятельности адресата заключается в понимании текста и осознании мотива целей, внутреннего мира отправителя. Таким образом, в данной модели акта речевого общения реально отражаются основные характеристики и компоненты продукта общения, сущность которого заключается во взаимной координации деятельностей.

На наш взгляд, в данной модели гармонично сочетаются основные моменты, отмеченные исследователями речевой коммуникации. Здесь имеет место и триадичность состава, отмеченная Ф.де Соссюром [Соссюр, 1977] и Р. Якобсоном [Якобсон, 1985]; и включенность отдельного события речевого общения в процесс коммуникации в целом, о чем писал Л. Блумфилд [Блумфилд, 1968] и его последователи; и указание на то, что цель коммуникативной деятельности отправителя – оказание воздействия на адресата, как это подчеркивалось в трудах античных риториков и представителей лингвистической философии. Предложенная Е.В. Сидоровым модель помогает выявить скрытые от прямого наблюдения сложные механизмы порождения и восприятия высказывания в их необходимости. Особенно ценно в данной модели то, что она ясно показывает, из каких структурных и коммуникативных факторов состоит коммуникативная деятельность отправителя и коммуникативная деятельность получателя и каким образом взаимосвязаны все составные части коммуникативных деятельностей. Такой подход к проблеме отвечает потребности языкознания в распространении интерактивной трактовки на объекты языковой действительности, что, в конечном счете, служит развитию теории и практики речевой коммуникации.

Литература:

-
1. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс. 1968. 608 с.

2. Ганюшина М.А. Роль символа в формировании и становлении языковой картины мира // Альманах современной науки и образования. 2008. №2-2. С.56-59.
3. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс. 1984. 398 с.
4. Князева Е.Г. Структурный мир речевого общения (опыт лингвофилософского анализа). М.: Наука, 1999. 188 с.
5. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: Цитадель-Трейд; Лада, 2005. 291 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл. СПб: Лань. 2003. 234 с.
7. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс. 1986. Вып. XVII. Теория речевых актов. С. 22 – 130.
8. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания, № 6. 1990.
9. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс. 1986. Вып. XVII. Теория речевых актов. С. 151 – 169.
10. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. М.: Наука, 1987. 138 с.
11. Сидоров Е.В. Референция, экспрессия, когнитивность и коммуникативное назначение языка // Знание языка и языкознание. М.: Наука. 1991. С. 119-132.
12. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. М.: Прогресс. 1977. 696 с.
13. Якобсон Р. Звук и значение // Избранные работы. М.: Прогресс. 1985. 460 с.
14. Dijk T.A. van Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. L., N.Y.: Longman, 1982. 261 p.

МАЛАХОВИЧ М.

Варшавский университет, Польша

E-mail: m.malachowicz@uw.edu.pl

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ РУССКИХ И ПОЛЬСКИХ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ И ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены вопросы формальной и концептуальной эквивалентности текста по специальности на примере нормативно-правового акта. Анализ проводится на основе сравнения Гражданского кодекса Российской Федерации и Гражданского кодекса Республики Польша. Проблема формальной эквивалентности указана через сопоставление следующих аспектов: структура кодекса (соответствие структурных частей в российском и польском кодексах), ссылки на положения кодекса (способ их оформления в юридических текстах на русском и польском языке), употребление прилагательных «правовой», «юридический», «законный» в текстах по специальности и их польские эквиваленты. Проблема концептуальной эквивалентности указана через способ концептуализации избранных понятий в русской и польской терминосистеме гражданского права. В работе рассматриваются следующие концепты: дееспособность лиц, не достигших совершеннолетия, недействительность сделок, обязательство, принятие наследства. Результаты анализа послужили для формирования выводов, касающихся обучения терминологии по специальности и переводу юридических текстов с польского на русский и с русского на польский язык.

Ключевые слова: гражданское право, концепт, концептуальная эквивалентность, перевод по специальности, термин, формальная эквивалентность, юридический текст.

TERMINOLOGICAL EQUIVALENCE OF RUSSIAN AND POLISH LEGAL ACTS AND TEACHING TRANSLATION FOR SPECIAL PURPOSES

The paper analyses the problem of formal and conceptual equivalence of a specialist text on the example of the Civil code of the Russian Federation and the Civil code of the Republic of Poland. The question of formal equivalence is presented through comparison of the following aspects: structure of the code (correspondence of structural components in Russian and Polish Civil code), citation of code regulations (the way of reference in Russian and Polish legal texts), usage of adjectives «правовой», «юридический», «законный» in legal texts and their Polish equivalents. The question of conceptual equivalence is presented through the way of conceptualization of chosen concepts in Russian and Polish civil law terminology. The analysed concepts are as follows: capacity for acts in law of minors, defect in declaration of intent, obligation, acceptance of inheritance. The results of the analysis aim at formulating conclusions for teaching terminology and legal text translation from Polish into Russian and from Russian into Polish.

Keywords: civil law, concept, conceptual equivalence, specialist text translation, term, formal equivalence, legal text.

Понятие эквивалентности и ее виды. Термин «эквивалентность», занимающий существенное место в теории и практике перевода, толкуется по-разному, в зависимости от коммуникативной ситуации, т.е. отправителя, получателя, ситуации общения и типа текста; языков(-а) и культур(ы), в рамках которых осуществляется перевод. Существует целый ряд концепций эквивалентности [Tezaurus..., 1998, с. 71-76]. В контексте настоящей статьи мы опираемся на следующую дефиницию: эквивалентность – это «связь между текстом перевода (или его частью) и соответствующим текстом-источником (или его частью), но характер этой связи является предметом разных интерпретаций» [Kielar, 2003, с. 89].

Феномен эквивалентности в таком понимании относится к вопросам переводоведения. Но в настоящей статье он относится к текстам, которые, с известной оговоркой, можно считать аналоговыми (текстами на разных языках, которые относятся к тождественным вопросам, т.е. обладают схожей тематикой и функционируют в сходном контексте). В контексте анализа аналоговых текстов актуальными являются формальная, концептуальная и терминологическая типы эквивалентности.

Формальная эквивалентность – это отношение формальной тождественности между языковыми единицами текста оригинала и текста источника, в то время как концептуальная эквивалентность – это эквивалентность на более абстрактном уровне, она отображает «идеальные» концепты как составляющие систему значений в рамках данной дисциплины/ данного текста. Производной концептуальной эквивалентности будем считать эквивалентность терминологическую, так как каждый термин понимается как знак специального понятия, отражение концепта, составляющего «содержание» знания из данной области [Małachowicz, 2005, с. 100-101].

Анализ терминологической эквивалентности русских и польских правовых актов реализуется нами на материале Российского и Польского Гражданских кодексов.

Характеристика нормативного правового акта как жанра текста. Правовой акт как жанр текста принадлежит официально-деловому (функциональному) стилю речи, т.е. стилю, который обслуживает сферу письменных официально-деловых отношений. Нормативно-правовой акт

(НПА) – это основной источник права в современном государстве [Zieliński, 1999, с. 51]. НПА издаются преимущественно государственными органами, которые имеют соответствующую компетенцию в данной области. Порядок издания НПА строго регламентирован. Это официальный документ, имеющий специальные реквизиты: наименование акта, наименование государственного органа, который принял данный документ, дату принятия акта, его номер, а также место, где он был принят (например: российский *Гражданский кодекс Российской Федерации, Часть первая, принят Государственной Думой 21 октября 1994 года*; польский *Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny*). Кодекс имеет определенную внутреннюю структуру (разделы, главы, статьи), используемые в рамках данного исследования в качестве материала для сравнения (см. 3.1.).

Кодексы относятся к разряду законов, в том числе (в российской системе права) к виду федеральных законов, т.е. к документам, которые регулируют вопросы в социально-политической, экономической, семейной и других областях общественных отношений. Кодекс – это законодательный акт, содержащий систематизированные нормы какой-либо отрасли права (например, *Гражданский кодекс*)

В Российской Федерации (РФ) действующим является Гражданский кодекс (ГК) от 21 октября 1994 г. (*Гражданский кодекс РФ от 21 октября 1994 года*), но отдельные части этого кодекса вступали в силу постепенно (часть первая принята 21 октября 1994 г., часть вторая – 22 декабря 1995 г., часть третья – 1 октября 2001 г., часть четвертая – 24 октября 2006 г.). В Республике Польша действующим законом является ГК принят 23 апреля 1964 г. (*Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny*). До сих пор были созданы 84 акты, изменяющие польский ГК. Первая новелла ГК вступила в силу в 1971 г. Обширные изменения были введены в 1990 г. в связи с реформами государственного строя в Польше [Гражданский кодекс Российской Федерации]. Как в России, так и в Польше система гражданского права основана на континентальной (романо-германской) правовой семье, в формировании которой решающую роль играл авторитет закона, а не судебная практика (в отличие от англосаксонской системы *common law*).

Формальная эквивалентность. Формальная эквивалентность польского и российского Гражданских кодексов рассматривается с точки зрения соответствия их структурных частей. Правила оформления нормативных

правовых актов в РФ предусматривают наличие определенных структурных элементов [Юридическая техника...]. Однако не все из них встречаются в тексте ГК РФ.

Структура кодекса как нормативного акта. Среди структурных частей российского ГК имеются:

1. части (обозначаются не цифрами, а словом («часть первая/ вторая» и т.д.), не сопровождаются названием): в ГК РФ их четыре;
2. разделы (обозначаются римскими цифрами, название размещается в центре строки);
3. подразделы (обозначаются арабскими цифрами с точкой, сопровождаются названием);
4. главы / параграфы (обозначаются арабскими цифрами с точкой, название размещается в центре строки, (параграфы появляются нерегулярно, обозначаются символом § и сопровождаются арабской цифрой с точкой и названием, размещенным в центре строки);
5. статьи (обозначаются арабскими цифрами с точкой, сопровождаются заглавием);
6. пункты (обозначаются арабскими цифрами с точкой).

Среди структурных частей польского ГК имеются:

1. księga – не обозначается цифрой, а словом («księga pierwsza/ druga» и т.д.), сопровождается названием, которое размещается в центре строки, в польском ГК их четыре;
2. tytuł – обозначается римской цифрой, название размещается в центре строки;
3. dział – обозначается римской цифрой, название размещается в центре строки;
4. rozdział, (oddział) – обозначаются римской цифрой, название размещается в центре строки;
5. artykuł – обозначается арабской цифрой с точкой, не сопровождается заглавием, оно добавляется в квадратных скобках только в печатной версии кодекса для учебных целей (раскрытие содержания для быстрого поиска информации);
6. paragraf – обозначается символом § или сокращением *par.*;
7. punkt – обозначается арабской цифрой, после цифры следует закрывающая круглая скобка.

Соответствие структурных частей в российском и польском кодексах не является полностью тождественным, но можно здесь заметить некоторые сходства, что облегчает перевод текстов, использующих или содержащих ссылки на положения кодекса. В таблице приводится сравнение структурных частей в обоих кодексах: **жирным шрифтом** обозначаются полные структурные эквиваленты, подчеркнутым шрифтом обозначаются неполные структурные эквиваленты, *курсивом* записаны примеры.

Гражданский кодекс Российской Федерации	Kodeks cywilny Rzeczypospolitej Polskiej
Часть <i>Часть первая</i>	Księga <i>KSIĘGA PIERWSZA. CZĘŚĆ OGÓLNA</i>
<u>Раздел</u> <i>Раздел I. Общие положения</i>	<u>Tytuł</u> <i>TYTUŁ I. Przepisy wstępne</i>
<u>Подраздел</u> <i>Подраздел 1. Основные положения</i>	<u>Dział</u> <i>DZIAŁ I. Osoby fizyczne</i>
<u>Глава</u> <i>Глава 1. Гражданское законодательство</i>	<u>Rozdział</u> <i>Rozdział I. Zdolność prawna i zdolność do czynności prawnych</i>
<u>Параграф</u> <i>§ 1. Основные положения</i>	<u>(oddział)</u> <i>Oddział 1. Testamenty zwykłe</i>
Статья <i>Статья 4. Действие гражданского законодательства во времени</i>	Artykuł <i>Art. 4.</i>
пункт <i>1. Акты гражданского законодательства не имеют обратной силы и применяются к отношениям, возникшим после введения их в действие.</i>	Paragraf <i>§ 1. Każdy człowiek od chwili urodzenia ma zdolność prawną.</i>
	<u>Punkt</u> <i>§ 2. Przedsiębiorca składający ofertę w postaci elektronicznej jest obowiązany przed zawarciem umowy poinformować drugą stronę w sposób jednoznaczny i zrozumiały o: 1) czynnościach technicznych składających się na procedurę zawarcia umowy; 2) skutkach prawnych potwierdzenia przez drugą stronę otrzymania oferty;</i>

Таблица 1. Сравнение структурных частей в российском и польском Гражданских кодексах

В нумерации отдельных структурных частей имеются отличия:

- нумерация в ГК РФ является сквозной, т.е. в рамках каждой новой части продолжается нумерация разделов и последующих структурных частей (ГК РФ содержит в общем статьи 1-1551);
- нумерация каждой структурной части, кроме статей, в польском ГК является отдельной, т.е. каждая новая *księga* начинается с *Tytuł I.*; только нумерация статей является сквозной (польский ГК содержит статьи 1-1088).

Ссылки на положения кодекса в юридических текстах. Для перевода текстов, в которых используются ссылки на положения ГК (или другого нормативного правового акта), важно знать, что в польском и русском языках способ ссылки отличается принципом «основное-общее», т.е.:

- в тексте на русском языке очередь структурных элементов кодекса развертывается от основного к общему, например: *в соответствии с пунктом 1 статьи 5*;
- в тексте на польском языке очередь структурных элементов обратная, т.е. от общего до основного, например: *według art. 5 § 2 pkt 2.*

Прилагательные «правовой», «юридический», «законный».

Употребление эквивалентов русских прилагательных «правовой», «юридический», «законный» может вызвать определенные сложности при переводе. При обучении переводу юридических текстов стоит обратить внимание на данный момент. Самый лучший метод обучения переводу выражений, в которых появляются вышеупомянутые прилагательные – это заучивание целых словосочетаний (прилагательное+существительное), поскольку иногда тяжело найти закономерности употребления данного прилагательного с отдельным существительным. Встречаются существительные, употребление соответствующего прилагательного с которыми имеет факультативный характер, т.е. допустимы оба варианта, как в случае: *документ – правовой или юридический, акт – правовой или юридический* и др.

Согласно *Толковому словарю русского языка* С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, «правовой» от сущ. «право» – 1. Совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе; 2. Наука, изучающая эти нормы; «юридический» – 1. относящийся к праву, правовой; 2. Относящийся к работе юриста, юристов; «законный» – соответствующий закону (в

значении: 1. Постановление государственной власти, нормативный акт, принятый государственной властью; 2. Общеобязательное правило; 3. Свод правил какой-нибудь религии). Таким образом, учитывая значения прилагательных вне контекста (т.е. сочетания с конкретным существительным), они могли бы иметь следующие эквиваленты в польском языке: «правовой» – „prawny”, «юридический» – „prawny, prawniczy”, «законный» – „ustawowy, obowiązujący, legalny”.

Ниже приведены примеры употребления данных прилагательных (по признаку частотности и устойчивости) в словосочетаниях на русском языке, а также польские эквиваленты полных русских словосочетаний.

русское существительное	прилагательное в сочетании с существительным	польский эквивалент
порядок	правовой	<i>porządek prawny</i>
помощь	правовая	<i>pomoc prawna</i>
система	правовая	<i>system prawny</i>
норма	правовая	<i>norma prawna</i>
государство	правовое	<i>państwo prawa</i>
отношение	правовое	<i>stosunek prawny</i>
состояние	правовое	<i>stan prawny</i>
средство	правовое	<i>środek prawny</i>
процесс	юридический	<i>proces prawny</i>
термин	юридический	<i>termin prawny/ prawniczy</i>
практика	юридическая	<i>praktyka prawnicza</i>
сила	юридическая	<i>moc prawna</i>
наука	юридическая	<i>nauka prawna</i>
отрасль	юридическая	<i>gałąź prawa</i>
обязанность	юридическая	<i>obowiązek prawny</i>
консультация	юридическая	<i>konsultacja prawna</i>
понятие	юридическое	<i>pojęcie prawne</i>
лицо	юридическое	<i>osoba prawna</i>
представитель	законный	<i>przedstawiciel ustawowy</i>
владелец	законный	<i>właściciel ustawowy</i>
наследник	законный	<i>spadkobierca ustawowy</i>
отдых	законный	<i>urlop ustawowy</i>

Таблица 2. Употребление прилагательных «правовой», «юридический», «законный» и польские эквиваленты словосочетаний

Из вышеприведенного следует, что имеется определенная регулярность при переводе прилагательного *законный*. Перевод прилагательных *правовой* и *юридический* могут вызывать затруднения, так как границы употребления польских эквивалентов *prawny*, *prawniczy* размыты. При переводе с польского на русский существенную помощь при выборе эквивалента-прилагательного оказывает Национальный корпус русского языка (www.ruscorgo.ru), в котором благодаря поиску разных вариантов (*правовой+существительное/юридический+существительное/законный+существительное*) признак частотности поможет переводчику определить правильное сочетание.

Концептуальная эквивалентность. Под концептуальной эквивалентностью будем понимать соотношение терминов, которые называют избранные понятия гражданского права. Благодаря терминам (знакам) возможен сопоставительный анализ понятий в смысле репрезентации их содержания в польской и русской терминосистемах из области гражданского права. Анализ проводится на основе избранных четырех понятий.

Дееспособность лиц, не достигших совершеннолетия: малолетний, попечитель, опекун. Вопрос дееспособности лиц, не достигших совершеннолетия, рассматривается в ст. 26 и 28 ГК РФ. Для обозначения данной категории граждан (физических лиц) употребляются выражения: «несовершеннолетние в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет» (ст. 26) и «несовершеннолетние, не достигшие четырнадцати лет (малолетние)» (ст. 28). В контексте их дееспособности появляются соответствующие категории законных представителей, которые несут ответственность за действия несовершеннолетних. Здесь перечисляются, кроме родителей и усыновителей, «попечители» и «опекуны». С письменного согласия попечителя (как и родителей и/или усыновителей) несовершеннолетний в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет совершает сделки (ст. 26). От имени несовершеннолетнего, не достигшего четырнадцати лет (малолетнего) сделки совершает (кроме родителей и/или усыновителей) опекун (ст. 28).

В польском ГК вопрос дееспособности лиц, не достигших совершеннолетия, рассматривается в ст. 10, 11, 12 и 14. По сравнению с российским ГК данный концепт не отражается во стольких категориях лиц, т.е. отдельных

терминах. В ст. 11 приводится, что полную дееспособность физическое лицо приобретает в момент достижения совершеннолетия. В ст. 12 речь идёт о том, что физические лица, не достигшие возраста тринадцати лет не обладают дееспособностью. Ст. 14 (пункт 1.) гласит, что сделка, совершенная лицом, не обладающим дееспособностью, является недействительной. Таким образом, польская система гражданского права учитывает возраст 13, а не 14 лет как границу, «пересечение» которой даёт определенную степень дееспособности. В приведенных статьях не упоминался термин „małoletni”, обозначающий в польской терминосистеме лица, не достигшие возраста 18 лет и/или не вступившие в брак (результатом каждого из этих событий является достижение совершеннолетия).

Выводы относительно терминологической эквивалентности:

- русский термин «малолетний» и польский „małoletni” не являются полными эквивалентами (моноэквивалентами); отличаются определением границы достижения совершеннолетия;
- русские термины «опекун» и «попечитель» (с вышестоящим «законный представитель») не имеют своих эквивалентов в польском языке; при переводе стоит употреблять эквивалент вышеуказанного термина, т.е. „przedstawiciel ustawowy”, значит, использовать метод обобщения (генерализации);
- для определения несовершеннолетнего (независимо от возраста) в контексте гражданских правоотношений при переводе стоит использовать польский эквивалент „niepełnoletni”, в отличие от термина „nieletni”, который используется в уголовном контексте для обозначения несовершеннолетнего лица (в возрасте от 13 до 17 лет), совершившего преступление или правонарушение.

Недействительность сделок: мнимая сделка, притворная сделка. Вопрос недействительности сделок рассматривается в ГК РФ статьях 166-181. Особое внимание при сравнении российского и польского кодексов по этому вопросу вызывает статья 170 ГК РФ, в которой обсуждается недействительность мнимой и притворной сделок. «Мнимая сделка» определяется как сделка, совершенная лишь для вида, без намерения создать соответствующие ей правовые последствия, ничтожна. «Притворная сделка» это сделка, которая совершена с целью прикрыть

другую сделку, в том числе сделку на иных условиях, ничтожна. Таким образом, оба вида сделок ничтожны, т.е. недействительны, а отличает их цель совершения сделки.

В польском ГК данный вопрос рассматривается в статье 83. По сравнению с российским ГК акцент делается на цели изъявления воли. Терминологически обе ситуации презентуют недействительность изъявления воли (во-первых, когда она была изъявлена другой стороне при ее согласии лишь для вида, во-вторых, когда она была изъявлена с целью покрыть другую сделку) не обозначаются. В тексте кодекса называется лишь „rozorność oświadczenia woli”, т.е. мнимость изъявления воли, хотя в юридических текстах употребляются термины „umowa rozorna” или „umowa zawarta dla pozorów”.

Выводы относительно терминологической эквивалентности:

- при переводе с русского на польский для обоих терминов (мнимая сделка, притворная сделка) существует один и тот же эквивалент (rozorna czynność prawna);
- при переводе с польского на русский ситуация усложняется – надо учитывать контекст, в котором появляется „czynność/umowa rozorna”, чтобы сделать правильный выбор между двумя терминами (мнимая сделка, притворная сделка). Например, в нижеприведенном тексте благодаря контексту выясняется, что речь идет о мнимой сделке.

Dlaczego strony podpisują umowy pozorne, tj. podpisują jakąś umowę, ale wcześniej zawierają potajemne porozumienie, w którym ustala się, że postanowienia owej podpisanej umowy nie będą między stronami obowiązywać? Motywy mogą być różne. Bardzo często chodzi o obejście prawa w celu zapłacenia niższych podatków.

[Janowsky].

Обязательство: требование. Положения об обязательствах содержатся в ст. 307-328 ГК РФ. Для понимания сути этого правоотношения важно знать его стороны (кредитор, должник) и действие, которое должно быть совершено для исполнения обязательства (требование – удовлетворение требования).

В польском ГК общие положения об обязательствах содержатся в статьях 353-365. Действие, которое должно быть совершено для исполнения обязательства (требование) определяется по-разному: „świadczenie,

wierzytelność, roszczenie” – в зависимости от того, с позиции которой из сторон обязательства рассматривается это правоотношение. Как правило, „świadczenie” – это поведение должника (удовлетворение требования), соответствующее сути обязательства (с позиции должника), „wierzytelność” – это обязательство с позиции должника, а „roszczenie” понимается как возможность требования от должника определенного поведения (с позиции кредитора).

Выводы относительно терминологической эквивалентности:

- при переводе с польского на русский все три термина (świadczenie, wierzytelność, roszczenie) можно заменить одним эквивалентом (требование) без искажения смысла. Трудность при переводе заключается, таким образом, в избегании повторения терминов «требование, требовать» в тексте перевода. Ниже приводим пример польского текста, при переводе которого нужно тщательно продумать эквиваленты для „wierzytelność, świadczenie, zobowiązanie”:
- *Wierzytelność – jest to antonim długu, tj. jest to prawo do żądania spełnienia danego świadczenia wynikającego ze stosunku zobowiązania przysługującego wierzycielowi wobec dłużnika* (вариант перевода: *Требование – это антоним долга, т.е. право кредитора требовать исполнение должником данного обязательства*);
- при переводе с русского на польский такие сложности не наблюдаются, так как у переводчика выбор польских эквивалентов более широкий;
- внимание переводчика должно быть уделено глаголам, сочетающимся с ключевыми терминами «обязательство – исполнить», «требование – удовлетворить», когда в польском „zobowiązanie – wykonać”, „świadczenie – spełnić”.

Принятие наследства. Вопрос наследования по завещанию рассматривается в главе 62 ГК РФ. Форма и порядок совершения завещания обсуждается в статье 1124. По форме и порядку совершения завещания российский и польский кодекс отличаются.

В соответствии с положениями российского ГК, завещание должно быть составлено в письменной форме и удостоверено нотариусом (п. 1. ст. 1124). Удостоверение завещания другими лицами допускается в случаях,

предусмотренных пунктом 7 статьи 1125 (удостоверение должностными лицами органов местного самоуправления и должностными лицами консульских учреждений РФ), статьей 1127 (завещания граждан, находящихся на излечении, находящихся во время плавания на судах, плавающих под Государственным флагом РФ, находящихся в разного рода экспедициях, военнослужащих, находящихся в пунктах дислокации воинских частей, граждан, находящихся в местах лишения свободы) и пунктом 2 статьи 1128 (удостоверение служащим банка в случае распоряжения правами на денежные средства в банке). Составление завещания в простой письменной форме допускается только в виде исключения в случаях, предусмотренных статьей 1129 (чрезвычайные обстоятельства).

Польский ГК, как и российский, предусматривает, что завещание может быть составлено полностью дееспособным гражданином, не допускается составление завещания через представителя. В отличие от российского кодекса, польский ГК гласит, что завещатель может составить завещание в простой письменной форме (собственноручно) (ст. 949), а также что завещание может быть составлено в форме нотариального акта (удостоверенное нотариусом) (ст. 950). В чрезвычайных обстоятельствах допускается устная форма завещания в присутствии свидетелей (ст. 951-954). Таким образом, требование нотариального удостоверения завещания (и обстоятельства, когда это требование должно быть удовлетворено) отличает положения российского и польского кодексов.

Следующий важный момент с точки зрения терминологической эквивалентности – это принятие наследства. В польском ГК называются два варианта принятия наследства: наследник может принять наследство без ограничения ответственности по долгам наследодателя или с ограничением ответственности по долгам наследодателя (ст. 1012 ГК Республики Польша). Вторым вариантом принятия наследства называется отдельным термином: „przyjęcie z dobrodziejstwem inwentarza”.

В российском ГК ответственность наследников по долгам наследодателя рассматривается в ст. 1175, где в пункте 1. говорится, что «наследники, принявшие наследство, отвечают по долгам наследодателя солидарно. Каждый из наследников отвечает по долгам наследодателя в пределах стоимости перешедшего к нему наследственного имущества». Здесь нет

прямого выражения тех двух вариантов, которые упоминаются в польском ГК. Несмотря на это, в юридических текстах на русском языке появляется описательное выражение этих двух ситуаций, т.е. принятие наследства без ограничения ответственности по долгам наследодателя и принятие наследства с ограничением ответственности по долгам наследодателя, что является синонимом выражения «принятие наследства по описи». Опись наследственного имущества носит нотариальный характер и рассматривается в ст. 66 Основ законодательства РФ о нотариате.

Выводы относительно терминологической эквивалентности:

- при обсуждении вопроса наследования по завещанию в российской и польской системе гражданского права стоит обратить внимание студентов на роль нотариуса при составлении завещания, а также на статус обеих форм завещания (т.е. простой письменной формы и нотариально удостоверенной формы);
- способ принятия наследства, определяемый по-польски как „przyjęcie z dobrodziejstwem inwentarza”, следует ассоциировать с описательным выражением, чтобы понимать суть такого способа принятия наследства (с ограничением ответственности по долгам наследодателя). Выражение „dobrodziejstwo inwentarza” может на первый взгляд вводить в заблуждение, так как польское „dobrodziejstwo” обозначает «совокупность благ», что ассоциируется скорее с неограниченностью чем пределами;
- опись наследственного имущества – это одна из мер охраны наследственного имущества, ее составление обозначает отделение имущества наследника от наследственной массы.

Использование аутентичного специального текста в качестве дидактического материала. Для обучения переводу по специальности, в данном случае переводу юридических текстов, а конкретно текстов, использующих термины из области гражданского права, текст Гражданского кодекса может оказаться существенным источником дидактического материала. Автором настоящей статьи был разработан курс обучения письменному переводу (план занятий на 90 минут):

1. часть первая – работа с текстом-источником

Данная часть основывается на избранных отрывках российского и польского ГК. Преподаватель заранее выбирает тему для обсуждения (определенный вопрос из области гражданского права). Из польского и российского гражданского кодексов выбирает фрагменты, которые можно считать аналоговыми, т.е. такими, в которых рассматривается избранный вопрос. Здесь, как было показано выше, возможны разные варианты:

- содержание избранного концепта тождественно в обеих системах (обоих языках);
- содержание избранного концепта шире в одной из систем (в одном из языков);
- избранный концепт отсутствует в одной из систем (в одном из языков).

Для занятий применялись материалы, в которых встретились два первых варианта. Ситуация отсутствия термина/терминов в одной из терминосистем появилась посредственно только в случае, когда содержание избранного концепта оказалось шире в одной из систем. Сопоставление двух кодексов (студенты знакомятся с подобранными преподавателем статьями и сравнивают их содержание) приносит очень хорошие результаты как по сравнению содержания концептов, так и по подборе пар эквивалентов, а также других языковых структур (словосочетания, производные части речи) в обоих языках.

2. часть вторая – терминологическая работа

На основе двух типов упражнений, использование которых в совокупности дает глубинные результаты, проводится терминологическая работа с ключевыми для данной темы единицами. Первый тип упражнения представляет собой соединение избранных терминов с дефинициями. Второй тип упражнения - это текст на русском языке с пробелами, в которых находятся польские слова/выражения для перевода на русский.

3. часть третья – перевод с польского на русский и/или с русского на польский

Тексты для перевода автор курса подбирал на основе Интернет ресурсов, на сайтах, размещающих консультации юристов или толкующих вопросы из области гражданского права. Тексты адаптируются таким образом, чтобы текст для перевода содержал в среднем 1000 печатных знаков (около 150

слов). Самым эффективным является подбор такого текста, когда его содержание развертывается вокруг одного ключевого термина, который появился раньше в упражнении с дефинициями.

Осознание механизмов терминологической эквивалентности и контекстуальная работа с терминами в правовом переводе представляются ключевыми аспектами переводоведения в заданной сфере, а потому обучение студентов работе с терминами по предложенной автором методике представляет значительный интерес.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гражданский_кодекс_Российской_Федерации (дата обращения: 5.04.2017)
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю Толковый словарь русского языка. 4~е изд., доп. М.: Азбуковник, 1998. 944 с.
3. Юридическая техника и правила оформления документов: требования к структуре правового акта и его элементам. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.profiz.ru/sr/5_2009/uridicheskaya_tehnika (дата обращения: 5.04.2017).
4. Kielar B. Z. Zarys translatoryki. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, 2003. 162 с.
5. Janowsky A. Umowy pozorne, czyli umówili się na jedno, podpisali drugie [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Umowy-pozorne-czyli-umowili-sie-na-jedno-podpisali-drugie-1103858.html>
6. Małachowicz M. Tekst specjalistyczny a ekwiwalencja w przekładzie // Języki specjalistyczne 5 [ред. J. Lewandowski, M. Kornacka]. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, 2005. С. 99-107.
7. Tezaurus terminologii translatorycznej [ред. J. Lukszyn]. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 1998. 505 с.
8. Kodeks cywilny [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pl.wikipedia.org/wiki/Kodeks_cywilny (дата обращения: 5.04.2017).
9. Zieliński M. Języki prawne i prawnicze // Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie dziesięcioleci [ред. W. Pisarek]. Kraków: Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, 1999. С. 50-74.

СТУПАКОВА Л.С.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: larisa-sls@yandex.ru

НОМИНАТИВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ

В статье анализируется тенденция к номинативной предикации в современном английском языке и особая роль неличных форм глагола, которые позволяют выразить больший объем информации с помощью одного базового действия, абсорбировавшего другие потенциальные действия как его элементы или сопутствующие обстоятельства. Характеризуется явление языковой компрессии, приводящее к количественному росту употребления неличных форм глагола одновременно с качественным семантическим ослаблением предикативного глагола, что отражает общую тенденцию английского языка к разделению лексического и грамматического значений. Являясь мощным средством номинализации, неличные формы глагола способствуют сжатости и гибкости речи и, как результат, более эффективной коммуникации. Анализируется роль английского причастия, его форм и конструкций, которые действуют как средство комплексной конденсации позволяя предложению обойтись без зависимого атрибутивного придаточного, которое присутствует в русском эквиваленте перевода. Приводятся результаты дескриптивного и сопоставительного анализа средств выражения синтаксической компрессии в английском и русском языках, материалом для которого послужили произведения художественной литературы английских и американских авторов и их переводы на русский язык. Проведенное исследование позволяет установить преобладание случаев языковой компрессии в английских текстах по сравнению с их переводами на русский язык и показывает, что чаще всего в качестве конденсаторов выступают причастные обороты и конструкции, а случаи с одиночными причастиями немногочисленны. Являясь средством внутриязыковой компрессии, обстоятельственные причастные обороты и конструкции соответствуют придаточным предложениям времени, причины, условия, образа действия, сопутствующих обстоятельств или независимой части сложносочиненного предложения в русском языке. Отмечается важность практического владения новыми именными структурами для повышения языковой компетенции.

Ключевые слова: *номинативные средства, семантическое ослабление глагола, предикативные категории.*

NOMINAL TENDENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE IN THE CONTEXT OF LANGUAGE COMPRESSION

The article looks at the tendency to nominal predication in the modern English language and considers the important role of non-finite forms which tend to express more information as a single, basic action, absorbing all other potential actions or processes as its elements or concomitant circumstances. The article makes an attempt to characterize the phenomenon of language compression resulting in quantitative growth in the use of non-finite verb forms going hand in hand with the qualitative or semantic weakening of the English verb, which reflects the general tendency of the English language to separate lexical and grammatical meanings in the finite verb. Representing most valuable means of nominalization, non-finite forms of the verb contribute to concreteness and flexibility of speech and efficiency of communication. The article is concerned with the place among English condensers occupied by the participle and participial constructions, enabling the sentence to do without a dependent attributive clause, actually found in the Russian equivalent of the translation. The findings of the descriptive and comparative analysis of the means of syntactic compression in the English and Russian languages, based on literary prose by English and American writers, are provided. The conducted analysis demonstrates the prevalence of the instances of language compression in English texts over their Russian equivalents, and shows that the largest place among the condensers is occupied by participial phrases and constructions; single participles are used but seldom. Being the means of language compression, adverbial participles and participial constructions are rendered into Russian by means of coordinate clauses or adverbial clauses of time, cause, condition and attended circumstances. The importance of mastering new nominal means of predication to increase the language competence is highlighted.

Keywords: *nominal means, semantical weakening of the verb, predicative categories.*

Актуальной проблемой современных лингвистических исследований является языковая компрессия как принцип языковой экономии, т.е. стремление к повышению информативности, избегая перегруженности формальной структуры. Языковая компрессия ведет к экономичному построению предложения и его конструктивной гибкости, что увеличивает его коммуникативное значение.

Одним из проявлений компрессии в английском языке является тенденция к выражению предикации с помощью номинативных средств, как результат ослабления предикативного глагола. В.Н. Ярцева, исследуя развитие синтаксических моделей в английском языке, отмечала первые проявления тенденции к замене придаточных предложений номинативными конструкциями, в первую очередь герундиальными и инфинитивными, в среднеанглийском языке [Ярцева, 1961, с.72]. Многие

лингвисты, изучавшие синтаксис современного английского языка, отмечали доминирование именных средств предикации, и объясняли их быстрое и широкое распространение простотой их форм и ослаблением динамизма предикативных форм глагола, то есть их лексической, грамматической и коммуникативной значимости [Trnka, 1969, с. 184, Curme, 1998, с. 280].

Существует мнение, что качественное или семантическое ослабление английского глагола связано с тенденцией разделения его лексического и грамматического значений [Николаевская, 1974, с. 56]. Большая группа глаголов в процессе становления грамматических норм синтаксической системы английского языка превратилось во вспомогательные глаголы-связки, сформировались вербальные конструкции фразеологического характера ("to get a rest", "to get hold"), стали широко использоваться дескриптивные конструкции, синонимичные глаголам ("to be under consideration"). Эти особенности обусловлены тем фактом, что в результате изменений отношений между компонентами вербальных сочетаний, семантический центр переместился к номинативному компоненту. Выражение действия в английском языке перестало быть прерогативой глагола, будучи легко перехваченным другими частями речи совместно с остальной частью предложения и высказывания в целом. Такое смещение объясняется тем, что значение, выраженное номинативными формами более конкретно по своему характеру, чем то, которое выражено предикативным глаголом [Curme, 1998, с. 284]. Предикативный глагол в той или иной степени диссоциируется от передачи содержания, которое обязательно находит выражение в невербальных элементах предложения, при этом, глагол становится исключительно промежуточным звеном [Firbas, 1961, с.91]. Это приводит к переходу понятийного компонента в область темы, что в соответствии с психолингвистической теорией членения высказывания является исходным пунктом высказывания, или рема - его ядра, новой, неизвестной получателю информации [Матезиус, 1967, с. 239]. Другими словами, если рема(ядро) включает действительных выразителей коммуникации, тогда составляющие ее элементы приобретают особую значимость для говорящего. Поскольку рема высказывания чаще содержит номинативные элементы, английский глагол значительно уступает им в коммуникативной значимости. При этом нельзя отрицать то, что глагол является основным носителем

предикативных категорий времени, наклонения, лица и числа, оставаясь грамматическим центром предложения и, таким образом, ограничивая номинативные тенденции. Несмотря на это, тем не менее, ослабление предикативного глагола меняет его позицию в структуре языка и существенно снижает его роль в самом акте коммуникации. В то же время важно отметить, что этот процесс не уменьшает коммуникативную эффективность английского предложения в частности, и всего высказывания в целом. Напротив, являясь семантически слабым, и выполняя функцию транзитивного элемента, предикативный глагол позволяет номинативным элементам занять более видное положение, таким образом усиливая точность английского выражения и коммуникативную ценность всего высказывания [Firbas, 1961, с.83].

В. Матезиус, один из основателей Пражской функциональной школы, в своих работах подчеркивал важную роль в современном английском языке явления, которое он назвал комплексной конденсацией. Особая роль в явлении комплексной конденсации принадлежит номинативным элементам, использование которых позволяет выражать больший объем информации, избегая употребления придаточных предложений [Mathesius, 1975, с. 171]. В отечественной лингвистике распространение получил термин «компрессия», имеющий более широкое значение и охватывающий все уровни языковой системы, в то время как «комплексная конденсация» обозначает сжатие структуры придаточного предложения [Дюндик, 1971, с. 8]. Примером процесса комплексной конденсации может служить известная английская пословица: "Barking dogs rarely bite" – «Собака, которая лает, не кусает». Данное сравнение показывает, что английское причастие здесь действует, как средство комплексной конденсации, позволяя предложению обойтись без зависимого атрибутивного придаточного, которое присутствует в русском эквиваленте пословицы.

Приведенный выше пример, свидетельствует о том, что существуют два различных способа с помощью которых два языка решают задачу отражения реалий окружающего мира. Русский язык отражает реальность как серию действий или процессов, в английском та же реальность представлена как одно основное действие или процесс, абсорбирующее все другие потенциальные действия или процессы.

Для верификации дескриптивного анализа процесса номинализации как проявления языковой компрессии в английском языке, нами было проанализировано 200 примеров с причастием и причастными конструкциями, как одними из эффективных средств создания экономных структур. Материалом исследования послужили произведения художественной литературы американских авторов: Дж. Апдайк «Давай поженимся», Э. Хэмингуэй «Старик и море», Э. Хэмингуэй «Прощай оружие». Массив полученных данных позволил оценить сдвиг в сторону именного выражения предикации в английском языке. Рассматривались только те предложения с причастиями, причастными конструкциями и причастными оборотами, которые создавали компрессию.

Значительную компактность английскому предложению придают одиночные причастия, но случаи их употребления в качестве конденсаторов достаточно редки.

“Sally’s gaze lost focus, remembering” [Updike, 199, с.115] / Глаза Салли затуманились – она погрузилась в воспоминания [Апдайк, 2009 с. 186].

В данном примере компрессия создается одним причастием, которое переводится придаточным предложением.

В большинстве случаев в качестве средства компрессии употребляются причастные обороты с причастием настоящего времени действительного залога, страдательная форма причастия встречается гораздо реже.

“The length of his nap seemed unnatural, perhaps, she thought, being knocked down by the Mathesias’ awful dog, what was its name?” [Updike, 1996, с. 120] / «Ей показалось, что мальчик неестественно долго спит; может, думала она, из-за того, что его опрокинула эта ужасная собака Матиасов – как же ее зовут?» [Апдайк, 2009, с. 127].

Все формы причастия в составе причастных оборотов могут быть использованы в функции обстоятельства времени, причины, сравнения, образа действия или сопутствующих обстоятельств. В этом случае они часто переводятся синонимичными им обстоятельственными придаточными.

“They let each other go, having discovered in their embrace, that they were enemies.” [Updike, 1996, с. 113] / «Обе тотчас отстранились друг от друга: объятие

лишь утвердило взаимную убежденность, что они – враги.» [Андайк, 2009, с.117] (придаточное причины)

“She did not seem tall walking towards me, but she looked very lovely” [Updike, 1996, с. 50]. / «Она не казалась высокой, когда шла мне навстречу, но она была очень хороша» [Андайк, 2009 с. 56] (придаточное времени)

“This morning, stepping into the street with you on my arm, I saw a little plant in the window of a shop, and it was terribly vivid to me.”[Updike, 1996, с. 80] / «Сегодня утром, когда мы под руку вышли на улицу, я увидел в витрине магазина маленькое растение, и оно показалось мне удивительно живым.» [Андайк, 2009 с.87] (придаточное времени)

“She could not believe it, feeling still so full of sky from the aeroplane ride, sidewalk mica glinting under her, her nostrils pricked by the peppery odour of tar.” [Updike, 1996, с. 28] / «Нет, не могла она этому поверить сейчас, потому что вся была наполнена ощущением бескрайнего небесного простора, хотя под ногами блестели кусочки слюды, а ноздри щекотал перечный запах гудрона.» [Андайк, 2009 с.38] (придаточное причины)

“His speckled irises looked ragged, and outdoors he held his head at an odd angle, as if listening for a signal, or offering himself like Isaak to a blow from above.” [Updike, 1996, с. 142] / «Пятнышки на его радужной оболочке казались радужными закорючками, и на улице он держал голову под каким-то странным углом, словно прислушивался к некоему сигналу или, подобно Исааку, ждал знаменья с небес.» [Андайк, 2009, с.153] (придаточное сравнительное)

Компрессия также создается различными видами причастных конструкций: объектной, независимой и предложной, которые, обычно, соответствуют дополнительным, обстоятельственным придаточным сложноподчиненного или независимой части сложносочиненного предложения.

В английском предложении объектная причастная конструкция выполняет функцию сложного дополнения, в русском предложении ей обычно соответствует дополнительное придаточное предложение.

“She felt him searching himself for a response that would not embarrass him.” [Updike, 1996, с. 83] / «Она поняла, что он мучительно ищет слова, которые не поставили бы его в ложное положение» [Андайк, 2009, с. 94]

“He knew what a huge fish this was and he thought of him moving away in the darkness with the tuna held crosswise in his mouth.” [Hemingway, 2004, с. 35] / «Он знал как велика эта рыба, и мысленно представлял себе, как она уходит в темноте все дальше с тунцом, застрявшим у нее поперек пасти.» [Хемингуэй, 2008, с.41]

Абсолютная причастная конструкция выполняет синтаксическую роль обстоятельства причины, времени, условия, сопутствующих обстоятельств и, обычно, переводится на русский язык посредством обстоятельственного придаточного или независимой частью сложносочиненного предложения.

“She having told him (why) that she was distressed by Jerry’s “religious crises”, Richard had offered to make a date with her so they could discuss it fully” [Updike, 1996, с, 75] / «А когда она сказала ему (зачем?) что в отчаянии от «религиозного кризиса» переживаемого Джерри, Ричард снова предложил встретиться, чтобы как следует это обсудить.» [Андайк, 2009, с. 79] (придаточное времени)

“He lay in the mud on the side of the embankment, his feet pointing downhill, breathing blood irregularly” [Hemingway, 2013 с. 192]. / «Он лежал в грязи на откосе, ногами вниз, и дыхание вырывалось у него вместе с кровью» [Хемингуэй, 2008 с. 200]. (независимая часть сложносочиненного предложения)

Предложная независимая конструкция может вводиться союзом “with” и в основном обозначает сопутствующие обстоятельства. На русский язык она переводится независимой частью сложносочиненного предложения.

“He woke with the jerk of his right fist coming up against his face and the line burning out through his right hand [Hemingway, 2004 с. 73]. / «Он проснулся от рывка; кулак правой руки ударил его в лицо, а леса, обжигая ладонь, стремительно уходила в воду [Хемингуэй, 2008 с. 80].

Проведенный сравнительный анализ в рамках художественных текстов показал преобладание случаев языковой компрессии в английских текстах по сравнению с русскими переводами. Это означает, что существует два разных способа с помощью которых два языка отражают экстралингвистическую реальность. Там, где в английском языке мы видим причастные обороты и конструкции, русский язык прибегает к сложносочиненным и сложноподчиненным предложениям. Исследование

показало, что чаще всего компрессия достигается за счет причастных оборотов (52%), на втором месте – причастные конструкции (47%); одиночные причастия используются, но редко (0,02%). Причастные обороты, выражающие обстоятельство в английском языке соответствуют придаточным предложениям времени, образа действия или сопутствующих обстоятельств, причины, условия и т. д. в русском. Объектные причастные конструкции переводятся дополнительным придаточным предложением, независимые причастные конструкции соответствуют в русском языке либо придаточным, либо самостоятельным предложениям. Таким образом, современное английское предложение в своем стремлении к повышению информативности избегает перегруженности формальной структуры, используя именные средства предикации. Это говорит о развитии синтаксического строя языка по пути номинализации. Наиболее частым и, следовательно, эффективным средством создания экономных структур является причастие. Причастные обороты и конструкции стали мощным инструментом выражения отношений, которые, в противном случае, обозначались бы подчинительными придаточными. Их широкое использование можно также объяснить простотой их форм.

Значение роли причастия в английском языке возросло после того, как оно приобрело грамматические черты, свойственные только глаголу: относительное время и залог. Определение функциональных возможностей причастия как эффективного инструмента компрессии позволяет понять его место и роль в системе языка, чем и мотивируется актуальность данного исследования.

Значение явления языковой компрессии выходит за рамки теоретической лингвистики и имеет практическое значение для обучения всем аспектам языка и практике перевода.

Литература:

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Просвещение, 1989. 236 с.
2. Апдайк Дж. Давай поженимся. М.: АСТ, 2009. 352 с.
3. Дюндик Б.П. Компрессия придаточных предложений в современном английском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва 1971. 10 с.

4. Коваленко В. Е. Именные средства выражения предикации. Львов: Изд-во Львов. ун-та, 1969. 208 с.
5. Леонтьева А.В. Особенности компрессии средств выражения информации в современном языке: Автореф. дис. канд. филол. наук, Москва, 2009. 14 с.
6. Матезиус В. О так называемом членении предложения // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 239-245.
7. Николаевская Р. Р. Соотношение лексического и грамматического уровней в системе современного английского языка // Филологические науки. 1981. С. 55-61.
8. Николаевская Р. Р. Последствия анализации английского языка в лексической семантике // Вестник МГЛУ. Вып. 19(589). С. 136-187.
9. Хемингуэй Э. Старик и море. М.: АСТ, 2008. 470 с.
10. Хемингуэй Э. Прощай оружие. М.: АСТ, 2008. 368 с.
11. Ярцева В. Н. Исторический синтаксис английского языка. М-Л., 1961.
12. Curme G. A Grammar of the English Language. Volume 2. New York, 1998. P.624.
13. Firbas J. On the Communicative Value of the Modern English Finite Verb // BSE. 1961. Vol. 3. Pp. 79-104.
14. Hemingway E. A Farewell to Arms. Penguin House, 2013. 358 p.
15. Hemingway E. The Old Man and the Sea. Arrow Books, 2004. 112 p.
16. Mathesius V. A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis, Prague, 1974.
17. Trnka B. Conversion in English. // Brno Studies in English. Prague, 1969. Vol. 8. Pp.183-187.
18. Updike J. Marry me. Penguin House, 1996.

ТРОФИМОВА Н.А., МАМЦЕВА В.В.

*Национальный исследовательский университет
"Высшая школа экономики"*

*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина*

E-mail: nelart@mail.ru

*Военный университет
Министерства обороны Российской Федерации*

E-mail: rusosipova@gmail.com

ЗАПАХОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНЩИНЫ В РОМАНТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Предметом рассмотрения в статье является описание запахового образа женщины в контексте романтических отношений между полами, понимаемых как выражение трепетных чувств друг к другу. Автор анализирует текстовые фрагменты художественных произведений, описывающие сцены общения влюбленных. Анализ показывает, что главной тематической сферой при описании естественной женской ольфакторности является номинация физиологического воздействия на партнера, ощущающего экзистенциальную необходимость восприятия запаха любимой женщины, рождающего желание физической близости. Для вербализации такого воздействия используются метафоры, представляющие запах женщины агрессором, действующим безапелляционно, без оглядки на ситуацию встречи с ним.

Важным средством описания женской ольфакторности в романтическом дискурсе являются так называемые синестэмии или запахо-эмоциональные синестезии, представляющие запах как поддерживающую жизнь пищу, как утоляющий запах напиток или как некое покрывало, окутывающее возлюбленную невидимым облаком.

Отдельный изобразительный ряд обонятельной оценки естественного запаха женщины представлен стереотипными сравнениями с цветами и фруктами, т.е. образами, традиционно представляемыми как источники чарующего аромата. При этом основными «носителями» запаха являются волосы и открытая кожа женщины как главные источники феромонного сигнала.

В заключении статья построена когнитивная модель женской ольфакторности, соединяющая все описанные языковые факты в единый, логически связанный сценарий.

Ключевые слова: *запах женщины, одорический, метафора, синестэмия, синестезия, романтический дискурс, ольфакторная агрессия.*

OLFACTORY REPRESENTATION OF A WOMAN IN ROMANTIC DISCOURSE

The subject of the article is the description of the woman's fragrant image in the context of romantic relations between the sexes, understood as an expression of anxious feelings for each other. The author analyzes text fragments, describing scenes of communication between lovers. The analysis shows that the main thematic area in describing the natural female olfactoryness is the nomination of a physiological effect on a partner who senses the existential necessity of perceiving the smell of a beloved woman who gives birth to the desire for physical affinity. To verbalize this effect, metaphors are used that represent the smell of a woman by an aggressor acting peremptorily, without regard to the situation of meeting him.

An important means of describing female olfactoryness in romantic discourse is the so-called synesthesia or odor-emotional synaesthesia, which is a smell like a life-sustaining food, like a quenching drink or a veil enveloping the beloved woman with an invisible cloud.

A separate visual series of olfactory evaluation of a woman's natural smell is represented by stereotyped comparisons with flowers and fruits, i.e. images, traditionally presented as sources of fascinating aroma. In this case, the main "bearers" of the smell are the hair and the open skin of a woman as the main sources of the pheromone signal.

In conclusion, the author constructs a cognitive model of female olfactoryness that connects all the described linguistic facts into a single, logically connected scenario.

Keywords: *woman's smell, odoric, metaphor, synaesthesia, synaesthesia, romantic discourse, olfactory aggression.*

Интимное общение основано на романтических отношениях партнеров, предполагающих выражение трепетных чувств друг к другу. Специфическим признаком общения влюбленных является глорификация объекта любви, превознесение его внешней красоты, одним из элементов которой является запах, «невидимое оружие», покоряющее без боя, без сопротивления. Запах создает уникальное психофизиологическое состояние любящих, неконтролируемое сознанием. Доминантой «языка» запахов в романтическом дискурсе является наполненное образностью описание запаха женщины, избранное предметом рассмотрения в настоящей статье. Основой анализа является прототипический, исходный, натуральный запах женщины в контексте романтических отношений с мужчиной. Материалом для анализа послужили текстовые фрагменты из художественных произведений на немецком языке, описывающие сцены общения влюбленных. Авторами этих произведений за редким исключением являются мужчины, что повышает валидность результатов рассмотрения означенного вопроса: художественный текст, являясь продуктом фантазии его автора, передает эмоциональный строй его души,

личные ощущения, отражение его душевного чувственно-понятийного постижения мира [Адмони, 1994, с. 120].

Из исследований биологов известно, что запах противоположного пола экзистенциально привлекателен, этот аспект восприятия запаха называют сегодня даже шестым чувством, позволяющим неосознанно, только по запаху выбирать партнера. Восприятие запаха настолько важно в ситуациях романтического общения, что для обозначения этого процесса вместо глагола *riechen* используется метафора *atmen*, соотносящаяся с первобытным инстинктом, идеей жизни, не требующей никакого «украшения» в виде определений или обстоятельств: *Er atmete ihren Duft* (Berger, 2006, с. 245). Поэтому логично, что описание физиологического воздействия запаха является одной из важнейших тематических областей при создании одорического образа представительниц слабого пола. Даже если создатель художественного произведения просто констатирует факт наличия такого возбуждающего влияния, сознание взрослого читателя, имеющего некоторый ольфакторный опыт, рождает представление о возможных последствиях женской запаховой «атаки»: *Sie ging an mir vorbei, und ich sah ihr Gesicht nicht, aber ihr Duft entfachte mein Begehren. Bilder der Lust, die ich mit ihr erleben möchte* (Paolo, 1995, с. 108).

Интересен часто описываемый факт, что нейтральный в обычной ситуации запах приобретает иной, особый смысл в контексте интимных отношений: *Du nahst dich mir mit dem Geruch des frisch geschnittenen Morgengrases. Meine Brustwarzen härten sich* (Allende, 1998, с. 50). Запах свежескошенной травы, обычно воспринимаемый просто как предсказуемо приятный, ситуативно ассоциируется в приведенном примере с любимой женщиной и мгновенно рождает желание сближения. Сознание читателя «рисует» образ молодой, здоровой, сильной женщины, чистой, не испорченной искусственными ароматами.

Состояние влюбленности оказывает существенное влияние на перестройку конфигурации чувственного восприятия, переворачивает ольфакторные ожидания: влюбленные имеют высокую степень толерантности к неприятным запахам, исходящим от партнера. Например, запах пота женщины, осознаваясь как отталкивающий и неприятный, едва выносимый, обладает тем не менее определенной привлекательностью для воспринимающего его субъекта именно потому, что он естественен, не

приукрашен искусственно, и следовательно, больше всего отвечает природному зову полов: *Eine weitere Erfahrung war die Erkenntnis, daß mich der beißende Schweißgeruch einiger Frauen einerseits abstößt, daß ich den Geruch nur schwer ertragen kann, andererseits ich mich aber gerade zu diesen Frauen sexuell hingezogen fühle. Vielleicht, weil ihr Geruch ein ehrlicher, unverfälschter eigener Geruch ist* (Ebberfeld, 2001, с. 102). Запах пота любимой женщины действует как пусковой механизм мужской биологической сигнальной системы: <...> *der Duft des Schweißes meiner Freundin bleibt weiterhin erregend* (Ebberfeld, 2001, с. 67).

Очевидно, что чувственная составляющая в описаниях запаха женщины имеет некую самостоятельную ценность. Вместе с тем женская ольфакторность, выведенная в реальность ощущений, передает агрессивность воздействия запаха женщины на настроение, эмоции и поведение ее партнера. Он - запах любимой женщины - не имеет границ, его невозможно перестать обонять, он принудительно присутствует в жизни влюбленного мужчины. Ольфакторная агрессия выражается в речи метафорически переосмысленными глаголами *verfolgen, durchdringen, besitzen*, обозначающими неотвратимость одорического присутствия женщины в жизни ее партнера: *Ich rieche nach dir. Dein Geruch verfolgt mich, verfolgt und besitzt mich.* <...> *Ich rieche nach dir, und dein Geruch durchdringt mich* <...> (Ebberfeld, 1998, с. 186).

Немаловажную роль в формировании агрессивного воздействия запаха женщины играют метафорические переносы значений производных форм глаголов - причастий *betörend, betäubend, berauschend*, показывающих действие «оружия женского наступления», убивающего мужчину наповал или оглушающего/одурманивающего его: *Das feste Fleisch, die hohen Brüste, der betörende Duft ihres, keine Ahnung, was da so gut gerochen hat* (Emme, 2011, с. 45); *Vor kurzem ging sie weg, geblieben ist hier neben mir nur ihr Geruch. Aber der ist lebendig, noch warm von ihr und so berauschend, dass er mir die Zeit bis morgen ewig lang erscheinen lässt* (Paolo, 1995, с. 108).

Невозможность сопротивления ольфакторной власти женщины, ее неотвратимость подчеркивается эмоционально-усилительным наречием *unwiderstehlich*: *Nah und fern lockte mich ihr Duft unwiderstehlich wie ein Magnet, wie ein geheimer Verführer* <...> (Paolo, 1995, с. 94). Антропоморфная метафора в приведенном текстовом фрагменте представляет запах как тайного

диверсанта, действующего на невидимом фронте, держащего субъект восприятия запаха в одорическом плену.

Метафорическое сравнение запаха с оружием индивидуального поражения свидетельствует о силе его воздействия на партнера. При этом совсем не обязательно использование мощной ольфакторной «атаки», одержимость женщиной репрезентируется сравнением ее запаха с ядом, наркотиком в малых дозах, завладевающим чувствами и мышлением влюбленного мужчины: *Wie vom Gift in kleinen Dosen war ich abhängig von diesem Duft. Süß und schwer legte er sich auf meine Sinne, als Amors Pfeil zum ersten Mal mich verwunderte* (Ebberfeld, 2001, с. 33).

Таким образом, можно констатировать чувственность запаха женщины, его специфическое воздействие на физиологическое состояние влюбленного мужчины, которое воспринимается как «сладкая» агрессия, приятная неотвратимость. Но характеристика женской ольфакторности в романтическом дискурсе не всегда так интенсивно воинственна. Запаху женщины часто дается гедонистическая оценка и он описывается перцептивным прилагательным *gut* просто как приятный запах. В этом случае он превращается в средство внешней презентации гендерной идентичности женщины и декоратором внешности: *Hmmm. Du duftest gut!* (Steinhauer, 2011, с. 234); *Er roch sie, roch sie aus der Bettwäsche, ihr Parfüm, ihre zarte Haut, auch ihren Schweiß. Sie roch gut* (Erfmeyer, 2008, с. 111). Усиление оценочных смыслов и воздействия на мужчину выражается интенсификаторами *überwältigend, göttlich*, имплицитными высокими накалом переживаемых эмоций: *Außerdem riechen die jungen Damen heutzutage einfach überwältigend gut, dachte er, während er tief den von Marieke ausströmenden Duft einsog* (Franzinger, 2011, с. 171); *Du riechst göttlich wie immer*, Anastasia (Puhlfürst, 2011, с. 367).

Запах женщины характеризуется и через вкусовые и осязательные ощущения, переосмысление которых находит выражение в семантике запахово-эмоциональных синестезий или синэстемий [Воронин, 2009]. Так, густативные синэстемии при описании запаха выражаются прилагательными *lecker, süß*, идентифицирующими объект обожания с некой «вкусностью», обладающей свойствами афродизиака: *Wie die Luft duftet. Und du erst! Lecker!* (Puhlfürst, 2011, с. 155); *Du riechst so gut, Anastasia. So süß* (Puhlfürst, 2011, с. 302). Вкусовые метафоры восприятия запаха

женщины представляют его как поддерживающую жизнь пищу (<...> *mich ernährt dieser feine Duft* (Ebberfeld, 1998, с. 186)), как утоляющий жажду напиток (*Er hätte sie so gern in den Arm genommen, ihren sinnlichen Duft in sich aufgesaugt und ihre Arme in seinem Nacken gespürt* (Szrama, 2011, с. 44)).

Другой моделью синестэмического способа описания женской ольфакторности является перенос из сферы тактильности в сферу запаха: *Sie duftete mollig* (Heim, 2011, с. 39). В таком восприятии запаха женщины присутствует ощущение уюта и тепла, гармонии и комфорта. Это не запах испепеляющей партнера страсти, а запах ласковой нежности, сладостно волнующей и согревающей: *Ihr zarter Duft stieg zu ihm auf und er sog schnüffelnd die Luft ein* (Puhlfürst, 2011, с. 87). Тонкий запах кожи или волос женщины воспринимается как персонифицированное средство услаждения чувственного восприятия влюбленного мужчины: *Matthäus sog den Odem der Vergangenheit ein und spürte den Duft von Sophias samtweicher Haut, die seine Sinne streichelte* (Müller, 2004, с. 69).

Синестэмический перенос в область обоняния осуществляется и при помощи глаголов бытийно-посессивной семантики *tragen, sich legen*, представляющих запах женщины неким невидимым одеянием, элементом ее внешнего образа: *Dies ist kein Parfüm, das dich überlagert, ist nicht der Duft, den du so trägst wie ein Kleidungsstück: Es ist dein eigentlicher Geruch, dein einziger Nimbus* (Ebberfeld, 1998, с. 186); *Süß und schwer legte er sich auf meine Sinne, als Amors Pfeil zum ersten Mal mich verwunderte* (Ebberfeld, 1998, с. 33).

Отдельный изобразительный ряд обонятельной оценки естественного запаха женщины представлен стереотипными сравнениями с цветами и фруктами, т.е. образами, традиционно представляемыми как источники чарующего аромата: *Die Frau ist wie eine Frucht, die ihren Wohlgeruch nur verströmt, wenn man sie mit der Hand reibt* (Allende, 1998, с. 47); *Ich habe mich in eine Blume verliebt voll des wundersamsten Duftes; sie sagt mir wohlriechende luftige Worte, Duft, der aus ihren Rosenblättern strömt* (Paolo, 1995, с. 272).

Здесь следует напомнить о том, что запахи не имеют собственного семантического поля («Семантического поля запахов не существует. Понятие запаха включает лишь общие термины для таких субкатегорий, как 'зловоние' и 'благоухание'» [Риндисбахер, 2000, с. 86]). Этот факт вынуждает носителей языка искать различные риторические стратегии для передачи обонятельных ощущений. Удобными эвокационными

сигналами, кратко воссоздающими в памяти определенный обонятельный образ [Куликова, 2010, с. 8] являются, например, сравнительные конструкции *x wie y*: *Du duftest wie Ginster und Farn...* (Faure 1991: 12) и *x nach y*: *Keuchend genoss er die erste Berührung, zog ihren Kopf an seinen Hals, roch diesen Duft nach Rosen, den sie verströmte, und streichelte sanft ihre samtigen Wangen* (Vertacnik, 2008, с. 99). Передавая природу, субъективно переживаемые нюансы аромата, описания запаха рождают в нас особые чувства и ощущения, ассоциации с определенным запахом пробуждают отголоски воспоминаний, переносят нас в моменты прошлого, связанные с любимым человеком: *Der Duft der Blüten erinnert mich an ihren Duft, an ihr Gesicht und ihr Licht* (Paolo, 1995, с. 58). Воспоминания о запахе могут быть настолько яркими и живо переживаемыми, что способны запускать специфические физиологические процессы в организме влюбленного мужчины: *Ein Duft, der längst vergangenes Verlangen in ihm wachgerufen hatte* (Mader, 2011, с. 151).

Ольфакторное описание женщины в романтическом дискурсе часто фокусируется на ее волосах, поскольку волосы и открытая кожа женщины являются источниками феромонного сигнала, возбуждающего влечение противоположного пола (именно поэтому религия запрещает женщинам находиться в церкви с непокрытой головой). Запах распущенных волос будоражит инстинкт, пленяет на уровне подсознания: *Oh, Lufthauch im April, wenn du mein Herz siehst gefangen im Duft ihrer Haare, frag es, was ich tun soll, damit es immer in diesem Gefängnis bleibe* (Paolo, 1995, с. 220).

Такое же воздействие оказывает запах кожи, тоже часто называемой в качестве источника любовного волнения. Для описания эффекта, производимого чистым ароматом кожи любимой женщины, используются красивые образные номинации, сравнения с запахом цветов и пряностей: *Mein offener Mund berauschte sich an dem Safrangeruch ihrer Haut* (Allende, 1998, с. 54); *Ihre Haut zu küssen gleicht dem Kosten der Lotosblume* (Allende, 1998, с. 327). *Er beugte sich über sie, die schlief, und spürte den Duft ihrer Haut, kräftig und doch weich, diesen Geruch, der in der Stunde der Lust berauschend wurde wie der Duft einer Tuberose und sein Begehren unwiderstehlich anfachte <...>* (Paolo, 1995, с. 99).

Запах цветов и фруктов возникает в сознании реципиента запаха неслучайно. Психологи утверждают, что между базовыми эмоциями и

базовыми запахами есть тесная связь: переживание человеком базовой эмоции приводит к выделению им соответствующего базового запаха. И, наоборот, восприятие базового запаха всегда ведет к появлению соответствующей базовой эмоции. Предполагается существование связок «эмоция радости - цветочный запах», «эмоция удовольствия - фруктовый (эфирный) запах» [Березина, 2013, с. 27-28]. Взаимопередаваемая по обонятельному каналу эмоциональная информация и создает эмоциональный фон романтического общения, который существует как переживание, как невербальный гештальт, придающий всему ментальному и реальному окружению специфический индивидуальный смысл.

Запах любимой женщины ассоциируется не только с цветами и фруктами, влюбленный мужчина держит в памяти собственный, ни с чем не сравнимый одорический код, связанный с индивидуальным интимным опытом, выражаемый абстрактными понятиями: *Du duftest nach Liebe und Feuer: Simone, im Wald deiner Haare ist ein großes Geheimnis verborgen* (Faure, 1991, с. 12). Этот запах занимает самые тайные уголки сознания, «гнездится» в нем, вызывая воспоминания о переживаниях прошлого: *Ihr Duft nistet sich in verborgene Winkel meines Körpers ein und ruft die Erinnerung an* (Ebberfeld, 1998, с. 33). Очевидно влияние запаха женщины на психофизиологическое состояние ее партнера, на его эмоции, настроение, поведение.

Даже этот краткий взгляд в мир запаховых образов любви позволяет построить когнитивную модель женской ольфакторности в романтическом дискурсе, которая, даже будучи только рабочей гипотезой, позволит нам упорядочить описанные языковые факты, соединить их в единый, логически связанный сценарий и далее предсказывать принципиально возможные дополнения к ней, характеризовать рассматриваемый концепт с разных сторон [Лакофф, 1990, с. 408].

Итак, запах женщины в ситуациях интимного общения описывается как ее невидимая одежда или покрывающая ее вуаль, он легок и почти незаметен. Влюбленному мужчине он заменяет жизненно необходимый воздух, он дышит запахом любимой женщины и при его отсутствии просто задыхается.

Влюбленный мужчина наслаждается запахом любимой женщины, запахом ее волос и кожи, которые приятно пахнут цветами и фруктами, «честный»,

неукрашенный искусственными ароматами запах вызывает положительные эмоции, ассоциируется с эмоциональными переживаниями интимного порядка.

Запах любимой женщины вкусен и сладок, нежен и чувственен, его оценка занимает всю положительную шкалу от «хорошо» до «божественно».

В ситуациях страстной увлеченности женщиной ее запах представляется агрессором, он неодолим, присутствует повсюду, преследует, пронизывает влюбленного мужчину, проникает в его сознание, владеет его воспоминаниями, рушит его моральные устои, манипулирует его биологической сутью. Запах воспринимается как отравляющее вещество, которое дурманит, оглушает, опьяняет, которому невозможно сопротивляться.

Эта ольфакторная когнитивная модель подтверждает мнение гения одорических описаний П. Зюскинда о том, что убедительность аромата неопровержима, неборима, она сильнее слов, очевидности, чувства и воли. В интимном общении запахи, словно ниточки, тянутся из внешнего мира и пробуждают различные поведенческие и физиологические реакции, обеспечивают взаимодействие влюбленных, управляют сложным процессом их сближения. Сложившаяся в культуре романтическая ольфакторная топика позволяет нам глубже постичь удивительное эйфорическое пограничное состояние сознания, которое мы называем любовью, решить парадоксальную ситуацию нахождения человека между субъективной эмоциональностью и рациональностью коллективного языка.

Литература:

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. СПб.: Наука, 1994. 151 с.
2. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. №4(12). С. 20–30.
3. Воронин С.Ф. Основы фоносемантики. М.: URSS, 2009. 248 с.
4. Куликова Н.А. Одорический код в художественном тексте: лингвоэвокационное исследование: Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Барнаул, 2010.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 397-416.

6. Риндисбахер Х. Д. От запаха к слову: Моделирование значений в романе Патрика Зюскинда «Парфюмер». Ароматы и запахи в культуре // Новое литературное обозрение. 2000. № 43. С. 86-101.

Список источников:

1. Allende I. Aphrodite: eine Feier der Sinne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998. 328 s.
2. Berger R.W. Spitzenrausch. Föritz: Mitteldeutscher Verlag, 2006. 252 s.
3. Ebberfeld I. Botenstoffe der Liebe: Über das innige Verhältnis von Geruch und Sexualität. Hamburg: Campus, 1998. 243 s.
4. Erfmeyer K. Geldmarie. Meßkirch: Gmeiner, 2008. 277 s.
5. Faure P. Magie der Düfte: eine Kulturgeschichte der Wohlgerüche von den Pharaonen zu den Römern. M.; Zürich: Artemis, 1991. 330 s.
6. Franzinger B. Bombenstimmung. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 325 s.
7. Heim U.M. Das Rattenprinzip. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 279 s.
8. Mader R.A. Glasberg. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 324 s.
9. Müller R. Die Ritter der Euterpe. Föritz: amicus, 2004. 695 s.
10. Paolo R. Auf der Suche nach den verlorenen Düften: eine aromatische Kulturgeschichte. M.: Hugendubel, 1995. 299 s.
11. Puhlfürst C. Leichenstarre. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 423 s.
12. Szrama B. Die Giftmischerin. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 424 s.
13. Vertacnik H.P. Ultimo. Meßkirch: Gmeiner, 2011. 415 s.

ХРАБРОВА В.Е.

**Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»**

E-mail: stefankhrabrova@mail.ru

АНГЛИЙСКИЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ БЛЕНДИНГ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОЛЕМИКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

В статье рассматриваются некоторые подходы к определению понятия блендинг, его морфологические, семантические и функциональные особенности с опорой на концепт вторичной языковой личности, обладающей способностями к интерпретации продуктов иноязычной речевой деятельности, активизацию интеллектуальных процессов и критическое мышление. Полученные результаты выявили отсутствие единого понимания лингвистами рассматриваемого словообразования, однако многочисленные варианты исследовательских схем и аналитических подходов создают предпосылки для успешной совместной работы преподавателей и студентов по критическому осмыслению новых лексических единиц в процессе морфологического и семантического анализа путем применения доступных методов исследования: дистрибутивного, компонентного, описательного, трансформационного для установления коннотативных значений морфем, определения смысловых преобразований, степени узнаваемости и особенностей сочетаемости компонентов, определения функции лексической единицы в конкретном контексте. При обучении словообразованию в целом следует делать акцент на следующие характерные отличия блендинга: высокая креативность; присутствие элементов игры слов; взаимодействие орфографии и произношения; внешнее сходство со словосложением, апокопой, аббревиацией, акронимами; благозвучие как определяющий фактор, регулирующий процесс усечения или сохранения элементов исходных слов; непредсказуемость, маргинальность. Результаты исследования также показали, что блендинг многофункционален и используется в научном, научно-популярном и других стилях речи, поэтому педагогические усилия должны быть направлены на стимулирование интереса студентов к анализу блендов для развития лексической компетенции и формирования представления о языковой картине мира.

Ключевые слова: словообразование, блендинг, морфема, игра слов, узнаваемость, образовательная ценность, лексическая компетенция.

ENGLISH LEXICAL BLENDING IN TERMS OF LINGUISTIC POLEMICS AND EDUCATIONAL VALUE

The article is concerned with some approaches to definitions of blending as a word formation process, its morphological, semantic and functional characteristics based on the

linguo-didactic principles of language awareness and consciousness, communicativeness – in terms of L2 learner concept, wherein an L2 learner has aptitudes for: interpreting foreign language activities, actualizing intellectual processes and integrating critical thinking skills. The findings have revealed linguists' incomprehension of blending as a word formation process. However, an array of templates for creating blends (alongside analytical research approaches) pave the way to productive teacher-student collaborative work on developing critical awareness of new blends during morphological and semantic analyses by means of various methods: distributional, componential, descriptive, transformational. Such analytical work is aimed at delivering connotative meanings of morphemes; identifying notional transitions, the degree of recognizability, a range of combinability of blend components; delineating blend-word functioning in a particular context. Amid word formation activities, some blend formation differences should be highlighted: high-rate creativity; wordplay engagement; interplay between orthography and pronunciation; superficial similarity to other word formation processes, i.e. compounding, clipping, abbreviation, acronyms; euphony – as a key factor for the regulation of deleting or maintaining source words elements; unpredictability, marginality. Overall, blending qualifies as a multi-functional word formation process which can be used in a variety of language styles. Accordingly, to provide students with insights into the linguistic view on the world, English language teachers should give instruction aimed at developing the lexical competence and stimulating student interest in analyzing blends.

Keywords: word-formation, blending, morpheme, word play, recognizability, educational value, lexical competence.

Блендинг как лингвокультурный феномен [Яцук, 2011, с.7] и исконный способ словообразования английского языка, посредством которого появляются структурно и семантически неординарные лексемы, выходит в настоящее время на новый уровень популярности благодаря рекламе, средствам массовой информации, социальным сетям и другим видам интерактивного общения [Хрущева, 2011, с. 278]. Некоторые английские неологизмы-бленды заняли достойное место в словарном составе английского языка, превратившись во всемирно известные понятия: Brexit, Scoxit, Grexit, а давно известные бленды не ассоциируются со словами-гибридами, а воспринимаются как единое целое: napalm (naphthene+palmitate), hassle (haggle+tussle), genome (gene+chromosome), stagflation (stagnation+inflation), Beatles (beat+beetles), bit (binary+digit)[tinyonline]. Таблица 1 демонстрирует некоторые другие примеры блендов-неологизмов 2000-х годов с указанием значений и источников.

Таблица 1. Примеры блендов-неологизмов, их значения и источники [Kadoch, 2013, с.32]

неологизм	значение	источник	неологизм	значение	источник
Merkozy	альянс Меркель и Саркози	Guardian 05.12.2011	flirtberrying	флирт через BlackBerry	Daily Mail 03.4.20012

scare-saurus	грозный старик	Daily Mail 30.11.2012	babelicious	привлекательная внешне	Guardian 06.7.2012
chocotherapy	шоколадная терапия	Guardian 13.8.2005	Yahooligans	хакеры, взламывающие Yahoo	Guardian 09.3.2006

Как уникальный способ словообразования, блендинг представляет неподдельный интерес для лингвистов, когнитивистов, психологов и всесторонне изучается во всем мире, постоянно создавая «пищу для ума» исследователей. Не меньший интерес этот вид словообразования вызывает у преподавателей английского языка как иностранного, а также студентов, которым приходится сталкиваться с понятиями и словами, отсутствующими в словаре. В ходе морфологического и семантического анализа у студентов формируется осмысленный подход к пониманию функционирования языка и его неиссякаемого лексического потенциала, но для достижения успехов в работе с такой лексикой необходимо иметь представление о блендинге как словообразовательном процессе и его отличиях от других способах формирования слов. Хотя значительное место в статье уделено обзору теоретических взглядов по рассматриваемой проблеме, представленная работа имеет также лингводидактическую направленность, поэтому мы не ставим перед собой задачу всестороннего рассмотрения аспектов блендинга, а ограничиваемся поисками ответа на два исследовательских вопроса, важных для аналитической работы с английскими словами-блендами в процессе преподавания английского языка как иностранного: каковы морфологические и функциональные особенности этой категории слов, необходимые для их критического анализа? Обобщенное представление о структуре и функционировании блендов является важным шагом к стимулированию интереса студентов к изучению новых лексических единиц и постижению культурных ценностей других стран посредством приобретенного лингвистического опыта.

Аналитическая работа с блендами предполагает установление коннотативных значений морфем, определения смысловых преобразований, степени узнаваемости и особенностей сочетаемости компонентов, определения функции лексической единицы в данном контексте. Следует принять во внимание, что продуктивность результатов этого процесса во многом зависит от выбора методов исследования [Яцук, 2011, с. 5-6]. Дистрибутивный метод, подразумевающий применение

формул для отображения всех окружений исследуемых языковых элементов – «фонем, морфем, слов и т.д., т.е. сумму всех возможных позиций элемента относительно других элементов того же уровня, его сочетаемость» [Арнольд, 1991, с. 40]. Компонентный анализ включает разложение слова на его составляющие. Описательный метод, применяемый для лексического анализа, включает наблюдение, обобщение, истолкование, типологию. Для этого выделяются единицы описания, их свойства, признаки и характеристики [Жеребило, 2010, с. 236]. Трансформационный метод позволяет выявить изменения в новой лексической единице, ее структурные и семантические особенности [Жеребило, 2010, с. 419].

В словаре лингвистических терминов блендингом (другие названия: словослияние, телескопия, контаминация, формирование слов-гибридов, слов-чемоданов (*portmanteau words*)), называется способ окказионального словообразования, основанный на объединении начала и конца двух разных узуальных единиц [Жеребило, 2010, 163], который также присущ русскому языку: *господарищ, хитроныра, шкафандр, теловек, престарельцы, брехтозавр, апофегей* [Яцук, 2011, с. 20].

В словаре лингвистики и фонетики и словаре трудностей английского языка блендинг описан очень кратко и расплывчато. Сделан акцент на 2 видах лексических блендов: а) *cheeseburger* [Гринбаум, Уиткат, 1990, с.89], *Interpol*, *Eurovision* [Crystal, 2008, с. 57], которые относятся к официальному языку и входят в словарный состав; в) *fantabulous*, *ginormous* [Гринбаум, Уиткат, 1990, с. 90] – неологизмы; *swurse* [Crystal, 2008, с.57] – слова, образованные в результате «оговорки»: *swear+curse*. Эта группа слов, по мнению авторов, не является официальной лексикой английского языка.

Согласно другому определению, блендингом называется процесс слияния двух морфем, в результате чего образуется новое слово, причем чаще всего это происходит за счет сокращения первого слова до минимума и присоединения второго слова: (*smoke + fog → smog*), *smoke + gaze → smaze*; *smoke + murk → smurk*; *television + broadcast → telecast* [George, 2006, с.55], а также путем сложения начал обоих слов: *telex (teleprinter/exchange)*; *modem (modulator/demodulator)*.

В более подробном определении блендинга [Жукова, 2010, с. 7-8] делается акцент на необходимость «точного описания и осмысления

контаминированных лексических единиц, для чего следует разработать их четкую классификацию и дать точные названия каждой разновидности». Контаминантами (блендами) в этом случае названы речевые единицы, которые образованы при помощи наложения друг на друга двух и более морфем при помощи пяти способов (выделенных по принципу присутствия/отсутствия деформации морфем), которые представлены ниже:

- (1) smoke+fog→ smog;
- (2) kid + adult→ kidult ;
- (3) отсутствие деформации: alcohol + holiday→ alcoholiday;
- (4) телескопия: medical + fraud → medifraud;
- (5) образование слова из двух морфем, у которых усечена конечная часть, без наложения: internal + communication→ intercom.

Ряд лингвистов [Gries, 2012, с. 1] придерживаются мнения, что ни одно из существующих определений блендинга не является точным, так как в них не отражена идея осознанного формирования нового слова, вложенная в механизм слияния двух или более компонентов слов, в результате которого должно обязательно происходить сокращение/деформация хотя бы одного из исходных слов, их фонематическое или графическое наложение. Исходя из этого, Gries предложил три схемы образования блендов, представленные ниже.

1.

1. br(eakfast) × (l)unch →brunch
2. mot(or) × (h)otel →motel
3. fool × (phi)losopher →foolosopher

2.

аутентичные несистемные бленды, образующиеся в результате языковых ошибок:

- a. aggra(vates) × (intensi)fies→aggrafies
- b. sh(out) × (y)ell →shell

3.

- a. compuls(ory) × (oblig)atory →compulsatory
- b. ill(ness) × (di)sease →illsease

Наиболее полная схема способов словослияния представлена в таблице 2 [Deri, Knight, 2014, с. 2].

Таблица 2. Комбинации исходных слов в блендинге

исходное слово 1	исходное слово 2	бленд
affluence	influenza	affluenza
anecdote	data	anecdata
chill	relax	chillax
flavor	favorite	flavorite
guess	estimate	guesstimate
jogging	juggling	joggling
sheep	people	sheeple
spanish	english	spanglish
zeitgeist	ghost	zeitghost

Как было указано выше, социальные сети, средства массовой информации являются основными источниками блендов, 976 единиц из которых были отобраны и изучены с помощью метода идентификации [Cook, 2012, с. 846]. Выявлено, что 57% исследованных лексических единиц являются блендами типа *complisult* (*compliment + insult*) и *globesity* (*global + obesity*, *glamping* (*glamorous + camping*), *sleepiphany* (*sleep + epiphany*). Целый ряд блендов включает в свой состав имена собственные: *Movember* (*moustache + November*). Многие из них, пользующиеся популярностью в сетях, до сих пор не зарегистрированы в словарях.

Для полного понимания исследуемого языкового процесса выделим основные отличия блендинга от других видов словообразования [Gries, 2012, с.146]:

1. по сравнению с деривационным способом словообразования, блендинг не регулируется определенными правилами;
2. низкая словообразовательная продуктивность;
3. высокая креативность по сравнению с деривацией;
4. присутствие элементов каламбура, игры слов;
5. взаимодействие орфографии и произношения;
6. внешнее сходство со словосложением, апокопой, аббревиацией, акронимами;

7. благозвучие как определяющий фактор, регулирующий процесс усечения или сохранения элементов бленда, что «во многом зависит от их фонетической и графической сочетаемости: bossing (boss + mobbing)» [Кудрикова, Дьяков, 2016, с. 60];
8. деформация одного из элементов бленда обязательна, так как в противном случае происходит словосложение, при котором полностью сохраняются элементы исходных слов, поэтому слова Frankenfood, Frankenfish, Obamacare не относятся к разряду блендов;
9. непредсказуемость, маргинальность.

Различные подходы к морфемному анализу блендов приводят к отсутствию в среде лингвистов целостного понимания механизмов соединения элементов блендов [Kadoch, 2013, с. 31]. Хотя большинство новых единиц такого типа (94-96%) формируются по формуле AB + CD → AD (brunch) и облегчает понимание их сути, анализ других единиц осуществляется часто с большим трудом, так как отсутствуют точные критерии, определяющие слово как *бленд*, а параметры и границы принадлежности слова к этой категории трудно определимы [Bauer, 2013, с. 11; 21]. Во многом это происходит от незнания взаимосвязи элементов бленда и невозможности узнать исходные слова в усеченных морфемах.

В некоторых исследованиях [Lepic, 2016, с.103] выдвигается революционный подход к функционированию блендинга: не как к отдельному виду словообразования, а промежуточному звену между словосложением и деривацией, так как в большинстве случаев слияние слов совершается по аналогии или шаблонам. С этой точки зрения, формирование новых единиц зависит от определенных фонологических и семантических факторов и не является непредсказуемым или творческим процессом, как считают многие исследователи этого языкового явления. Более того, по мнению Lepic, способность образовывать группы сходных по форме слов и шаблонов позиционируется как одна из важнейших характеристик блендинга, что можно продемонстрировать на примере слов chocoholic, waterholic, shoraholic и групп ниже следующих прилагательных, сходных по форме и включению в свой состав общей морфемы от слова delicious (Lepic, стр. 103):

bubblicious
 snugglicious cougarlicious
 divalicious hunkalicious
 bootylicious

Далее мы обозначим и дадим характеристику другим факторам, которые играют решающую роль во взаимодействии элементов бленда: порядок расположения; узнаваемость; семантические соотношения; тавтология.

1. *Порядок расположения элементов* определяет их место в новом слове и зависит от *длины* исходного слова, причем элемент короткого слова предшествует элементу более длинного слова: donk(ey)(el)ephant; *частотность* исходных слов: более частотное слово стоит впереди, например smo(ke)(f)og; *семантика*: базисное слово стоит впереди, например sp(oon)(f)ork; *темпоральность*: расположение компонентов зависит от их корреляции во времени, как это произошло с блендом br(eakfast)(l)unch, в котором первый компонент *завтрак* предшествует по времени *второму завтраку* [Bauer, 2013, с. 12].

2. *Узнаваемость*. С помощью методов количественного и качественного анализа выявлено, что из всех возможных комбинаций исходных слов Chevrolet и Cadillac только бленды, выделенные далее курсивом, являются наиболее удачными: *Chevrolac, Cadillet, Chevrolecaddillac, Cadillacchevrolet* [Gries, 2012, с. 161]. Близкое сходство формируемого бленда с каким-либо из исходных слов делает его существование абсурдным, что наглядно продемонстрировано на следующих примерах: channel + tunnel → chunnel, cold+ old→cold.

3. *4 семантических соотношения между элементами блендов* [Bauer, 2013, с. 18]:

- a. гибрид: edu(cation)(enter)tainment;
- b. сложение языковых форм: seman(tics)(syn)tax;
- c. многофункциональность, поливалентность, т.е. передача характеристик всех исходных слов полученному неологизму: cafet(eria)(audit)orium, trans(mitter)(re)ceiver.

4. *Тавтология*: участие в процессе словообразования синонимов: ruc(tion) – шум, гам + rump(us) – шум, гам → ruckus → шум, гам, гвалт.

Рассмотренный нами морфологический и семантический анализ блендов продемонстрировал основные подходы к аналитической работе с

аналогичными по структуре лексическими единицами и может быть взят за основу обучения словообразованию.

Вторым вопросом нашего исследования, как указано выше, является определение функций блендов, которые мы выделим и проиллюстрируем примерами из средств массовой информации и научной литературы.

1. Функция «укорачивания звуковой цепи, которое позволяет увеличить количество сообщений, передаваемых за единицу времени» [Жукова, 2010, с. 18].

Metamizole (Methyl+Amino+Pyrazol)

“Just two days before Hoffman died, the medical examiner’s office in Nassau County in Long Island warned of a recent spate of deaths involving what appeared to be heroin but in fact turned out to be the powerful narcotic painkiller fentanyl mixed with the fever reducer metamizole which is banned in the US¹”.

2. а) Функция обозначения (десигнации) новых понятий, которую мы ставим в один ряд с лакунозаполняющей функцией [Кудрикова, Дьяков, с. 61]:

Eyerobics (eye+aerobics)

“Eyerobics visual skills training to assess the effects on balance and on hand-eye and foot-eye coordination. Analysis indicated significantly better performance on the balance, hand-eye and foot-eye coordination (Dribble Test) tasks than by the control group, but not on the foot-eye coordination Wall-Volley Test²”.

в) обозначение новых продуктов:

Cronut (croissant + donut)

Years before his Cronut inspired New Yorkers to line up around the block in SoHo, Dominique Ansel captured the attention of the French military. At

¹ *Autopsy set to determine exact cause of death of actor Philip Seymour Hoffman.* URL: <https://www.theguardian.com/world/2014/feb/03/philip-seymour-hoffman-cause-death-autopsy>

² *Effects of Eyerobics Visual Skills Training on Selected Performance Measures of Female Varsity Soccer Players* Bill McLeod // *Perceptual and Motor Skills.* 1991. Vol 72, Issue 3.

³ *Mala E. How Dominique Ansel, inventor of the cronut, spends his Sundays* // *The New York Times.* 3.03.2017.

19, conscription sent the budding chef to French Guiana, where he provided culinary instruction and tore through ravines with a machete³”.

3. Функция обозначения культурных/социальных концептов.

Globesity (global+obesity)

“The WHO has predicted a ‘globesity epidemic’ with more than 1 billion adults being overweight and at least 300 million of these being clinically obese. Obesity among children and adolescents is of great significance. From a global population perspective, this epidemic in weight gain and its sequelae are the largest public health problems identified to date and have very significant adverse implications for population health, and have by now almost reached the proportion of a pandemic ⁴”.

4. Функция создания комического эффекта.

Foolosopher

“This time, Nathan Lane plays Hickey, while Dennehy appears as Larry Slade, the bar’s resident ‘foolosopher’, a former anarchist who has given up on the movement”. From: Brian Dennehy: ‘My director says I have more rage than anyone he’s known⁵”.

5. Экспрессивная и эмотивно-оценочная функция.

Hangry (hungry+angry)

“I don’t even know what hangry means. I swear, one more made-up word from you and I’ll jab you with so many pins⁶ ...”.

6. Суггестивная функция для привлечения внимания и хранения в памяти.

Mathemagical (mathematical+mathematical)

“Mathemagical shows were the order of the day on Monday this week. Each year group was treated to a show by Dr Lea from the Cool House of

⁴ Hansen J.C., Gilman Andrew P., Odland J.O. Is thermogenesis a significant causal factor in preventing the “globesity” epidemic // Medical hypotheses. Vol. 75, Issue 2. P. 250-256.

⁵ Soloski A. Stage fright. URL: <https://www.theguardian.com/stage/2015/feb/12/brian-dennehy-eugene-oneill-iceman-cometh-brooklyn-academy-music-alexis-soloski>

⁶ Hangry: A stupid, made-up word for being hungry and angry at the same time? URL: <https://www.theguardian.com/science/shortcuts/2014/apr/15/hangry-stupid-made-up-word-angry-hungry>

Learning. Tricks, challenges and brainteasers engaged the children, encouraging lots of mathematical thinking and helping everyone to realise that maths is fun!⁷

7. Моделирующая функция; создание шаблона.

Bromance (bro+romance)

Brototype, brogrammer, brocabulary, bromanteau [Lepic, 2016, с. 104].

8. Кумулятивная функция.

Stupig (stupid+pig)

“This word changes the tail of the word stupid, letter “d”, into letter “g”, which mix the word stupid and pig together. Normally people also choose to consider pigs are stupid and this word makes even more sense⁸”.

9. Компрессионная функция: создание емкого понятия для обозначения нового политического события или социального явления [Кудрикова, Дьяков, 2016, с. 59].

Nexit (Netherlands+exit)

“The campaign to get Holland out of the EU - dubbed Nexit - has been gathering pace ever since British voters opted for Brexit⁹”.

В узких рамках нашей статьи мы обозначили основные функциональные возможности блендов, хотя их потенциал более значительный и может стать объектом рассмотрения в последующих исследованиях.

В заключение мы можем констатировать, что лексический блендинг как способ словообразования не достаточно изучен: нет четкого определения основных понятий, не обозначен полный перечень критериев отличия блендов от слов, образованных иным путем, что создает путаницу и противоречия во взглядах на соотношения между элементами лексических единиц и приводит к непониманию или искаженному восприятию слова в целом, поэтому ознакомление студентов со способами морфологического и семантического анализа и применение доступных методов исследования

⁷ Mathemagical. URL: <http://www.highfieldschool.org.uk/Mathemagical>

⁸ Neologisms. URL: <http://neologisms.rice.edu/index.php?a=term&d=1&t=17636>

⁹ Now for nexit? Dutch 'turn to the right' as eurosceptic geert wilders soars in polls. URL: <http://www.express.co.uk/news/world/717904/nexit-dutch-turn-right-euroscepticism-geert-wilders-mark-rutte>

позволяет развивать лексическую компетенцию и преодолеть межкультурный и языковой барьеры.

Литература:

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. М.: Высшая школа, 1991. 140 с.
2. Гринбаум С., Уиткат Д. Словарь трудностей английского языка. М.: Русский язык, 1990. 786 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
4. Жукова А.Н. Семантические и прагматические характеристики лексической контаминации в современном английском языке: Автореферат дис. канд. фил. наук. Самара, 2010. 20 с.
5. Кудрикова Э.И., Дьяков А.И. Структурные и функционально-семантические особенности слов-телескопов английского происхождения в современном немецком языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10 (52). Часть 3. С. 58-61.
6. Хрущева О.А. Бленды: способы, особенности и сложности их передачи переводчиком // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение 2011. № 24 (239). Вып. 57. С. 278–280.
7. Яцук Н.Д. Лексические новообразования в прозе и публицистике Ю.М. Полякова. Автореферат дис. канд. фил. наук. Ижевск, 2011. 26 с.
8. Bauer L. Blends: Core and Periphery // Cross-disciplinary Perspective on Lexical Blending. New York: Walter de Gruyter, 2013. P. 11-22.
9. Cook P. Using social media to find English lexical blends // Proceedings of the 15th EURALEX International Congress (EURALEX 2012). Oslo: Norway, 2012. P. 846–854.
10. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th edition. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. 529 p.
11. Deri A., Knight K. How to Make a Frenemy: Multitape FSTs for Portmanteau Generation // Information Sciences Institute. Department of Computer Science University of Southern California, 2014. P. 1-2.
12. George J. The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 273 p.
13. Gries S. T. Quantitative corpus data on blend formation: psycho- and cognitive-linguistic perspectives // Cross-disciplinary perspectives on lexical blending. Berlin, New York: Mouton deGruyter, 2012. P. 145-167.
14. Kadoch M. Neologisms in British Newspapers. University of South Bohemia. 2013. 74 p.
15. Lepic R. Lexical blends and lexical patterns in English and in American Sign Language // Proceedings of the Tenth Mediterranean Morphology Meeting MMM10. Haifa, 2015. P. 98-111.

ЦВЕТКОВА М.В.

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

E-mail: mtsvetkova@hse.ru

СТИХОТВОРЕНИЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ЧТОБЫ ПОМНИЛ НЕ ЧАСОЧЕК, НЕ ГОДОК» В ПЕРЕВОДЕ КРИСТОФЕРА УАЙТА

Статья посвящена проблеме поэтического перевода и представляет собой сравнительный анализ стихотворения М. Цветаевой «Чтобы помнил не часочек, не годок» и его перевода на английский язык, выполненного К. Уайтом. В центре внимания оказываются трансформации (вольные – как осознанные, так и нет; и невольные – связанные с различием языкового материала, с которым работают оба автора: уменьшительно-ласкательные формы слов, безличные конструкции русского языка, отсутствующие в английском и т.п.), произведенные переводчиком с текстом оригинала. Сравнительный анализ продемонстрировал, что в переводе утрачены следующие элементы, играющие в подлиннике смыслопорождающую роль: построение стихотворения в форме заговора, песенный строй, отсылающий читателя к частушке, фольклорная лексика, образ семиструнной гитары, магический ореол заклинательницы вокруг образа лирической героини и «испанский колорит». В результате снимается характерное для оригинала «напряжение» между сниженным – народным и высоким – романтическим. Переводное стихотворение тоже имеет песенный характер, но прочитывается исключительно в романтическом ключе. Переводчик «осовременивает» стихотворение Цветаевой, оставляя заглавные буквы в начале стиха лишь там, где того требуют правила пунктуации и отказываясь от силлабо-тонического метра и рифмы.

Ключевые слова: Марина Цветаева, Кристофер Уайт, поэтический перевод, «Чтобы помнил не часочек, не годок», заговор, частушка.

MARINA TSVETAEVA'S POEM "I'M GIVING YOU THIS COMB SO YOU'LL REMEMBER" IN CHRISTOPHER WHYTE'S TRANSLATION

The article is devoted to the matters of poetry translation and gives a contrastive analysis of Marina Tsvetaeva's poem "So that you remember me not an hour or a year" and its English version suggested by Christopher Whyte. The article is focused on the transformations (voluntary – conscious as well as subconscious; and involuntary – caused by the difference of the language material, e.g. diminutives, impersonal constructions characteristic of the Russian language which lack in the English language etc.) made by Whyte when translating the original text. The comparative analysis showed that in the translation the following sense generating elements of the original were lost: the form of folk spell in which the

original is written; the song form of the poem, which refers the reader to a Russian folk song genre "chastushka; folk vocabulary; the image of a seven string guitar; the magic halo of a magician around the figure of the speaker of the poem and the "Spanish colour". As the result of this is, in the English version the tension between stylistically low – folk and high – romantic characteristic of the original disappears. The translation, like the original, has qualities of a song but it gives a sensation of a romantic song, exclusively. The translator "modernizers" Tsvetaeva's poem: he leaves capitals in the beginning of the lines only when it is allowed by the punctuation, and converts rhymed syllabo-tonic verse into unrhymed free verse.

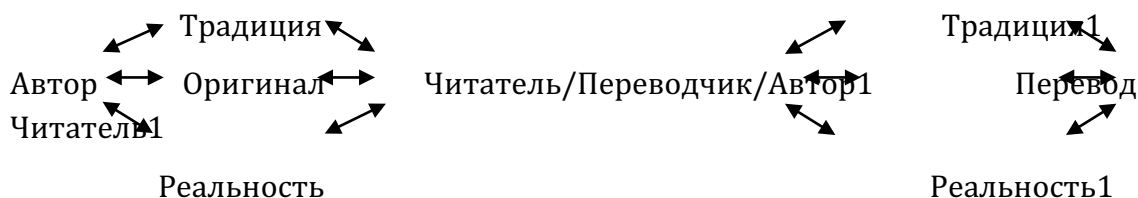
Keywords: Marina Tsvetaeva, Christopher Whyte, poetic translation, "So that you remember me not an hour or a year", spell, chyastushka.

Проблема художественного перевода издавна волновала умы теоретиков и практиков. Главным вопросом всегда оставался вопрос о возможности перевода, максимально приближенного по всем параметрам к тексту оригинала. Разные исследователи называли такой перевод по-разному: «адекватный перевод» (А.А. Смирнов), «верный перевод» (М.П. Топер), «полноценный перевод» (А.В. Федоров), «реалистический перевод (И.А. Кашкин, Г.Р. Гачечиладзе), «собственно перевод (П.И. Копанев), «хороший перевод» (П.И. Вейнберг). Причем, нередко возникало сомнение в том, что подобный перевод вообще возможен.

Отдельную проблему при переводе художественного текста представляют расхождения в языках и культурах на самых разных уровнях. Г.Д. Гачев, рассуждая о национально-специфических элементах, препятствующих пониманию чужой культуры, называл их «заусенцами», которые задираются в процессе коммуникации, Н.И. Жинкин предлагал термин «смысловая скважина». К. Хейл использовал термин «гар» (лакуна), который получил широкое распространение. О лакунах можно говорить как на языковом, так и на культурологическом уровне. Авторы коллективной монографии «Текст как явление культуры» [Антипов и др., 1989] предлагают рассматривать лакуны как «термин для того, что есть в одной локальной культуре, и чего нет в другой» [Антипов и др., 1989, с. 85]. Они могут осознаваться воспринимающим, как нечто требующее интерпретации, или оставаться для него в «зоне нечувствительности» [Антипов и др., 1989, с. 97].

В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман и З.И. Кирнозе в книге «Система "литература" и методы ее изучения» [Зинченко и др., 1998, с. 18-19] предлагают схему межкультурного взаимодействия, частным случаем которой может

считаться перевод. Согласно уточненному применительно к переводу варианту этой схемы переводчик (выступая читателем и автором переводного текста одновременно) действует на границе двух национальных миров, каждый из которых обладает собственной реальностью и собственной традицией:



Традиция может проявлять себя в художественном тексте на уровне аллюзий, в том числе и национально-специфических, на уровне метра (когда речь идет о поэзии), на уровне жанра, имеющего, как и метр, специфический для конкретной культуры «семантический ореол» (Термин Гаспарова М.Л. [Гаспаров, 1989, с. 284]) и т.д. Переводчику нечасто удается быть одинаково чувствительным к традиции передающей и принимающей культуры. Потому, даже если перевод достаточно точен на уровне перекодирования лексем с одного языка на другой, он существенно трансформирует смысл оригинала за счет осознанного или неосознанного игнорирования характерных для него аллюзий, метрической организации текста или его жанровых характеристик.

Примером трансформаций, происходящих при переводе поэтического текста, и их последствий, может служить переложение стихотворения Марины Цветаевой «Чтобы помнил не часочек, не годок» на английский язык Кристофером Уайтом.

Стихотворение Цветаевой написано в 1918 г. и посвящено актеру Художественного театра Юрию Завадскому, как и цикл «Комедьянт», в который по каким-то причинам это стихотворение, вместе с рядом других, связанных с Завадским, не вошло. Многие из этих стихотворений испытали влияние фольклора и в особенности народных заговоров и заклинаний. Увлечение поэтов, писателей, живописцев и архитекторов фольклором вообще было знаменем начала XX века, когда стали активно публиковаться сборники сказок, книги, содержащие тексты народных заговоров и заклинаний, а русские поэты-символисты настойчиво развивали мысль о магической силе слова. В 1916 году свет увидела статья А. Блока «Поэзия заговоров и заклинаний», которая произвела сильное

впечатление на многих современников, в том числе и на М. Цветаеву. Именно с интересом к творчеству А. Блока связывает ранние фольклорные опыты Цветаевой В.А. Маслова [Маслова, 2014, с.125-131.] Эксперименты с жанром заговора у Цветаевой станут одним из важнейших лейтмотивов творчества, начиная с ранних стихов и заканчивая поэмой «Переулочки» (1922).

Подобное постоянство Цветаевой в обращении к жанру заговора, заклинания, вероятно, было связано с тем, что особенности этого фольклорного жанра прекрасно вписывались в художественную систему поэта. По точному и емкому определению Блока «сущность заклинания составляет ритм», их гипнотическая сила в объединении властной энергии ритма и позиции заклинателя, который никакого Бога не боится, так как он сам Бог. («Поэзия заговоров и заклинаний» [Блок, 1971, с. 47]. В цветаевском художественном мире ритм тоже является сущностнообразующим началом, а образ поэта родственен описанной Блоком фигуре заклинателя¹⁰ Кроме того, заклинания, причитания, заговоры, плачи воспринимались Цветаевой как жанры, основанные на магии слова, апеллирующие к глубинам бессознательного.

Стихотворение «Чтобы помнил не часочек, не годок...», датированное 2 ноября 1918 г. содержит в себе одновременно черты заговора и народной песни. Оно построено по всем характерным для заговоров на любовь канонам: наговор произносится на расческу – весьма распространенный предмет в любовной магии; слова, произносимые лирической героиней следуют традиционной для любовных заговоров формуле: чтобы возлюбленный помнил, чтобы не мог ни есть, ни пить, ни спать, ни жить без произносящей эти слова: «Чтобы помнил не часочек, не годок <...> Чтоб дружочку не пилось без меня <...> Чтоб дружочку не спалось без меня <...> Чтобы чудился в жару и в поту // От меня ему вершочек — с версту, // Чтоб ко мне ему все версты — с вершок <...> Чтоб дружочку не жилось без меня». [Цветаева 1997а, с. 123]. Лирическая героиня стихотворения, таким образом, обретает черты заклинательницы, чародейки, колдуньи (на этот образ работают слова: «чудился», «чуднѐй» в смысле чудесней).

¹⁰ Имеются свидетельства, что этот образ выходил за пределы творчества и становился частью жизни Цветаевой. В. Лосская вспоминает слова Ариадны Эфрон: «Марина Цветаева – колдунья. Она и Вас заколдует» [Лосская В., 1992, с. 23].

Еще более явственно эти черты лирической героини проступают в стихотворении 3 ноября того же года, изображающем ворожбу¹¹, магический ритуал – то ли любовного приворота («Развела тебе в стакане // Горстку жженных волос. // Чтоб не елось, чтоб не пелось, // Не пилось, не спалось <...> Чтоб не ладил в тьме ночной // С молодой женой» [Цветаева 1997а, с. 124]), то ли заговора на смерть («Как власы мои златые // Стали белой золой, // Так года твои молодые // Станут белой зимой. <...> Чтоб иссох, как мох, // Чтоб ушел, как вздох»).

В то же время в стихотворении сильна песенная стихия. Шестистопный хорей с мужской клаузулой – традиционный размер частушек (которые родились из песенного плясового припева). Строчка «Чуть притронешься – пойдет трескотня» косвенно отсылает нас к частушке, само выкрикивание которой напоминает трескотню.

Частушечные ритмы в русской поэзии 10-х годов прошлого века были широко распространены, хотя и имели различную функцию у разных поэтов. Ближе всего к цветаевскому использованию частушки в анализируемом стихотворении оказывается частушка в творчестве Ахматовой, где она служит «аккомпанементом» песне – «внутренней речи» лирической героини [Корниенко, 2003, с. 87].

Песенную стихию вносит в стихотворение и обилие повторов: строчки, выполняющей функцию припева: «Гребень, гребень мой, расческа моя!», повторяющейся трижды – один раз с вариацией: «Семиструнная расческа моя!»; а также целых синтаксических конструкций, которые составляют «костяк» стихотворения и подкреплены анафорой: «Чтобы помнил не часочек, не годок <...> Чтобы помнили подружек мил-дружки» <...> Чтобы чудился в жару и в поту; «Чтоб дружочку не пилось без меня <...> Чтоб дружочку не спалось без меня <...> Чтоб ко мне ему все версты — с вершок <...> Чтоб дружочку не жилось без меня».

Песенная стихия стихотворения усилена, также, на семантическом уровне: у наговоренной расчески зубья – струны, а сама она названа семиструнной: «семиструнная расческа моя!» По наблюдению М.Е. Бохонной, изучавшей вопрос смыслового содержания музыкальных инструментов в частушках,

¹¹ Мотив ворожбы, заворуженности характерен для всего периода увлечения Цветаевой Завадским. Виктория Швейцер в своей книге «Марина Цветаева» упоминает, что Цветаева сама свое отношение к Завадскому характеризовала как «заворуженность – иного слова нет» [Цит. по Швейцер, 2002, с. 63].

гитара, в отличие от гармошки и балалайки, в этом народном жанре упоминается не часто. По ее мнению, являясь «маркером романтико-меланхолического настроения» гитара «и в стилистической системе фольклора относится к единицам высокого стиля». Исследовательница отмечает, что изученный ею материал позволяет сделать вывод о закреплённости в частушках за образом гитары такого символического компонента, как «одинокость», «расставание/соединение любящей пары» [Бохонная].

В цветаевском стихотворении, построенном в форме заговора, актуализируется как раз названный семантический компонент: мечта томящейся от неопределённости отношений с любимым лирической героини о соединении с ним навеки, потому появление образа гитары вполне закономерно. Кроме того, художественный мир Цветаевой, хотя и открыт для фольклорных влияний, тем не менее, всегда лишь условно «народен». В основе своей он глубоко «литературен» и сохраняет черты высокого романтического стиля (неслучайно написанные в этот же период пьесы Цветаева объединила под общим заглавием «Романтика»). В. Швейцер отмечает, что Цветаева любила сочетать «романтическое, высокое <...> с простонародным, даже грубым. Этот прием смещения высокого и низкого «штилей», в русской поэзии восходящий к Державину и ставший характерным для творчества Цветаевой, придавал ее стихам особую выразительность» [Швейцер, 2002, с. 63].

Есть и еще одна причина обращения к образу гитары в этом стихотворении. В сложном гипертекстуальном образе героини стихов, написанных в тот же отрезок времени и обращенных к Сонечке Голлидей (актрисе), среди прочих измерений есть линия, отсылающая нас к Испании, для которой гитара – народный инструмент. В «Повести о Сонечке» Цветаева настаивает, что Сонечкино лицо более всего ассоциируется у нее с лицами испанок [Цветаева, 1997б, с. 329]. («Маленькая сигарера! // Смех и танец всей Севильи» [Цветаева, 1997а, с. 159]). Впрочем, испанские мотивы ощутимы и в образе самой лирической героини ряда цветаевских стихотворений периода увлечения студийцами Е. Вахтангова «Красный бант в волосах// Красный бант в волосах// А мой друг дорогой – // Часовой на часах» [Цветаева, 1997а, с. 128]. Правда, в стихотворении «Чтобы помнил не часочек, не годок» подчеркивается, что речь идет о семиструнной

(русской гитаре), которая с ее специфическим строем использовалась именно для исполнения русских романсов и народных песен.

Кристофер Уайт – шотландский поэт, писатель, критик и переводчик с нескольких языков: итальянского, испанского, каталонского, русского. Из русских поэтов он выбрал для перевода Анну Ахматову и Марину Цветаеву, творчество которой оказалось для него особенно привлекательным. Ей он отводит центральное место не только в русской, но и европейской поэзии [Tsvetaeva, 2015, p. 24]. В 2014 г. вышла книга его переводов стихотворений Цветаевой, написанных с ноября 1918 по май 1920 под общим названием «Москва в чумной год» («Moscow in the Plague Year»). В 2015 г появился сборник «Версты» в его переводе [Tsvetaeva, 2015, p. 24]. Ни в том, ни в другом сборнике К. Уайт никак не прокомментировал свой подход к переводам. Помимо английских версий стихов Цветаевой сборник содержит лишь два кратких послесловия. Собственно, «Послесловие» («Afterword»), где Уайт дает общий набросок жизненных событий, стоящих за стихотворениями сборника, и «Заметка об этой книге» («Note on this Book»), которая поясняет, каким образом производился отбор стихов для перевода. В заключение заметки звучат слова благодарности коллегам, которые помогли автору разбирать наиболее трудные для понимания места оригиналов, а также провели тщательную сверку переводов с подлинниками. Основываясь на этом, можно предположить, что с русского К. Уайт стихотворения переводил сам, и русский язык ему знаком. О сложностях, которые возникали перед переводчиком при передаче поэтической формы, так же как и лексических экспериментов Цветаевой (о чем такие выдающиеся ее переводчики, как Э. Файнштейн [Feinstein, 1999], А. Ливингстоун, [Livingstone, 1999], пишут развернутые комментарии) не сказано ни слова. Из чего можно заключить, что для Кристофера Уайта Цветаева интересна, прежде всего, в качестве творческой личности, испытавшей на себе все ужасы «чумных» лет, последовавших за русской революцией 1917 г. Об этом свидетельствует и преподнесение событий цветаевской биографии в послесловии, и само заглавие сборника: «Москва в чумной год».

Перевод Уайта совершенно лишает оригинал фольклорного колорита, который, как было показано при анализе подлинника, пронизывает стихотворение Цветаевой на разных уровнях и является важнейшим смыслопорождающим элементом в нем.

Лексика, создающая в оригинале народный колорит: заменяется на нейтральную («мил дружки» становятся «young lovers»), или стилистически маркированную в отличном от подлинника ключе. Так, оборот «есть на свете» передан как «got invented» (с точки зрения британских читателей «got», использованное вместо более привычного их уху «were», звучит на американский манер, а, следовательно, никак не может считаться стилистическим эквивалентом к «есть на свете»); слово «lad», обозначенное в словарях как разговорное или устаревшее не имеет фольклорных коннотаций, в отличие от русского «дружочек».

В переводе отсутствует семантически нагруженный у Цветаевой образ семиструнной гитары, по-видимому, малопонятный английскому читателю: «Семиструнная расческа моя» трансформируется в «семизубый гребень»: «comb, darling comb with all your seven teeth» [Tsvetaeva, 2014, p. 20-21].

Вместо разговорно-народного: «пойдет трескотня» оригинала в переводе возникает лирически романтический образ: «a shiver will run // all down my body, but nobody else's». В результате, специфическая для цветаевского стихотворения и художественного мира в целом игра на оппозиции возвышенно-романтического и фольклорного стилей совершенно уходит из перевода.

Исчезает из перевода и сюжетобразующая для оригинала форма заговора; связь текста с чарами и колдовством становится едва уловимой. Слова «нет на свете той расчески чудней» переданы бесцветным «This one is special, there is no other like it» «чтобы чудился» превращается в «so that <... > can seem». Таким образом, скрытым намеком на магический ритуал в переводном стихотворении остаются лишь волосы, всегда игравшие важную роль в магии, а также их расчесывание. Однако упоминание волос в стихотворении любовного содержания может отсылать и к романтической традиции, где локон возлюбленного или возлюбленной являлся традиционным атрибутом.

Вполне в духе этой традиции начинают звучать и воспроизведенные в трех местах из семи мест оригинала повторы синтаксических конструкций, объединенных анафорой. К. Уайт соединяет их с рефреном, который, как и у Цветаевой в заключительной строчке, звучит с вариацией: «To stop the one I love drinking without me – // comb, little comb for straightening my hair! <...>

«To stop the one I love sleeping without me – // comb, little comb for straightening my hair! <...> «To stop the one I love leaving without me – // comb, darling comb with all the seven teeth!».

Кроме отмеченной трансформации на уровне жанра в переводном стихотворении присутствует целый ряд эпизодов, где автор весьма вольно трактует смысл оригинала. «Чуть притронешься — пойдет трескотня // Про меня одну, да все про меня.» превращается в «As soon as you touch it, a shiver will run // all down my body, but nobody else's»; «Струны – зубья у расчески моей» становится «Pulled through my hair, its teeth feel just like strings». Вызваны эти трансформации проблемой понимания текста оригинала, или сделаны сознательно и преследовали какую-то цель остается неясным. В то же время они последовательно меняют лирический сюжет стихотворения. Если у Цветаевой речь идет о чудесном (наговоренном) гребешке, который она дарит любимому, чтобы он, расчесывая волосы, все больше и больше подпадал под ее чары, то у Уайта в стихотворении лирическая героиня, хотя и дарит возлюбленному гребень, продолжает расчесываться им сама: «pulled through my hair, its teeth feel just like strings», «comb, little comb for straightening my hair».

Вместе с тем в переводе возникают трансформации независимые от воли переводчика и являющиеся следствием различия английского и русского языков. Уменьшительно-ласкательные суффиксы в английском языке отсутствуют, потому уменьшительно-ласкательные слова оригинала, обилие которых, параллельно с прочими приемами, «работает» на создание фольклорного духа стихотворения («гребешок», «часочек», «дружочку», «вершочек», «годок»), в переводе переданы возможным для английского языка эквивалентом только в двух местах, где гребень назван «little comb».

Отсутствуют в английском языке и характерные для русского оригинала безличные конструкции, транслирующие значение стихийности, произвольности действия или состояния: «Чтоб дружочку не пилось без меня <...> Чтоб дружочку не спалось без меня <...> Чтоб дружочку не жилось без меня», которые как нельзя лучше отражают положение человека, на которого наложено заклятие и который находится под влиянием некой безликой силы. В переводе это состояние зачарованности снимается: «To stop the one I love drinking without me <...> To stop the one I love sleeping without me <...> To stop the one I love leaving without me».

Происходит в английском варианте также адаптация произведения к современной национальной поэтической традиции. К. Уайт снимает заглавные буквы, открывающие каждую строку оригинала и оставляет их только в тех местах, где этого требует пунктуация. Этот прием чрезвычайно распространен сегодня в англоязычной поэзии и «осовременивает» Цветаеву в глазах британского читателя. Тот же эффект создают отход от силлабо-тоники и отсутствие рифмовки. Британская поэзия, начиная с середины XX в. тяготеет к свободному нерифмованному стиху.

Сравнительный анализ оригинала и перевода наглядно демонстрирует, какие серьезные метаморфозы происходят с художественным миром текста при переводе с одного языка на другой. Жанровые аллюзии стихотворения Цветаевой, оставшиеся для переводчика в «зоне нечувствительности», в соединении с прочими вольными и невольными изменениями, радикальным образом изменили и образ лирической героини, которая лишилась магического ореола заклинательницы и «испанского колорита»; и сам лирический сюжет, который совершенно утратил фольклорную окраску, потерял свойственное оригиналу «напряжение» между простонародным и возвышенно-романтическим и приобрел исключительно романтический характер.

Литература:

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск: «Наука. Сибирское отделение», 1989, 197 с.
2. Блок А.А. Поэзия заговоров и заклинаний // Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М.: Издательство «Правда», 1971. С. 31-60.
3. Гаспаров М.Л. Очерк истории европейского стиха. М.: Наука, 1989. 302 с.
4. Бохонная М.Е. «Символическое содержание единиц, называющих музыкальные инструменты, в языке среднеобской частушки» // Фольклор и постфольклор: структура типология, семиотика. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/bohonnaya2.htm> (дата обращения 04.02.2017).
5. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Система «литература» и методы ее изучения. Нижний Новгород: НГЛУ, 1998. 101 с.
6. Корниенко Н.В. «Жизнетворчество» частушки в русской литературе 1920-х гг. // Постсимволизм как явление культуры. Вып. Материалы международной научной конференции. Москва, 5-7 марта 2003 г. / Отв ред. И. А. Есаулов. М., 2003. 87-90 с.
7. Лосская В. Марина Цветаева в жизни. М., Дом Марины Цветаевой, 1992. 348 с.

8. Маслова В.А. Жанр заговора в творчестве М. Цветаевой // Жанры речи. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2014. С. 125-131.
9. Цветаева М.И. Собрание сочинений в 7 тт. Т.1, кн. 2. М.: «Терра – Терра», 1997а. 316 с.
10. Цветаева М.И. Собрание сочинений в 7 тт. Т.4, кн.1. М.: «Терра – Терра», 1997б. 416 с.
11. Швейцер В. Марина Цветаева. М.: Молодая Гвардия. 2002, 198 с.
12. Livingstone A. Note on the Translation // Marina Tsvetaeva. The Ratcatcher Lnd: Angel Books, 1999. P. 29-32.
13. Feinstein E. Note to 1971 edition: on Working Method // Marina Tsvetaeva. Selected Poems. Oxford: Carcanet. 1999. P. 125 – 127.
14. Tsvetaeva M. Moscow in the Plague Year. Translated from Russian by Christopher Whyte. N.Y.: Archipelago books, 2014. 268 p.
15. Tsvetaeva M. Milestones Bristol: Shearsman Books, 2015. 122 p.

**СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

БУКИНА И.Ю., СОБОЛЯНОВА Е.А.

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»*

E-mail: carissima@mail.ru

E-mail: starfalling@bk.ru

**ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО УЧЕБНОГО
ПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ EDMODO**

В статье рассматриваются специфика асинхронного обучения с использованием платформы Edmodo. Асинхронное обучение, является он-лайн формой образования, которая интегрирует обучение «лицом к лицу» с новыми заочными формами на основе IT технологий, где обучение происходит в комбинации он-лайн форм и в условиях класса. Рассматривается степень взаимодействия студента – преподавателя и студентов между собой при использовании обучающих возможностей платформы как способа создания более персонализированной образовательной среды. Приводится сравнение и анализ преимуществ данной платформы относительно системы LMS. Также предоставлен результат опроса мнения студентов относительно удобства и эффективности данной платформы при обучении иностранному языку.

**ABOUT SPECIFICS OF ALTERNING LEARNING ENVIRONMENT AND TRADITIONAL
EDUCATION FORMS WITH THE HELP OF EDMODO PLATFORM**

The article touches upon some aspects of bended or asynchronous learning on the basis of Edmodo platform. The bended or asynchronous learning presents the online method, which integrates face-to-face educational process with the application of new distant forms of schooling, based on IT technologies. Edmodo is a good potential for students to widen the frames of their class studies creating their own personalized educational zone. The platform is for interaction of students and teachers off-line for consulting, getting recommendations, doing home tasks, exploiting digital sources of information, as audio-visual aids, both in groups and individually. The approach provides a choice of optimal time for obtaining knowledge, which is a great opportunity in the modern life. The article explores the advantages of the platform, its benefits for the students in comparison with the other resources.

Keywords: *асинхронное обучение, bended learning, synchronous and asynchronous learning.*

Современные стандарты образования и профессионального трудоустройства предъявляют высокие требования к качеству образования выпускника высших учебных заведений. Традиционные (очные) формы обучения не всегда могут конкурировать с появляющимися программами дистанционного (асинхронного) образования, предлагаемыми российскими и зарубежными образовательными учреждениями, в силу большей времязатратности и фиксированных часов проведения аудиторных занятий. По данным анализа процессов информационного обмена в системе «учебная группа», проведенного Стариченко Б.Е, придерживаясь традиционной схемы обучения, пропорционально равной 1 преподаватель на 20-40 студентов, без привлечения различных дополнительных внеаудиторных форм технических средств, достичь эффективных образовательных результатов не представляется возможным в принципе [Стариченко, 2008, с. 80-86]. Но применение дополнительных средств не приведет к качественным изменениям и ощутимому повышению результата обучения, если вся система и организационная схема образования останется в своем прежнем виде, где большая часть учебной активности и взаимодействия между преподавателем и студентами возможна и проводится лишь на аудиторных занятиях. Оптимальным решением признано сочетание очных и заочных форм обучения. При этом, безусловно, необходимо внести изменения в очный курс обучения иностранному языку, выведя некоторые формы работ в заочный формат, заменив доминантную роль фронтальной работы «учитель –ученик» на дополнительные, интерактивные формы [Garnam, Kaleta, 2002, p. 6-8].

Асинхронное обучение — формат, при котором взаимодействие между студентом и преподавателем возможно независимо от сетки расписания учебного учреждения, предоставляя свободу выбора оптимального времени для выполнения задания самостоятельно, плюс, это максимально удобная форма интеграции студентов с ограниченными возможностями в общий образовательный процесс. Участники образовательного процесса не обязаны быть одновременно он-лайн. При этом не происходит снижения обучающей эффективности курса, т.к. он полностью выполняет свои функции: студенты получают необходимые знания, обратную связь от преподавателя (домашнее задание, оценки по итогам тестов или по факту проверки самостоятельных работ студентов).

В данной статье предлагается краткий обзор применения возможностей дистанционной образовательной платформы **Edmodo** (<https://www.edmodo.com>) на примере преподавания иностранного языка на 1 курсе факультета Менеджмента НИУ ВШЭ, аспект ESP, где за основу материалов для дистанционных заданий взяты материалы с DVD-ROM к учебнику *The Business Upper Intermediate* (Macmillan). Преподавателями было принято решение перевести задания из интерактивной рабочей тетради студента в форму он-лайн в связи с тем, что формат DVD более не поддерживается цифровыми носителями, не имеющими оптического привода на устройстве (планшеты, телефоны и нетбуки). В свою очередь, это является еще одним преимуществом виртуальной образовательной платформы, по сравнению с многими носителями информации.

Учитывая виды заданий, навыков и развиваемых компетенций по дисциплине английский язык, ниже приводится таблица, показывающая соотношение видов деятельности, осуществляемых а) только очно (в классе), б) дистанционно и в) те, что возможно проводить в обоих форматах.

В классе (очно)		Дистанционно
Все устные виды речевой активности: <ul style="list-style-type: none"> • Дискуссии • Ролевые игры • Презентации • Дебаты • Проведение итогового контроля • Конкурсы 	Оба формата <ul style="list-style-type: none"> • Семинары • Лекции • Выполнение заданий на текущий контроль • Консультации 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка проектов (индивидуально или в группе) • Анализ кейсов • Самостоятельная работа (домашние упражнения или тестирование) • Написание письменных заданий • Просмотр видео или аудио материалов с последующим выполнением заданий • Исследовательская деятельность

Анализ и сравнение видов учебной деятельности актуализирует потребность и перспективность внедрения большего количества дистанционных форм, т.к это позволит существенно оптимизировать время, проводимое в классе [Ayscock, Garnam,, Kaleta, 2002]. Адаптация любого учебного курса под он-лайн формат требует очень тщательного анализа того, что именно можно вынести за рамки аудиторных занятий без

потери эффективности образовательного процесса. Оптимальным решением мы считаем исходить из целей и задач на каждый конкретный модуль. Как только появляется четкое деление курса на блоки, становится ясно, какие виды учебной деятельности можно выносить за рамки, что безусловно, на начальном этапе может создать дополнительную нагрузку для преподавателя при подготовке курса.

Платформа Edmodo является интерактивной площадкой для взаимодействия преподавателя и студента в режиме off-line, получения консультаций, рекомендаций по вопросам обучения, выполнения дополнительных заданий, как индивидуально, так и в мини группах.

Особенность платформы Edmodo состоит в том, что она предоставляет возможность выполнять индивидуальные и групповые задания в формате обсуждения на форуме. Использование мобильной платформы Edmodo в целях обучения английскому языку может помочь в создании единой информационно-образовательной среды (ИОС), где у студента будет больше возможностей для саморазвития, используя зону личных интересов, давая дополнительную, внешнюю мотивацию у обучающихся к освоению иностранного языка, т.к. современный студент вовлечен в социальные сети и схожесть интерфейса Edmodo с такими популярными социальными сетями как Vkontakte или Facebook, безусловно, упростит пользование ресурсом. Так же это поможет перенести часть ответственности за результаты собственного труда на самого студента [Стариченко, 2013, с. 29]. В содержание курса можно включать всевозможные цифровые источники информации: видео- и аудиоматериалы, ссылки на электронные учебные пособия, словари и прочие ресурсы. Таким образом, формируется пространство, раздвигающее рамки исключительно аудиторных занятий, где обучающийся, находясь в субъектной позиции, выбирает свои пути и методы решения поставленных курсом задач.

Авторами статьи было проведено исследование отношения студентов (80 студентов 1 курса факультета менеджмента и 80 студентов 1 курса факультета МИЭМ НИУ ВШЭ) к удобству использования и эффективности платформы Edmodo в рамках обучения иностранному языку в НИУ-ВШЭ.

Всем участникам было предложено заполнить все пункты анкеты:

Blended Course Peer Review Form

Key:

Accomplished –5 points - excellent

Promising –4 points - good Implementation but lacking in some aspects

Incomplete – 3 points - good start but only partial implementation

Missing - 2 points - no evidence of this criterion

Not appropriate – 1point - this criterion is not relevant for the course reviewed

Course Expectations

Criteria	A	P	I	M	NA
Instructions are provided to students on how to start the course Some possible options: • In-class orientation session • Online orientation materials (e.g., screencasts, diagrams, documents, etc.)					
The relationship between online and face-to-face expectations/activities is stated clearly to students					
All materials required for the course are delineated for students (e.g., texts, equipment, software, web access, etc.).					
Notes:					

Learning Objectives

Criteria	A	P	I	M	NA
Course-level learning objectives/outcomes are written clearly in student-friendly wording					
Learning objectives/outcomes for each sub-division of the course (e.g., modules, lessons, weeks, chapters, etc.) are written clearly in student-friendly wording					
Notes:					

Learning Assessment

Criteria	A	P	I	M	NA
A variety of learning assessments is provided to students					
Course documents state the contributions toward the final course grade of each graded learning assessment					
Informal assessments are incorporated when appropriate					
Notes:					

Technology Tools

Criteria	A	P	I	M	NA

All required technology tools have a clearly stated purpose related to course goals					
All required technology tools have clear student usage instructions					
Notes:					

Implementation of Edmodo

Criteria	A	P	I	M	NA
Instructor is active in guiding students through the course (e.g., issuing reminders, clarifying instructions, etc.)					
Instructor solicits feedback from students					
Instructor is responsive to student questions/concerns					
Instructor adapts design of the course to meet emergent needs as appropriate					
Students are engaged appropriately in both f2f and online contexts					
Notes:					

Adapted from Blended Learning Toolkit (prepared by the University of Central Florida (UCF) and the American Association of State Colleges and Universities (AASCU) with funding from the Next Generation Learning Challenges (NGLC). It is provided as an open educational resource under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License)

По данным проведенного опроса, студентов 1 курса факультета менеджмента НИУ-ВШЭ вескими преимуществами платформы Edmodo перед другими виртуальными образовательными площадками, такими как LMS, являются:

- Простота и понятность интерфейса;
- Отсутствие необходимости вносить личные данные при регистрации, отсутствие паролей, ученику надо знать лишь код группы, который выдает преподаватель;
- Отсутствие внешней рекламы;
- Отсутствие платы за пользование;
- Технически усовершенствованные возможности, платформа «не виснет» по сравнению с другими образовательными сервисами, соответственно, риск потерять проделанную работу минимален;
- Гибкость и временная мобильность;

- Организация: календарь выполнения заданий, с возможностью получения автоматических напоминаний о выполнении заданий;
- Схема оценивания учебной деятельности может быть выстроена в соответствии с кредитной системой ECTS.

Создавая учебные группы, преподаватель предоставляет дистанционный доступ к медиа-контенту, вынося ряд работ на выполнение в удаленной форме, что значительно сокращает временные затраты на проведение учебного процесса по сравнению с традиционной (очной) формой, что, в свою очередь, пролонгирует учебный эффект очных занятий. Студенты могут не только ознакомиться с дополнительными материалами, но также задать вопрос преподавателю, выполнить тесты, загрузить свою готовую работу на проверку, получить оценку, получить комментарии от преподавателя и сокурсников. Студенты самостоятельно выбирают время, последовательность выполнения заданий, повышая и развивая навыки самодисциплины, имея возможность не только освоить базовый минимум по данной дисциплине, но и реализовать личные интересы. В свою очередь, у преподавателя так же есть определенная гибкость в организационном плане, т.к. подготовка, проверка заданий и взаимодействие с обучаемыми не требует жестко фиксированного времени. Кроме того, осваивая языковой материал, студенты параллельно развивают навык работы с ИТ контентом, что немаловажно в современном мире.

Для многих студентов дистанционные программы являются полезным средством развития навыка самодисциплины и тайм менеджмента [Spilka, 2002]. Другие студенты отмечают, что дистанционная форма является для них менее стрессовой по сравнению с очной, соответствуя индивидуальным особенностям познавательной деятельности [Young, 2002]. Для профессорско - преподавательского состава Edmodo также предоставляет ряд преимуществ по сравнению с другими сетевыми образовательными сервисами. В частности преподаватель может:

- создавать собственную библиотеку электронно-образовательных ресурсов и обмениваться материалами с коллегами, что ощутимо снизит затраты на покупку новой учебно-методической литературы;
- создать свое тематическое сообщество и пригласить в него участников;

- вступить в уже существующее сообщество / группу преподавателей, не ограничиваясь рамками вашего учебного заведения;
- обмениваться опытом через публикации на «стене».

Так же следует отметить, что переходя на дистанционную форму обучения для снижения аудиторных часов, преподаватель неизбежно столкнется с ростом взаимодействия со студентами офф-лайн, что косвенно может способствовать увеличению времени, проводимого на платформе (а именно: ответы на вопросы, консультации и прочая информационная поддержка). Оптимальным решением этой проблемы может стать создание обучающих видео и ресурса FAQ (frequently asked questions) [Стариченко, 2013, с. 29]

В конце 2 модуля 1 семестра обучения на 1 курсе факультета менеджмента преподавателями был проведен опрос, в котором приняло участие более 120 студентов. Целью опроса было выяснить мнение студентов относительно удобства использования Edmodo как дополнительного ресурса по дисциплине английский язык.

Оценивание проводилось по следующей шкале:

- ✓ 5 – исключительно хорошо (отлично);
- ✓ 4 – хорошо (нареканий нет);
- ✓ 3 – удовлетворительно (были сложности);
- ✓ 2 – неудовлетворительно (было сложнее, чем в классе, задания были не понятны);
- ✓ 1 – негативно (с платформой не справился).

Результаты представлены в виде круговой диаграммы ниже (См. Диаграмма 1).

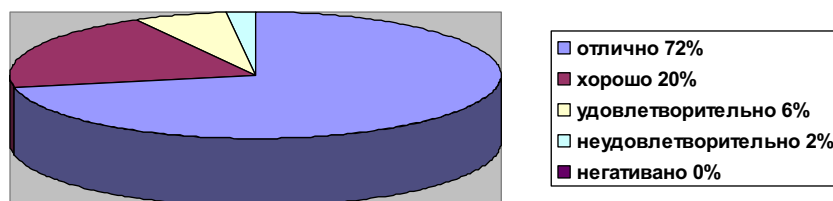


Диаграмма 1. Удобство использования интерфейса Edmodo

Студенты положительно отнеслись к введению платформы Edmodo в образовательный процесс, что создает основание для продуктивного использования ее и в дальнейшем. Платформа проста в использовании как для студентов, так и для ППС, в силу интуитивности интерфейса, возможности использования на разных носителях, практически полного отсутствия технических сложностей при загрузке данных или сохранении результатов.

В настоящее время тенденции развития электронного обучения следующие: интеграция разнообразных форм дистанционного обучения набирает оборот, в то время как формы очного обучения постепенно уступают свои позиции, хотя, надо признать, что они вряд ли будут вытеснены полностью [Garnam, Kaleta, 2002]. Важно, что широкое распространение дистанционных форм происходит за счет их активного использования в образовании не только в частных школах, но и в масштабах крупных ведущих российских вузов. Студенты оценили академическую мобильность, которая является самым основным преимуществом асинхронного обучения, что напрямую доказывает свою востребованность во всех сферах образования. Дистанционные программы являются одним из самых перспективных форм и способов адаптации классической школы очного обучения под требования современного профессионального сообщества.

Литература:

1. Погребняк С. Edmodo [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/spogrebnak/edmodo-13948534>
2. Синицина В.Б. Инновационные технологии в системе образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_101338.doc.htm
3. Скиба Е. Средства синхронного и асинхронного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=10320>
4. Стариченко Б.Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. № 4(52). С. 7-9
5. Стариченко Б.Е. Методика использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе. Концептуальные основы компьютерной дидактики: уч. пособие. Ч. 1. Екатеринбург: Ур ГПУ, 2013. С. 15-18.

6. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в Вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 20-23.
7. Aycock A., Garnam C., Kaleta R. Lessons Learned from the Hybrid Course Project // Teaching with Technology Today. 2002. Vol. 8(6).
8. Garnham C., Kaleta R. (2002, March). Introduction to hybrid courses // Teaching with Technology Today. 2010. Vol. 8(10).
9. Spilka R. Approximately “real World” learning with the Hybrid Model // Teaching with Technology Today. 2002. Vol. 8(6).
10. Young J.R. 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. Chronicle of Higher Education. 2002. Vol. 48(28). P. A33-34.

КИРИЛЬЧИК Т.К.

Белорусский государственный
экономический университет

E-mail: t_kirilchik@mail.ru

КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с формированием умений иноязычного диалогического общения (ИДО) в контексте межкультурной коммуникации. Основу обучения составляет скрипт культурно обусловленного сценария, как иерархическая система лингводидактических единиц общения, наполненный реализационным и коммуникативным содержанием. Реализационное содержание скрипта культурно обусловленного сценария может быть рассмотрено через коммуникативное событие как многокомпонентную и многофазовую систему пошагового развертывания структурных единиц диалога. К ним отнесены коммуникативный шаг, коммуникативный ход, коммуникативный обмен и коммуникативный эпизод. При этом переход от одного уровня к другому осуществляется при условии, что коммуникативная задача предыдущего уровня достигнута, так как именно она выступает ключевой составляющей, вокруг которой организован весь процесс речевого взаимодействия коммуникантов. В основе коммуникативного содержания выступают речевые образцы как функциональные единицы общения, которые служат базой для построения аналогичных речевых высказываний с учетом особенностей ситуации межкультурного общения.

Автор полагает, что все это может быть достигнуто на основе использования последовательного учета основных положений коммуникативно-когнитивного подхода и комплекса коммуникативно-ориентированных заданий, направленного на пошаговое развертывание скрипта культурно обусловленного сценария с учетом этапов формирования умений ИДО: Экспозиция – Речевое взаимодействие – Активизация.

Ключевые слова: *иноязычное диалогическое общение, культурно обусловленный сценарий, коммуникативный шаг, коммуникативный ход, коммуникативный обмен, коммуникативный эпизод, коммуникативное событие, ситуация межкультурного общения.*

THE CULTURAL SCRIPT AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TEACHING DIALOGUE

The article gives a detailed analysis of the formation of foreign language skills of dialogue in the context of cross-cultural communication. The basis of the training is cultural script as a hierarchical system of lingvodidaktik communication units filled realizable and

communicative content. Realizable content of cultural script can be viewed through the communicative event as a multiphase system of incremental deployment units of dialogue. They are the communicative step, communicative course, communicative exchange and communicative episode. The basis of the communicative content of speech patterns act as functional communication units that serve as the basis for the construction of similar verbal statements given the characteristics of the situation of cross-cultural communication.

The author believes that the formation of cultural script can be achieved on the basis of the main provisions of communicative-cognitive approach and the complex of communicative-oriented tasks prepared at different levels: Pre-activity - While- activity - Post-activity.

Keywords: *dialogue, cultural script, communicative step, communicative course, communicative exchange, communicative episode, communicative event, cultural situation.*

Являясь видом деятельности, иноязычное диалогическое общение (ИДО) характеризуется иерархичностью его структуры и представляет собой систему, состоящую из разнообразных структурных и функциональных компонентов. ИДО имеет свои отличительные особенности, вследствие того, что взаимодействие происходит между представителями различных языков и культур. В этой связи представляется необходимым рассматривать общение как деятельность, которая сочетает когницию, познание, знание определенных правил, условностей и умение этим пользоваться в практической деятельности [Тарасов, 1977]. При этом необходимым является рассмотрения понятий «фрейм» и «сценарий», являющиеся способом представления знаний в когнитивной лингвистике, которые могут быть положены в основу разработки современной технологии обучения иноязычному диалогическому общению.

Важным является вопрос о разграничении понятий «фрейм» и «сценарий». Являясь особыми структурами знаний, связанными с хранением информации о мире, а также с ее использованием в процессе понимания и вербализации, эти когнитивные категории описывают глобальные модели событий, действий. Фрейм рассматривается как механизм, управляющий процессом восприятия, как некое множество вопросов, которые можно задать относительно предполагаемой ситуации [Минский, 1979], а также как лингвистически ориентированный концепт, обеспечивающий языковую реализацию знаний, содержащихся в сценах и сценариях [Петров, 1987].

Понятие «фрейм» дополняется понятием «скрипт» и «сценарий»; в них собраны воедино процессы реального и воображаемого мира, с которыми

мы ежедневно сталкиваемся [Shank, Abelson, 1977]. Зная о последовательности развертывания ситуаций, вызывая из памяти соответствующий сценарий, мы можем реконструировать ситуацию, даже если она не выражается говорящим. Разграничивая фреймы и сценарии, исследователи полагают, что первые отображают события, а последние – действия, так как фрейм – это концепт, содержащий минимально необходимое число признаков объекта, идею объекта, а сценарий – концепт, представляющий собой схематическую типизацию тех или иных стереотипов поведения или целенаправленных процедур. В большинстве ситуаций общения, как правило, имеет место поиск нужного готового сценария, чем порождение новых идей, так как легче действовать в соответствии со сценарием, чем продумывать заново каждую ситуацию.

В этой связи представляется перспективным использование в дидактических целях сценирования как одной из наиболее инновационных технологий в обучении иноязычному диалогическому общению, обеспечивающей моделирование речевого взаимодействия коммуникантов и способов его репрезентации. Основой сценирования в обучении ИДО возможно рассматривать скрипт культурно обусловленного сценария, отличительными особенностями которого являются:

1. полифоничность целей, заключающаяся в единстве образовательной, развивающей и воспитательной целей, формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и приобретении опыта отношения к фактам культуры родного и изучаемого иностранного языков;
2. определение и описание осваиваемого способа речевого действия: поскольку иноязычному диалогическому общению нельзя научить, ему можно только научиться, то в разработке коммуникативных сценариев следует исходить из следующих принципов: постоянная речевая практика обучающихся на основе речемышления; коммуникативная направленность всех упражнений; стимулирование и активизация речемыслительной активности студентов посредством постановки коммуникативных задач; коммуникативная ценность используемого учебного материала;

3. выбор стратегии развертывания коммуникативного сценария в зависимости от этапа формирования речевых навыков и умений иноязычного диалогического общения. При этом учитывается, что умение в данном виде речевой деятельности означает, что обучающийся: использует языковые и речевые единицы как средство решения коммуникативных задач в процессе иноязычного диалогического общения; комбинирует речевой материал в зависимости от потребности иноязычного диалогического общения; достигает владения речевым материалом на уровне речевого умения только после формирования и накопления соответствующих речевых навыков;
4. поэтапное формирование речевых навыков и умений через сценирование различных типов занятий;
5. использование коммуникативных технологий организации процесса иноязычного диалогического общения и управление им;
6. создание коммуникативных сценариев, ориентированных на прогнозирование организационно-управленческих решений, выбор оптимальных форм взаимодействия обучающихся, управление их познавательной, коммуникативной и учебной деятельностью;
7. Прогнозирование трудностей в усвоении учебного материала обучающимися и возможных коммуникативных неудач в процессе формирования умений ИДО. С этой целью в текст сценариев включены задания и речевой материал, направленные на предупреждение и устранение межъязыковой и внутриязыковой интерференции, обеспечение дифференциации и индивидуализации образовательного процесса за счет представления учебного материала повышенной, средней и пониженной сложности;
8. обеспечение обучающимися рефлексии способов своей учебной деятельности, полученных результатов и определение индивидуального стиля в осуществлении самостоятельной учебно-познавательной деятельности на иностранном языке.

Конструирование процесса обучения иноязычному диалогическому общению на современном этапе требует использования технологии, которая обеспечивает формирование умений ИДО к осуществлению успешного межкультурного речевого взаимодействия. При этом основным условием, является обеспечение ситуативности или ситуативной направленности процесса обучения общению. Ситуативная направленность предполагает воссоздание ситуаций реального общения и

позволяет осуществлять ориентированность на активное межкультурное речевое взаимодействие партнеров по общению, а это, является основным условием успешного речевого взаимодействия.

В процессе обучения иноязычному диалогическому общению необходимо создать такую ситуацию, в рамках которой индивидуум осуществлял бы восприятие, ментальную обработку и оценку окружающей действительности, с последующей вербальной реакцией, то есть ситуацию межкультурного общения.

Мы полагаем, что *ситуация межкультурного общения*, как и речевая ситуация характеризуется наличием коммуникативной цели; временем и местом действия; говорящим; наличием партнера по общению; предпосылками, из которых исходят говорящие. Отличия проявляются в сочетании коммуникативных и когнитивных ее сторон; наличии дополнительного компонента в ее структуре (фоновых знаний) с ориентацией на культуру страны изучаемого языка; особой формой организации знаний в виде фреймов, как глубинных инвариантов определенных их фрагментов.

Для реализации технологии сценарирования необходимо сконструировать скрипт культурно обусловленного сценария как иерархическую систему единиц обучения общению в зависимости от характера ситуативных условий, которыми порождается диалог. Структура скрипта культурно обусловленного сценария на разных этапах может быть различна, поэтому представляется перспективным его моделирование за счет соотнесения *реализационного и коммуникативного содержания* [Богушевич, 1985].

Реализационное содержание скрипта культурно обусловленного сценария может быть рассмотрено через *коммуникативное событие (КС)* как многокомпонентную и многофазовую систему структурных единиц, таких как *коммуникативный шаг (КШ)*, *коммуникативный ход (КХ)*, *коммуникативный обмен (КО)* и *коммуникативный эпизод (КЭ)*, при этом все единицы рассматриваются как модель культуры и как элементы в иерархической системе структурных единиц общения.

В этой связи проанализируем предложенные *структурные единицы обучения*, необходимые для формирования скрипта культурно обусловленного сценария.

В современных исследованиях в качестве минимальной единицы анализа предлагается *коммуникативный шаг (КШ)*. Являясь минимальной единицей общения, КШ обладает собственной интенцией, реализующей коммуникативный замысел адресанта, которому свойственна своя типология в качестве инициации и реакции; восходит к одной модели предложения, реализуя его в самых разнообразных синтаксических построениях; обслуживает в речевом общении одного участника речевого процесса.

Составляющей ИДО более высокого ранга является *коммуникативный ход (КХ)* как коммуникативная единица общения, принадлежащая одному собеседнику и реализующая единую коммуникативную установку одного из партнеров по общению. КХ имеет свою значимость с точки зрения коммуникативных установок, интенций говорящего, от которых зависит выбор того или иного хода. Коммуникативный репертуар говорящих достаточно широк, и в зависимости от характера ситуации межкультурного общения, коммуникативного замысла, иницирующего реакцию и реагирующего собеседника, КХ может включать два, три, четыре, пять или более КШ. Иногда же реакция партнера – КХ предстает целым монологом.

Выделим некоторые общие черты, которые могут служить точками отсчета для определения сущностных характеристик данного понятия. В связи с тем, что КХ тесно связан с коммуникативной интенцией коммуниканта, то в совокупности они определяют дальнейшее межкультурное речевое взаимодействие партнеров по общению. Следует также отметить, что не существует изолированных КХ, так как они все совершаются на основе общей коммуникативной цели. Более того КХ связан с динамикой ИДО, так как в процессе общения реализуется речевая направленность КХ, который как речевой или неречевой прием, выступает в роли средства реализации того или иного намерения, развивает межкультурное речевое взаимодействие коммуникантов и продвигает ИДО к достижению поставленной цели.

Таким образом возможно предположить, что КШ и КХ как микроединица ИДО – это не простой результат функционирования лингводидактических единиц общения, это всегда нечто большее, чем только функционирование речевых знаков, ибо КШ и КХ являются ситуативно обусловленными образованиями, реализующими внеязыковой феномен – коммуникативную

установку говорящего, обладают своей коммуникативной интенцией и возникают только на основе одной речевой модели. Таким образом, являясь минимальной единицей, КШ и КХ как речевое действие, представляют лишь часть культурно обусловленного сценария как потенциального межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов, в котором партнер по общению должен совершить различные коммуникативно значимые действия, в зависимости от которых в дальнейшем складывается его развитие.

Такой подход, где за основу берется КШ и КХ, представляется не совсем убедительным, так как КШ и КХ принадлежат одному коммуниканту и восходят к одной синтаксической модели предложения. В процессе ИДО проявляются структурно-семантические параметры связи между отдельными КШ и КХ коммуникантов, что приводит к необходимости овладения умениями объединять КШ и КХ в коммуникативные обмены (КО) позволяющие более адекватно реализовать коммуникативный замысел партнеров по общению в динамике развития ИДО.

Коммуникативный обмен (КО) как микроединица диалога, создаваемая двумя коммуникантами, представляет собой результат сотрудничества двух партнеров по общению, которые в ходе межкультурного речевого взаимодействия координируют свои коммуникативные замыслы, реализуемые в виде определенной совокупности КШ и КХ, обусловленных коммуникативными интенциями.

Полученные в итоге лингвистических исследований данные, в результате которых в качестве единицы обучения ИДО возможно использовать КО, весьма ценны для методики обучения, так как рассмотрение межкультурного речевого взаимодействия партнеров по общению как коммуникативная завершенность микротемы дает возможность формировать навыки реагирования с учетом культурно- обусловленных речевых ситуаций общения. В каждом из типов речевого взаимодействия возможно выделить его инварианты. Было установлено, что с каждым из обобщенных типов межкультурного речевого взаимодействия можно соотнести соответствующие коммуникативные намерения, которые находят свое выражение в КХ, образующих КО.

Анализ содержательного и прагматического структурирования различных КО в зависимости от задач коммуникативного воздействия на адресата и

его реакции позволил определить сочетания коммуникативных намерений в каждом из типов КО, под которыми понимается система интенциональных типов речевых действий партнеров, которая представляет собой образцы речевого взаимодействия коммуникантов. Каждая коммуникативная задача задает определенный порядок интерактивных действий партнеров, образуя программу реализации глобальной цели или «протокол» взаимных ходов. Коммуникативные задачи помогают задать определенные параметры процессу ИДО и являются теми речевыми моделями, по которым строится любой диалог.

Подход, при котором в качестве единицы обучения используется КО, представляется эффективным, так как обнаруживается смысловая полнота того или иного отрезка межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов. Кроме того, КО представляет результат речевой деятельности двух партнеров благодаря такому свойству, как целостность. К тому же, КО характеризуется завершенностью микротемы и коммуникативной завершенностью и является тем речевым материалом, которому следует обучать на начальном этапе. Но КО, конечно, не может исчерпать всех структурных разновидностей диалога. КО может осложняться. Так, например, собеседнику, прежде чем отреагировать на запрос говорящего, иногда необходимо выяснить какие-либо неизвестные ему условия речевой ситуации, от которых будет зависеть его реакция. Собеседник не остается простым исполнителем намерений говорящего, он активен, но эта активность связана с разрешением той задачи, которую поставил говорящий.

Последовательность КО, включенных в качестве сегмента в сложное целое, составляет *коммуникативный эпизод* (КЭ), когда ситуативные условия включают две и более взаимосвязанные речевые ситуации, финальная из которых служит разрешению акта деятельности, а все предыдущие лишь готовят для нее необходимые условия. КЭ порождаются не одним КО, а последовательной цепью взаимосвязанных ситуаций, которые формируют условия основной ситуации или создают новые возможности для достижения задачи, поставленной говорящими в процессе МРВ, можно назвать КЭ. КЭ представляет совокупность прагматически когерентных речевых действий коммуникантов и реализуется в виде последовательного сочетания КШ, КХ и КО. Все составляющие его КШ, КХ и КО оказываются связанными единой целью и общими условиями реализации, так как

мыслительные процессы едины, в противном случае партнеры по общению не смогли бы достичь взаимопонимания. Основными характеристиками КЭ являются ориентация на процесс передачи и получения информации, а также учет экстралингвистических и лингвистических факторов в процессе реализации коммуникантами речевого замысла. Также КЭ узнаваемы внутри этноязыковых коллективов, так как организуются и протекают по правилам коммуникативного поведения, предписанным ситуативным ролям коммуникантов. Кроме того, КЭ рассматривается как базовый термин описания культурной интеракции, под которым понимается набор компонентов общения, объединенных единством цели и темы. В процессе межкультурного речевого взаимодействия изменение одного из компонентов КЭ автоматически влечет изменение всего процесса межкультурного речевого взаимодействия. Все эти признаки, но с разной степенью полноты свойственны и КШ, КХ и КО, однако КЭ определяет речевое поведение партнеров на более длительном участке общения, обеспечивают возможность формирования всей совокупности социокультурных знаний, навыков, умений и речевого опыта в процессе межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов.

Тем не менее КЭ не является оптимальной единицей ИДО, в которой раскрывается вся сущность и завершенность макротемы, многообразие связей, возникших между отдельными высказываниями в процессе ИДО, так как когнитивный образ культурно-обусловленного сценария опирается на знания о предыдущем опыте межкультурного речевого взаимодействия в аналогичных культурно-обусловленных речевых ситуациях и вероятностном прогнозировании. Вслед за Е.Ф. Тарасовым возможно предположить, что в процессе ИДО речевые действия связываются не только отношениями, которые наблюдаются в КЭ, они подчиняются стратегическим и тактическим установкам, а их длина зависит от решения конкретных целей общения [Тарасов, 2005].

Доминирующая роль в обучении ИДО принадлежит *коммуникативному событию (КС)*, сложенного из цепочки коммуникативных эпизодов. КС как структурной единице ИДО высшего ранга, обладающей всеми или большинством существенных признаков, которые характеризуют диалог: тематическое, смысловое и стилистическое единство, коммуникативная направленность, связность и целостность логики развития и общей сюжетной линией: лингвистическими и коммуникативными

компетенциями партнеров по общению, экстралингвистическими условиями ИДО, психологическими переменными, степенью реализации коммуникативных задач партнеров по общению.

Специфика КС определяется тем, что оно подчиняется закону рекуррентности, в нем проявляются мотивы и намерения говорящих, обнаруживаются или скрываются их эмоции, реализуются тактики и стратегии говорящего, а также тактики сотрудничества со стороны партнера по общению. Зная о последовательности развертывания КС с учетом культурно обусловленных речевых ситуаций, мы можем реконструировать КОРС, даже если она не выражается говорящим.

Моделирование скрипта культурно обусловленного сценария целесообразно выстраивать на основе коммуникативного события в последовательности в соответствии с уровнями обучения ИДО, при этом переход от одного уровня к другому возможен только тогда, когда коммуникативная задача уровня достигнута, так как именно коммуникативная задача выступает ключевой составляющей, вокруг которой должно быть организовано речевое взаимодействие.

Таким образом возможно предположить, что реализацию технологии сценирования на основе скрипта *культурно обусловленного сценария (реализационное содержание)*, возможно рассматривать за счет уровневого формирования иерархической системы структурных единиц диалога, что способствует пошаговому и поэтапному формированию умений ИДО для решения поставленной коммуникативной задачи в связи с предъявлением ситуацией межкультурного общения.

В основе коммуникативного содержания скрипта культурно обусловленного сценария выступают *функциональные единицы*, выражающиеся в *речевых образцах* или *высказываниях*, хранящиеся в сознании коммуникантов. Существенным методическим свойством которых как единиц представления учебного материала является то, что они служат базой для построения аналогичных речевых высказываний. В большинстве современных исследований подчеркивается, что участники ИДО для сообщения информации пользуются речевыми образцами различной протяженности или речевыми высказываниями как реальными единицами, четко ограниченными сменой речевых субъектов, заканчивающихся передачей слова другому. Являясь реализацией речевого

замысла говорящего в речевом высказывании, представляется то, что «хочет сказать говорящий», и этим речевым замыслом измеряется завершенность речевого высказывания [Бахтин, 1986]. В концепции М.М. Бахтина имеет место еще одно важное положение о том, что «предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами и словосочетаниями – обмениваются речевыми высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка... причем высказывание может быть построено и из одного предложения и из одного слова, так сказать из одной речевой единицы, но от этого единица языка не превращается в единицу речевого общения» [Бахтин, 1986].

Речевые образцы тесно связаны с ситуациями межкультурного общения, поэтому в процессе формирования скрипта культурно-обусловленного сценария необходимо использовать как типичные для данной культуры речевые образцы или речевые высказывания коммуникантов, так и вновь созданные, что обеспечивает адекватность словесной реакции собеседников в рамках возникшей ситуации межкультурного общения..

В соответствии с выделенными лингводидактическими единицами, нами был разработан комплекс коммуникативно-ориентированных заданий, направленный на пошаговое развертывание скрипта культурно обусловленного сценария в зависимости от этапов формирования умений ИДО, представленный в таблице 1.

	Этапы формирования умений ИДО	Коммуникативно-познавательная задача каждого этапа	Типы заданий	Виды заданий
1	Экспозиция (Pre-activity)	Формирование культуроведческих знаний и первичных умений ИДО	<i>Коммуникативно-познавательные задания на уровне коммуникативного шага и хода, конечным продуктом его является коммуникативный обмен.</i>	Имитативные Конвенциональные Дифференцировочные Ориентировочные
2	Речевое взаимодействие (While-activity)	Формирование культуроведческих навыков	<i>Коммуникативно-ориентированные интерактивные</i>	Подстановочные, Трансформационные, Комбинационные

		речевого взаимодействия на основе микроситуаций ИДО	задания на уровне коммуникативного эпизода	
3	Активизация (Post-activity)	Развитие речевых умений ИДО на основе макроситуаций	<p><i>Культуроведчески-ориентированные интерактивные задания на</i></p> <p>1) уровне управляемого учебно-имитативного коммуникативного события</p> <p>2) на уровне естественно аутентичного коммуникативного события</p>	<p>Проблемные и ролевые</p> <p>Сценарные и импровизационные</p>

Таблица 1. Комплекс коммуникативно-ориентированных заданий, направленный на пошаговое развертывание скрипта культурно обусловленного сценария

На экспозиционном этапе (Pre-activity) формирования умений ИДО используются коммуникативно-познавательные задания на уровне коммуникативного шага и хода, конечным продуктом которых является коммуникативный обмен, что предполагает овладение обучающимися системой лингводидактических единиц культурно обусловленного сценария на 2 уровнях. На первом уровне обучающиеся овладевают наиболее простыми, относительно самостоятельными речевыми образцами, выраженными коммуникативными шагами, которые позволяют реализовать определенные коммуникативные стратегии и тактики с учетом фактов культуры и обладают некоторыми инвариантными структурными признаками. На втором уровне объектом структурно-функционального овладения культурно обусловленного сценария становится сочетание коммуникативных шагов в коммуникативные ходы. Конечный продукт его – коммуникативный обмен, в котором реализуется обобщенная коммуникативная задача для участников общения, что требует от

партнеров разной степени активности, ибо учет этих факторов имеет определенную коммуникативную значимость.

Виды *коммуникативно-познавательных заданий* на уровне коммуникативного шага и хода, конечным продуктом которых является коммуникативный обмен, условно могут быть классифицированы как *конвенциональные, дифференцировочные, имитативные и ориентировочные.*

Конвенциональные задания содержат культурный комментарий. Дифференцировочные задания в большей степени ориентированы на презентацию аутентичных аудио-, видео- или текстовых диалогов-образцов, на основе которых обучающиеся в дальнейшем учатся разворачивать скрипт культурно обусловленного сценария на уровне коммуникативного шага и коммуникативного хода, конечным продуктом которого является коммуникативный обмен. Имитативные задания ориентированы на закрепление связи слуховых и речедвигательных образов речевой единицы. Формируется способность к воспроизведению. Ориентировочные - ориентируют обучающихся в условиях ситуации межкультурного общения и на поддержание вежливого контакта с партнером.

На этапе *речевого взаимодействия (While-activity)* основной целью является формирование культуроведческих навыков речевого взаимодействия на основе микроситуаций ИДО. Они представлены тремя видами *коммуникативно-ориентированных интерактивных заданий* на уровне *коммуникативного эпизода: подстановочными* (ориентация на повторение готового речевого образца с минимальными его изменениями с учетом особенностей ситуации межкультурного общения), *трансформационными* (трансформация диалога) и *комбинационными* (ориентированы на адекватное комбинирование коммуникативных обменов с учетом особенностей ситуаций межкультурного общения и фактов культуры).

Коммуникативно-познавательная задача *коммуникативно-ориентированных интерактивных заданий* на уровне *коммуникативного эпизода* предполагает формирование скрипта культурно обусловленного сценария, ибо его порождение прежде всего на уровне *коммуникативного эпизода*. Действия обучающихся на этом уровне нуждаются в целенаправленном формировании. На данном уровне конечными

объектами усвоения являются: односторонний диалог- расспрос, двусторонний диалог- расспрос и диалог – обмен мнениями, суждениями и диалог волеизъявление. Это выражается посредством определенных речевых образцов с учетом ситуации общения и фактов культуры.

Задания на этапе активизации (*Post Activity*) имеют своей целью развитие речевых умений ИДО на основе макроситуаций общения. Они представлены культуроведчески-ориентированными интерактивными заданиями, которые делятся на уровне управляемого учебно-имитативного коммуникативного события и естественно аутентичного коммуникативного события.

На уровне управляемого учебно-имитативного коммуникативного события формирование скрипта культурно обусловленного сценария разворачивается за счет сочетания таких единиц, как КШ, КХ и КО, и заключаются в определенном использовании коммуникантами речевых образцов с учетом особенностей ситуации межкультурного общения.

Культуроведчески-ориентированные интерактивные задания на уровне управляемого учебно-имитативного включают проблемные и ролевые задания. *Проблемные задания* нацеливают обучающихся на решение поставленной проблемы с учетом особенностей ситуации межкультурного общения. *Ролевые задания* моделируют ситуацию межкультурного общения.

Пятый уровень является конечным продуктом формирования скрипта культурно обусловленного сценария - это уровень относительно свободной беседы (обсуждения, дискуссии). На этом уровне предполагается относительно свободное и достаточно гибкое использование всех ранее сформированных речевых образцов и относительно вариативное пользование ими в рамках ситуации межкультурного общения.

Культуроведчески-ориентированные интерактивные задания на уровне естественно аутентичного коммуникативного события делятся на *сценарные* и *импровизационные* и предназначены для обучения учащихся спонтанно и ситуативно осуществлять межкультурное речевое взаимодействие в соответствии с общим сценарием ИДО – сценарные задания и в измененных условиях – импровизационные задания.

Таким образом, мы полагаем, что технология сценирования как моделирование скрипта культурно обусловленного сценария, основанная на системно-структурном анализе диалога, позволяет обеспечить поэтапное формирование умений ИДО за счет пошагового развертывания лингводидактических единиц диалога в зависимости от этапов формирования умений ИДО и характера ситуации межкультурного общения и тем самым обеспечить эффективное речевое взаимодействие коммуникантов, основной целью и результатом которого является достижение адекватного взаимопонимания.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Богушевич Д.Г. Единица. Функция. Уровень: к проблеме классификации единиц языка. Мн.: «Вышэйшая школа», 1985. 116с.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. М.: Энергия, 1979. 151с.
4. Петров В.В. Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии. М.: ИНИОН АН СССР, 1987. 54 с.
5. Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. 212 с.
6. Тарасов Е.Ф. Производство речи: большая программа // Язык. Сознание. Культура: Сб. статей /Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М., Калуга, 2005.
7. Shank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals and Understanding. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. 263 p.

КОШКИНА Е.Г., УСПЕНСКАЯ Е.А.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: e-lena-koshkina@yandex.ru

E-mail: euspenskaya@hse.ru

ОЦЕНКА ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Авторы осуществили анализ заданий Всероссийской Олимпиады по немецкому языку уровня владения В-1 с целью выявления их возможностей в оценке навыков творческой деятельности у студентов. К ним отнесли: способность к неординарному и самостоятельному решению задач, творческой фантазии и воображению, способность к поиску и анализу языкового материала, навык к взаимному творчеству с другими студентами. Результаты анализа позволили установить, что задания эффективно выявляют компоненты творческой деятельности студентов. Большинство заданий (пять из шести), как правило, широко используются в практике обучения иностранному языку и применяются в других формах контроля. Исключение составляет задание по созданию видеоролика, ограниченного только темой и временем.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада, задания, оценка, творчество студентов.

ASSESSMENT OF CREATIVE OPPORTUNITIES OF STUDENTS BY MEANS OF TASKS OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD ON GERMAN

The authors carried out an analysis of the tasks of the All-Russian Olympiad in German on the level of possession of B-1 in order to identify their opportunities in assessing the skills of creative activity among students. To them belong: the ability to unordinary and independent problem solving, creative imagination, the ability to search and analyze the language material, the skill for mutual creativity with other students. The results of the analysis made it possible to establish that assignments effectively reveal the components of students' creative activity. Most assignments (five out of six) are usually widely used in the practice of teaching a foreign language and are used in other forms of control. The exception is the task of creating a video clip, limited only by the theme and time.

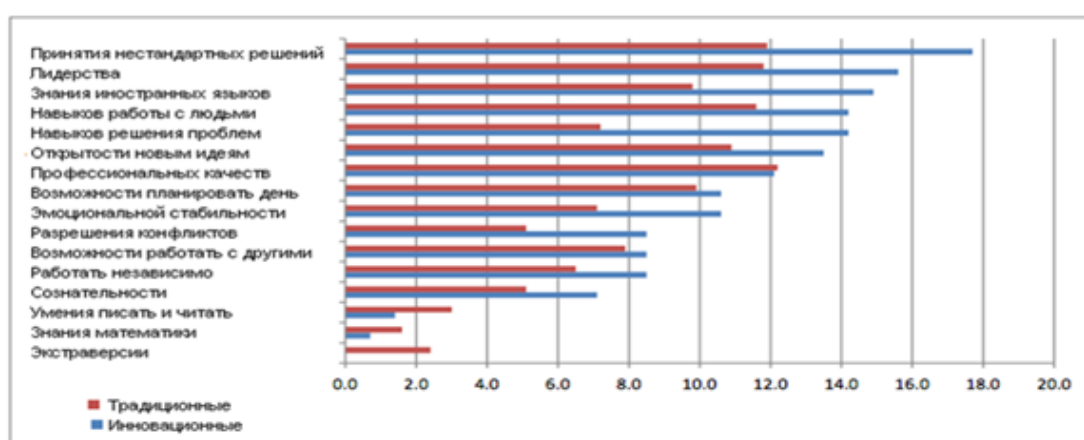
Keywords: All-Russian Olympiad, tasks, assessment, creativity of students.

В настоящее время предъявляются повышенные требования к уровню подготовки специалистов. Причем, если раньше при приеме на работу наиболее значимы были такие критерии как уровень знаний в профессиональной области, гарантом которых выступала оценка в

дипломе, вуз, который закончил претендент, место прохождения практики, уровень владения иностранным языком и т.д., то теперь определяющими являются иные качества. Предпочтение отдается специалистам, умеющим мыслить творчески. Наиболее востребованы способность принимать нестандартные решения, умение и желание брать инициативу, быть лидером и т.д.

Диаграмма № 1. Доля компаний, которые заявили о нехватке навыков среди специалистов.

Доля компаний, которые заявили о нехватке навыков среди специалистов



Из диаграммы № 1 следует, что компании-работодатели, как традиционные, так и в большей степени инновационные, заявляют о слабом развитии творческих качеств у молодых специалистов и о неудовлетворительном уровне владения ими иностранным языком. Данное обстоятельство ставит перед учебными заведениями, осуществляющими профессиональную подготовку специалистов, в том числе перед преподавателями иностранного языка новые требования. Необходимо актуализировать творческие способности студентов в процессе обучения в вузе, формируя у них умение, самостоятельно руководить своим обучением, активно участвовать в этом процессе, стремление учиться всегда и везде, мотивировать желание самостоятельно справляться с возникающими проблемами в процессе обучения и, самое главное, умение реализовывать полученное знание в практической деятельности, используя, в том числе креативный способ решения задачи с целью получения оригинального, а возможно, и уникального результата

Анализ литературы по педагогике и методике преподавания показал, что в современной системе преподавания иностранных языков творческие

задания прочно вошли в содержание процесса обучения речевой практике. В частности, Полат Е.С. [Полат, 1991] предложил метод проектов. Проектные работы лично ориентированы и дают возможность для творчества, способствуют самопознанию и самовыражению. Байкова Л.А с соавторами [Байкова,1994] разработали технологию игровой деятельности. Игры разрушают традиционные барьеры, дают возможность взаимодействия, создавая вовлеченность в творческий процесс. Стали широко применяться ролевые игры, которые способствуют познанию окружающей действительности, предлагают принять решение [Семенова, 2005]. На занятиях используются также викторины [Комаров, 2001] и интеллектуальные игры, например, КВН [Спичак, 2001], а также другие виды творческих заданий.

Логическим следствием современных тенденций в совершенствовании обучения следует необходимость анализа заданий Всероссийской Олимпиады по немецкому языку с целью выяснения творческих способностей у студентов. Можно предполагать целесообразность введения в задания олимпиады приемов развития и контроля творческого начала, применяемых в процессе обучения студентов немецкому языку в Высших учебных заведениях.

Цель настоящей статьи – уточнить качества и критерии творческой личности и проанализировать задания Всероссийской Олимпиады по немецкому языку с точки зрения их возможностей в оценки творческого компонента студентов.

Основопологающим для нашего анализа является понятие творчества. В широком смысле оно определяется как высшая форма активности и самостоятельности деятельности человека [Педагогическая энциклопедия, 1996]. Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее. Новизна – одна из важнейших характеристик творческой личности. В открытии и создании качественно нового (в процессе творчества, или в качестве конечного продукта), имеющего какую-либо ценность и заключается сущность творчества. Следует особенно подчеркнуть, что в основе творчества лежат не столько знания, сколько умения открывать новые идеи и находить оригинальные и эффективные пути решения реальной задачи [Основы психологии и педагогики, 2010, с. 295-297]. Эти решения или идеи не обязательно

должны быть новы для всего человечества, важно, чтобы они были до этого неизвестны создателю решения.

Психологическую основу творчества составляет способность творческой фантазии. Определяющим для творческой фантазии является отход от наличной действительности и реального «Я» в известную относительно автономную и свободную деятельность сознания. Эта деятельность отличается от непосредственного познания действительности и своего «Я» и направлена на их преобразование и создание новой (мысленной) действительности и нового «Я» [Психоаналитический глоссарий, 1994]; [Краткий психологический словарь, 1985].

Потребность в творческой фантазии – важнейшая черта творческой личности, понимаемой в широком значении как личность человека-творца, того, кто создает некие, принципиально новые, продукты в результате своей деятельности. Это личность, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Творческая личность обладает такими качествами, как развитое воображение (смекалка и догадка как ее составляющие) и изобретательность, вдохновение, интуиция, инициатива, новаторство (стремление к новому, необычному), любознательность (и даже любопытство), увлеченность и наблюдательность, нацеленность на результат, независимость.

Изобретательность – это способность человека нестандартно решать жизненные задачи, создавать необычные вещи. Это качество творческой личности не врожденное. Его можно приобрести в процессе повышения собственной эрудиции, самосовершенствования, постановке и достижения заданных целей.

Под любознательностью следует понимать стремление к знанию, интерес к различным сферам жизни. Это качество наделяет личность способностью быть активным, стимулирует к деятельности для новых открытий и знаний.

Настойчивостью называют волевою черту характера человека, способность добиваться поставленных задач, целей, несмотря на внешние или внутренние препятствия.

Воображение определяется как способность мышления создавать новые образы на основе реальных объектов.

Независимость, свобода – это основная духовная ценность творческой личности, подразумевающая право выбора целей и способов их достижения. Это также способность принимать собственные решения и воплощать их в жизнь. Приобретению этого качества способствует: развитие критического мышления, самоуважения, а также борьба со страхом, мешающим продвижению новаторских идей и реализации новых проектов.

В качестве критериев сформированности (показателей уровня развития) творческой личности можно рассмотреть следующие ее характеристики: (1) способность быстро привлекать свой собственный и / или предшествующий опыт для решения новых задач (возможно даже несколькими способами); (2) оценка и отбор путем анализа всех «за» и «против» наиболее подходящих вариантов решения; (3) «переключение на другие полюса проблем», т.е. способность абстрагироваться от конкретного аспекта задачи и искать решение, исходя из комплексного анализа ситуации. Коряковцева [Коряковцева, 2010]

Что касается личности изучающего ИЯ, то ведущими признаками его креативности являются, по мнению Н.Ф. Коряковцевой [Коряковцева, 2010], следующие:

- направленность на решение неординарных задач, в которых отсутствует готовый способ решения;
- создание новых знаний как основы для разработки способов решения задач (направленность на овладение способами деятельности);
- умение выработать собственные способы творческой учебно-познавательной деятельности;
- открытость языковому и речевому опыту, терпимость по отношению к неясности, двойственности значения, смысла;
- способность к трансформации, модификации, экспериментированию, игре с элементами языка, смысла, идеями;
- способность к комбинаторике языковых явлений манипулированию;

- отсутствие боязни ошибки, способность к риску;
- способность к творческому поиску и интуиции;
- заинтересованность в разрешении языковых проблем, проблем общения и взаимодействия;
- терпеливость, глубинное мышление и чувство языка;
- способность самостоятельно добывать новый и создавать собственный образовательный продукт;
- творческое самовыражение в процессе изучения языка;
- взаимное творчество с другими субъектами учебного процесса.

Румянцева И.М. утверждает, что формированию творческой личности обучаемого способствует развитие таких психических процессов, как внимание и память, ощущение и восприятие, эмоции, а также воображение и мышление. Среди всех психических процессов воображение, по мнению И.М. Румянцевой, является основой образного и творческого мышления. Воображение делает сопряженные с речью психические процессы (восприятие, память, мышление) более гибкими, а процесс речевформирования более творческим. Воображение всегда формируется в процессе творческой деятельности, а потому обучение иноязычной речи должно иметь творческий характер. Воображение необходимо для творческого, или нестандартного мышления, для постановки новых вопросов, выявления новых возможностей и рассмотрения старых проблем под новым углом зрения [Румянцева, 2004].

Эдвард де Боне - один из ведущих специалистов в области развития творческого мышления, называет творческое мышление латеральным (т.е. боковым, нестандартным). Оно дополняет вертикальное мышление, традиционное, обычное. Латеральное мышление расширяет возможности вертикального. Вертикальное мышление развивает и углубляет идеи, рожденные при латеральном мышлении [де Боне, 2005].

Для формирования речи (и особенно иноязычной) важно развивать не только логическое и образное мышление, но и мышление творческое, «обогащая его всеми красками и оттенками чувств, эмоций и ощущений, наполняя его новыми идеями, неожиданными решениями и интуитивными озарениями» [Румянцева, 2004, 11, с. 225].

Что касается эмоций, то здесь следует отметить, что эмоциональные моменты играют важную конструктивную роль в процессах внимания,

восприятия, мышления, запоминания. Эмоционально окрашенный материал перерабатывается и усваивается намного лучше, чем эмоционально безразличный или по характеру нейтральный. Кроме того, надо понимать, что в обучении ИЯ важно найти правильную степень эмоционального воздействия, когда эмоции будут помогать, а не мешать учебному процессу.

Внимание, без которого невозможно формирование творческой личности, представляет собой избирательную направленность нашего сознания и сосредоточенность его на значимых для человека объектах и явлениях окружающей действительности, собственных переживаниях. Это также процесс и состояние настройки человека на восприятие приоритетной информации. Внимание – это отправная точка работы как восприятия, так и памяти. Последняя также отвечает за формирование творческой личности и составляет центральное звено в цепочке психических процессов, ответственных за овладение человеком иноязычной речью, причем акцент делается именно на произвольной памяти. Для организации плодотворной работы произвольной памяти необходимо начать с возбуждения у обучающихся интереса и включения эмоций, которые создают мотивацию и привлекают внимание, необходимые для работы памяти. Ведь эффективность узнавания и вспоминания зависит от прочности следов в памяти, которые остаются благодаря всевозможным образам, наполненным чувствами, переживаниями, ощущениями. Чтобы иноязычные слова прочно укоренились в памяти, необходимо, чтобы их образы были яркими, прочно связывались со всей гаммой чувственных и двигательных восприятий, а также с широким спектром эмоций.

В процессе обучения, преподаватель может и должен стимулировать произвольную память обучающихся посредством не директивного воздействия на их психику, через комбинацию сознательных и подсознательных факторов [Румянцева, 2004, с. 211, 214].

Принцип не директивного, косвенного влияния должен лежать, по мнению И.М. Румянцевой, и в основе управления механизмами творчества. Причем действие принципа непрямого содействия механизмам творчества должно пронизывать весь педагогический процесс обучения ИЯ: от создания специальной учебной среды и использования специальных

(психотерапевтических) техник – до организации языкового материала [Румянцева, 2004, с. 108-109, с. 178-180].

Таким образом, современное обучение строиться как единство познаваемого явления (речи), познающего его человека и целенаправленного творчески активного учебного процесса. Изложенные принципы преподавания иностранного языка должны реализовываться на всех этапах обучения, в том числе и в процессе контроля.

Особой формой контроля уровня освоенности языкового материала и степени сформированности соответствующих компетенций является олимпиада. Имея форму интеллектуального соревнования, олимпиада призвана определить индивидуальные творческие наклонности обучающихся, выявить среди них наиболее одаренных, для которых впоследствии могут быть организованы особые формы работы в процессе обучения. Рассмотрим, как происходит реализация творческого компонента при выполнении заданий Всероссийской Олимпиады студентов по немецкому языку.

В 2014-2015 г под эгидой культурного центра им. Гете, при участии ведущих университетов Москвы и Германской службы академических обменов (ДААД) в рамках «Года немецкого языка и литературы» состоялась вторая Всероссийская студенческая олимпиада по немецкому языку, проводимая под девизом «С немецким к вершинам!» Она проходила в форме соревнования студентов российских вузов по творческому применению общих и коммуникативных компетенций в сфере профессиональной коммуникации на немецком языке [Общие положения Олимпиады, 2016].

Первый отборочный тур Олимпиады был проведён в режиме онлайн и заключался в выполнении заданий, которые были распределены по уровням владения немецким языком (A2, B1, B2, C1) и по профессиональным направлениям подготовки участников.

Остановимся на анализе задания уровней B1-по специальности «Медицина» с целью выявления наличия творческого компонента и степени его выраженности в содержании контролируемых заданий, а также с целью анализа его роли в качестве мотивационного стимулирующего фактора образовательного процесса.

Блоки задач первого этапа включали два закрытых и одно открытое задание. Задания закрытого типа были направлены на чтение / понимание („Leseverstehen“) и владение речевыми структурами („Sprachbausteine“). Студентам был предложен текст по специальности (цель: чтение с полным пониманием содержания) («Schmerztherapie – ein Stiefkind der Medizin»), объемом около 2,5 тысяч знаков, по прочтении которого нужно было оценить 7 высказываний как «Richtig» / «Falsch» / «das steht im Text nicht». В тексте рассматривается одна из актуальных проблем современной медицины, текст содержит интересную информацию и одновременно ставит проблему с неоднозначным решением. Подобные тексты вызывают интерес, повышают мотивацию и вовлекают различные чувства, ощущения и эмоции.

Сложность задания заключалась в том, что для правильного выполнения задания требовалось понимание всего содержания и внимание к деталям. Творческий компонент в содержании заданий Олимпиады, связанных с чтением и пониманием содержания, представлен имплицитно. Задания не предполагают прямого творческого действия, но для его выполнения необходим синтез нового творческого текста, отличного от исходного, что требует определенной гибкости мышления, способности прогнозировать, домысливать, синтезировать новое понимание проблемы, используя имеющиеся фоновые знания и опыт.

Задание закрытого типа на речевые структуры („Sprachbausteine“) уровня B1 заключалось в том, чтобы выбрать из предложенного списка слово (всего 7, разных частей речи, даны в рамке после текста) и, не меняя его формы (!), вставить в текст, не нарушив при этом логики и связности. Задание осложнено тем, что два слова в списке – лишние, о чем студент уведомлен в отдельной инструкции перед началом выполнения задания. Задания из раздела «Sprachbausteine» направлены на контроль знаний лексико-грамматических структур уровня B1. Соответственно, творческий компонент представлен минимально. Однако наличие формального компонента контроля знаний представляется целесообразным, поскольку без определенного уровня сформированности языковых и речевых навыков их творческое использование неэффективно. Кроме того, задания данного типа требуют настойчивости и определенной степени сформированности языковой догадки, внимательности и большой концентрированности, тщательного вчитывания в каждое предложение.

Участники, успешно выполнившие два предыдущих (закрытых) типа заданий, допускались к открытому заданию Олимпиады. В отличие от закрытых эти задания являются в полной степени эксплицитно творческими, способствующими выявлению уровня владения таким продуктивным видом речевой деятельности, как письмо. На уровне В1 содержание открытого задания заключалось в следующем: студенты получали описание ситуации (например, «В одном журнале Вы прочитали письма студентов о чрезмерном стрессе в университете»). Участникам предлагалось написать ответное письмо, в рамках которого было необходимо изложить свою позицию по данному вопросу и предложить собственный способ ее решения (не менее 180 слов). В качестве опорных пунктов были даны три вопроса, а также вводная и заключительная фразы письма.

В процессе выполнения задания открытого типа задействованы многие психические процессы, лежащие в основе творческой деятельности и способствующие ее развитию. Это, прежде всего, мышление, в его логической и творческой форме, воображение (способность фантазировать), память (припоминание важных деталей, имеющегося опыта) и внимание (например, к структуре, форме представления письменного монолога).

В процессе письменной продукции текста задействована также эмоциональная сторона психики. Положительные эмоции, возникающие у студента в процессе выполнения задания, связанные с его личной заинтересованностью в вопросе и / или уже имеющимся личным опытом, содействуют достижению высоких результатов при выполнении творческого задания.

Второй отборочный тур Олимпиады под названием «Fokus: Karriere» представлял собой конкурс видеороликов продолжительностью не более 100 секунд на одну из предложенных тем: „Mein Beruf: international!“, «Моя профессия в международном масштабе», „Neue Perspektiven in meinem Beruf“, «Перспективы в развитии моей профессии», „Deutsch ist als Türöffner in meinem Beruf“, «немецкий язык открывает перспективы в моей профессиональной деятельности» „Mein Fach: Was und Wozu?“, «Моя специальность: как и для чего?»

Предложенное задание представляет собой полноценный творческий проект, сочетающий в себе несколько элементов творчества: создание необычного сценария, отражающего суть выбранной темы, видео-реализация этого сценария, актерская игра автора, творческое оформление подаваемого материала и т.п. Воплощая проект в жизнь, студент берет на себя не только роль сценариста, режиссера и актера, но и роль критика, аналитика. Показать главное, суть проблемы в условиях строгого временного регламента (100 секунд), сделать это ярко, впечатляюще, а самое главное, на иностранном языке – возможность проявить творческий потенциал личности, для решения нестандартной задачи на основе имеющихся сформированных речевых умений и навыков.

Процесс создания подобных проектов позволяет решать, как отмечает Н.Ф. Коряковцева [Коряковцева, 2010], важные практические и образовательные задачи, повышать заинтересованность учащихся в изучении языка и культуры, а также степень их эмоционального участия, развивать умение добывать знания из окружающей жизни, работать с аутентичными материалами, воспитывать ответственность за себя и за работу всей группы. Создание проекта обеспечивает подлинно продуктивный характер учебной деятельности и продуктивность образовательного процесса в целом.

Третий (заключительный) тур Олимпиады был сфокусирован на студенте как личности. Задания финала делились на 2 типа: задание, выполняемое индивидуально с предварительным временем на подготовку (подготовленное монологическое высказывание по заданной проблеме) и задание в паре (диалог), не предполагающее подготовку.

В качестве стимула к созданию монологического высказывания на уровне B1 предложен ряд тематических картинок, на основе которых студент определяет проблему (! ein studienrelevantes Problem) и высказывается по теме, следуя инструкции к формулировке задания («Schauen Sie sich die Bilder an. Haben Sie auch Prüfungsangst? Was kann man dagegen tun? Äußern Sie sich zu diesem Problem – Посмотрите на картинки. Вы боитесь экзаменов? Что можно сделать, чтобы не бояться экзамена?»)



Создание монолога на основе анализа (ряда) картинок является творческим процессом, требующим от контролируемых абстрактного мышления, способности к анализу и синтезу. Наглядность в отличие от вербального текста всегда является мощным эмоциональным стимулом к созданию творческого текста. Чем выше степень эмоционального воздействия, – тем в более интересной творческой форме может быть реализован продукт деятельности, побуждаемый этим стимулом.

Задание, без предварительной подготовки выполняемое в паре, представляет собой диалог двух участников олимпиады. Участники с уровнем языковой компетенции В1 обсуждают темы, затрагивающие интересы студентов и апеллирующие к их опыту. Стимулом к дискуссии становится наглядность или вербальная презентация актуального для студента вопроса, которая предполагает наделение участников определенной ролью (роль «за» и «против»).

Например:

<p>Вариант 1</p> <p>Schauen Sie sich das Bild an. Beschreiben Sie es, nennen Sie das Problem, das auf dem Bild dargestellt ist, nehmen Sie dazu Stellung.</p>	<p>Вариант 2</p> <p>Sie wollen neben dem Studium jobben. Ihr Freund, der so eine Erfahrung mal gehabt hat, versucht das Ihnen abzureden.</p>
---	--



Diskutieren Sie darüber mit Ihrem Partner. Stützen Sie sich auf die Stichworte.

Использование приема «наделение участников диалога ролью» (будь то роль «за» / «против» или более сложная роль, в рамках которой каждый партнер диалога представляет собой конкретное лицо со своей позицией, точкой зрения на обсуждаемый вопрос) является эффективным и целесообразным как на этапе речевой практики, так и в процессе контроля.

Ролевая игра в понимании педагогов – это саморазвивающийся процесс, открывающий простор для импровизации и самовыражения. Помимо решения ряда педагогических задач (формирование определенных навыков, развитие речевых умений, обучение умению общаться, развитие познавательного процесса и познавательной активности, совершенствование психических функций и способностей) ролевая игра направлена на устранение таких факторов, которые формируют барьеры при высказывании, такие как стеснение, страх, тревожность, скованность, стресс. Ролевая игра также выполняет функцию «вторичной социализации». Она непременно сопровождается обогащением поведения и коммуникативных умений, усвоением элементов социально-речевого этикета. Ролевая игра также обеспечивает состояние увлеченности, творческой инициативы, активности, высокую мотивацию – всего того, что, несомненно, требуется для подготовки будущего специалиста [Байкова 1994, с. 17-18].

Результаты анализа заданий представлены в Таблице №1.

Таблица №1

Оценка заданий с учетом компонентов творческой деятельности

Задание	Компоненты творческой деятельности
1. Чтение текста	Гибкость мышления, способность прогнозировать и синтезировать новое понимание проблемы, наличие фоновых знаний.

2. Речевые структуры	Внимание и концентрированность, наличие языковой догадки.
3. Письмо в редакцию	Логическое мышление, воображение, память, внимание, наличие фоновых знаний.
4. Видеоролик	Логика, воображение, фантазия, принятие самостоятельного решения, нацеленность на результат, изобретательность, умение работать в команде, способность привлекать собственный и предшествующий опыт решения задач.
5. Монологическое высказывание	Абстрактное мышление, анализ, синтез.
6. Неподготовленная диалогическая речь	Импровизация, активность, способность к комбинаторике, терпимость к неясности.

Таким образом, анализ заданий Всероссийской олимпиады по немецкому языку свидетельствует, что они достаточно эффективно выявляют компоненты творческой деятельности студентов применительно к уровню владения языком В-1. Однако есть основание отметить, что большинство заданий (пять из шести), как правило, широко используются в практике обучения иностранному языку и применяются в других формах контроля. Исключение составляет задание по созданию видеоролика, ограниченного только темой и временем. Выполнение данного задания предполагает использование студентами всех компонентов творческой деятельности.

Литература:

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Технология игровой деятельности. Учебное пособие. Рязань: Из-во РГПУ, 1994. 120 с.
2. Де Боне Э. Латеральное мышление. Изд-во: Питер, Аудиокнига своими руками. 2005.
3. Диаграмма. Интерфакс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.interfax.ru/business/318992>
4. Комаров А.С. Викторина на занятиях английским языком. // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 56-62
5. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
6. Общие положения Олимпиады [Электронный ресурс]. URL: www.deutscholympiade.ru
7. Основы психологии и педагогики / И.Т. Кавецкий, Т.Л. Рыжковская, И.А. Коверзнева, В.Г. Игнатович, Н.А. Лобан, С.В. Старовойтова. Минск: Изд-во МИУ, 2010. 309 с.

8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. //Иностр.языки в школе. 1991. №2. С. 3-10.
9. Психоаналитический глоссарий. Минск: Из-во Высшэйшая школа, 1994. 307 с.
Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.
10. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 319 с.
11. Семенова Т.В., Семенова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005. №1. С. 16-23.
12. Спичак В.Л. Урок-соревнование в форме КВН // Иностранные языки в школе. 2001. № 6. С. 42-49.

КОЛУБЕЛОВА В.А.

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»*

E-mail: kolubelova_v@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

В статье автор рассматривает вопросы креативности в преподавании иностранных языков в контексте общих проблем креативности как неотъемлемой характеристики XXI века. Автор задаётся вопросами понимания сути креативности и отношения к ней студентов в преподавании иностранных языков.

В проведенном исследовании, ставились задачи: выявить основные характеристики и сформулировать «студенческое» определение креативности в преподавании иностранных языков, сравнить его с научными определениями; определить основные качества креативного преподавателя (в восприятии студентов); выяснить, считают ли студенты креативность необходимой характеристикой преподавателя, влияющей на качество преподавания иностранных языков в вузе.

В исследовании, проведенном в 2014 – 2016 гг., приняли участие студенты 1, 2 и 4 курсов факультета экономических наук НИУ ВШЭ (бакалаврская программа «Экономика») в возрасте от 17 до 22 лет, которым было предложено заполнить анкеты-опросники, принять участие в групповых беседах и обсуждениях.

По результатам анализа опросных материалов были сформированы профиль креативного преподавателя в глазах студентов, «студенческое» определение креативности. Согласно мнению респондентов, «хорошие» преподаватели всегда креативны, студенты осознают важность креативности в преподавании.

Новизна исследования – в попытке получить обратную связь от студентов по вопросу о сути креативности в преподавании. На наш взгляд, подобные исследования мотивируют преподавателей уделять больше внимания развитию как собственной креативности, так и креативных подходов к преподаванию, что способствует повышению эффективности и качества образования.

Ключевые слова: *креативность, креативный, творчество, инновации, анкетирование.*

CREATIVITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY

The author of the article considers creativity aspects in teaching foreign languages in the context of the common problems of creativity as a characteristic key feature of the 21st century. The author raises the questions of understanding the essence of creativity and students' attitude towards creativity in teaching foreign languages.

The specific purposes of the study are as follows: to identify the main characteristics, to formulate a "student" definition of creativity in teaching foreign languages and to compare it with scientific definitions; to discover a creative teacher's basic qualities (in students' perception); to find out whether students believe creativity to be a teacher's indispensable characteristic influencing the quality of teaching foreign languages at university.

The research was conducted in 2014 – 2016. The 1st, 2nd and 4th year students of the Higher School of Economics (Faculty of Economic Sciences, Bachelor's programme "Economics") aged 17 to 22 participated in the research and were asked to fill in questionnaires, to take part in group discussion and discourse.

On the basis of the analyzed survey results, a creative teacher's profile from the perspective of students is compiled, and a "student" definition of creativity is formulated. In the respondents' opinion, good teachers are always creative, students are aware of the importance of creativity in education.

The novelty of this research is in attempting to get feedback from students on the essence of creativity in teaching. In our opinion, such research motivates teachers to pay more attention to the development of their own creativity as well as to the development of creative approaches to teaching, which increases the efficiency and quality of education.

Key words: *creativity, creative, creative work, innovation, questionnaires.*

Термины «креативный», «креативность» зачастую употребляются неосознанно и неуместно, поскольку к настоящему моменту общепризнанного определения этого понятия не существует [Мещеряков, 2002, с. 222; Степанов, 2005, с. 328-332; Губский, 2003, с. 225-226; Ивин, 2004]. Значимость этого качества является предметом множества дискуссий, результатом которых можно считать бесспорное признание востребованности и актуальности креативности во всех сферах современной жизни [Rey, 2012, р. 3-4; Maley, 2015, р. 9; Azzam, 2009, р. 22-26].

Многие исследования посвящены различным аспектам креативности: сущности, истокам, проявлениям [Акимова, 2005, с. 136-139], [Sternberg, 2006, р. 87-98], [Maley, 2015, р. 7-8]; её связям с характером, сознанием, мышлением, интеллектом, мудростью личности [Robinson, 2011, р. 109-138, 167-196; Chávez-Eakle, 2010; Sternberg, 2003, р. 89-102, 177-188], с игрой [Russ, 2003, р. 291-303], с обществом, творчеством [Robinson, 2011, р. 19-47], с мотивацией [Hennessey, 2003, р. 253-271], с инновациями, развитием [DeHaan, 2009, р. 172-181], с культурой [Rudowicz, 2003, р. 273-290; Robinson, 2011, р. 197-218], с этикой [Mumford, 2010, р. 74-89], с образованием, педагогикой [Robinson, 2011, р. 81-108; Rey, 2012, р. 8-12].

Во ряде исследований обосновывается возможность, необходимость и полезность развития креативности [Robinson, 2011, p. 4, 139-166], доказана её непереходящая актуальность [Azzam, 2009, p. 22-26; Rey, 2012, p. 4]. Особое внимание уделяется креативности обучения и преподавания, сформированы принципы креативного обучения, определены возможности и сферы их практического применения [Rey, 2012, p. 13-16; Maley, 2015, p. 1-172; Sternberg, 2003, p. 325-338].

Указанные научные исследования на основе профессионального анализа призваны дать объективную характеристику сути рассматриваемого явления. Целью нашей статьи является анализ креативности с позиций её восприятия студентами и профессорско-преподавательским составом в сфере преподавания иностранного языка. Креативность преподавателей является одним из важных критериев оценки профессиональной деятельности преподавателей, при этом, «в случае с оценкой преподавательской работы существенная роль отводится студентам» [Юдкевич, 2016, с. 1], поскольку именно они способны в полной мере оценить наличие / отсутствие креативности в профессиональном портфолио преподавателя.

Анализ научной литературы по вопросам креативности позволяет выделить ряд основных положений и закономерностей, связанных со сферой креативности.

Креативность – это одно из обязательных качеств специалиста-профессионала XXI века, находящее выражение в нестандартных подходах к решению проблем, в принятии нестандартных решений, умении увидеть преимущества и новые возможности, генерировать идеи, предлагать и осуществлять инновации [Hagel, 2014, p. 7-9; Rey, 2012, p. 4].

Часто креативность в преподавании ассоциируется с дисциплинами, связанными с искусством (музыкой, изобразительным и театральным искусством), а не с академическим преподаванием традиционных университетских дисциплин (в том числе иностранных языков), когда в конце курса сдаётся экзамен на определение уровня подготовки с получением соответствующего сертификата [Robinson, 2011, p. 245-283; Rey, 2012, p. 2].

Однако, в современном мире креативность – это не только образ мышления, характеристика сферы деятельности (искусство, исследования,

образование и т. д.), профессии (артист, художник, учёный, педагог и т. д.) – это образ жизни. Креативность обогащает жизнь, важна в любой деятельности, она повышает эффективность обучения, уровень образования [Rey, 2012, p. 3,5; Sternberg, 2003, p. 102-104; Maley, 2015, p. 6].

Многие исследования наглядно показывают, что существующая образовательная практика зачастую препятствует развитию креативности преподавания ввиду жёстких программных ограничений, чрезмерного акцента на тестировании и детерминировании оценочных уровней, из-за формализации обучения, образования, насаждения статистических терминов и оценок для демонстрации сиюминутных результатов и пренебрежения при этом более широкими образовательными целями [Robinson, 2011, p. 49-79; Maley, 2015, p. 4,6; Rey, 2012, p. 1-2].

Вместе с тем, в современном мире успех, чаще всего, связан с инновациями, неотделимыми от креативности [Robinson, 2011, p. 219-244], тогда как образовательные программы зачастую не нацелены на развитие креативности (не создавая, при этом, барьеров к её развитию [Rey, 2012, p. 1]). Современный специалист должен уметь мыслить креативно и инновационно, развивая и эффективно используя, тем самым, потенциальные способности, заложенные в человечество природой. Очень важно понимать, что креативность можно развить. При этом, не менее важно помнить, что первостепенный фактор обучения – пример учителя [Robinson, 2011, p. 5-18; Azzam, 2009, p. 22-26].

Преподаватель – это ролевая модель, если преподаватель креативен, работает креативно, и студенты видят и ценят это, то они неосознанно и осознанно начинают подражать преподавателю, перенимая его «креативный метод», «креативный подход». Поэтому преподавателям важно знать, считают ли обучаемые их самих и их методы креативными, научатся ли они на примере преподавателей креативности [Maley, 2015, p. 7].

Для решения поставленной цели нами было проведено исследование нацеленное на выяснение, призванное решить следующие задачи:

1. выявить основные характеристики и сформулировать «студенческое» определение креативности в преподавании иностранного языка;

2. определить основные качества, которыми должен обладать, по мнению студентов, креативный преподаватель;
3. выяснить, считают ли студенты креативность необходимым качеством преподавателя иностранного языка в вузе и почему;
4. сформировать перечень объективных (по мнению студентов) доказательств влияния креативности на качество преподавания иностранных языков.

Гипотезой исследования является положение, согласно которому, с точки зрения студентов, хороший преподаватель – всегда креативный преподаватель. Объектом данного исследования является креативность, в целом, предметом исследования – креативность преподавателей иностранных языков в вузах в её восприятии студентами.

Нами был проведён анализ научной литературы по рассматриваемой тематике для определения основных, наиболее важных аспектов креативности в области современного преподавания иностранных языков в вузах. В соответствии с целью и задачами исследования была разработана открытая анкета - вопросник для студентов.

В анкетировании приняли участие 200 студентов факультета экономики: 30 студентов 1-ого курса 2015-2016 учебного года, 40 студентов 2-ого курса 2014-2015 учебного года, 10 студентов 4-ого курса 2014-2015 учебного года, 45 студентов 4-ого курса 2015-2016 учебного года, 75 студентов 4-ого курса 2016-2017 учебного года. Уровень владения английским языком у опрашиваемых варьировался от А2 до С1 по Общеввропейской шкале. Анкеты были даны в печатном и электронном виде. Ответы были получены в электронном и рукописном виде. На основе вопросов анкеты были проведены групповые дискуссии и индивидуальные беседы на русском и английском языках.

В результате обработки и анализа полученной информации (анкет и опросов), нами были получены обобщённые ответы и на их основе сделаны соответствующие выводы.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Креативность, креативный специалист: дайте определение указанным терминам.

2. Какими, с Вашей точки зрения, качествами должен обладать креативный преподаватель?
3. Считаете ли Вы, что креативность преподавателя иностранного языка способна повысить эффективность образовательного процесса?
4. Является ли, с Вашей точки зрения, необходимым для преподавателя иностранного языка умение креативно мыслить? Почему?
5. Чем, по Вашему мнению, отличается преподаватель иностранного языка с высоким уровнем креативности от преподавателя с низким уровнем креативности?
6. Считаете ли Вы, что креативность можно развить?

Полученные данные позволили выявить следующие положения:

- некреативный преподаватель заинтересован только в финальном результате, а креативный – и в процессе достижения результата;
- некреативный преподаватель не хочет рисковать, креативный не боится искать и применять новшества;
- некреативный преподаватель работает формально, не отклоняясь от программы (учебника), а креативный подходит творчески, привносит что-то новое, интересное;
- некреативный преподаватель даёт готовую информацию, а креативный учит учиться, стимулирует стремление самостоятельно находить решения;
- некреативный преподаватель опасается трудных, нестандартных задач, старается их избежать, обойти, а креативный любит их решать, видит в них скрытые возможности;
- некреативный преподаватель своим формализмом отбивает у студентов интерес к предмету, а креативный стремится поддержать и развить этот интерес, вдохновить студентов;
- некреативный преподаватель не вникает в обстоятельства конкретного студента, его трудности, способности, интересы, а креативный видит, знает их и учитывает в процессе обучения;

- некреативный преподаватель не позволяет студентам проявить инициативу, отклониться от программы, методики, а креативный создаёт обстановку для проявления самостоятельности, творчества;
- в отличие от некреативного, креативный преподаватель видит креативность студента и помогает развивать её.

По мнению опрошиваемых, креативность:

- помогает преподавателю увидеть (найти) альтернативу;
- побуждает преподавателя к действию, придаёт энергию;
- помогает преподавателю искать и находить способы и методы наиболее эффективного обучения студентов;
- позволяет преподавателю повысить интерес студентов к изучаемому предмету, дать дополнительный стимул обучения, сделать занятия более плодотворными;
- даёт возможность преподавателю творчески строить образовательный процесс, применяя формы и методы обучения, учитывающие особенности студентов (уровень владения языком, способности, характер, интересы и т. д.) и делающие его максимально эффективным.

Иными словами, согласно А. Дистервегу, «плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [Назаров, 1989, с. 462].

Ниже приведён обобщённый перечень качеств, который студенты ожидают от креативного преподавателя (указан в процентах). Качества, которые назвали менее чем 3% опрошенных, в перечень не включены:

1. Нестандартность мышления (98%).
2. Способность генерировать идеи, предлагать и применять новшества, инновации (95%).
3. Увлечённость профессией, энтузиазм, активность, деятельность (89%).
4. Внимательность к студентам, объективная их оценка, умение увлечь их процессом обучения (84%).
5. Внимание к вопросам креативности, способность видеть и ценить креативность студентов (76%).
6. Наблюдательность, способность быстро перестраиваться, реагировать на требования времени, ситуации (67%).

7. Повышение своего профессионального уровня (56%).
8. Широта взглядов (52%).
9. Склонность и способность к осмыслению, анализу (43%).
10. Чувство юмора (11%).

Обобщая результаты опросов, можно сказать, что, по мнению студентов, креативный преподаватель – это тот, кто:

- не только имеет глубокие профессиональные знания, но и быстро, по ходу занятия, умеет определять, находить и использовать способы и приёмы изложения материала, которые будут максимально эффективны в данной аудитории в данный момент;
- наблюдателен, внимателен к студентам, умеет анализировать их потребности и способности, выстраивая процесс обучения с максимальной отдачей и пользой для студентов;
- способен генерировать новые идеи, делать что-то новое (подходы в подаче учебного материала, построение занятий, виды речевой деятельности и т. п.), опирается не только на теоретические основы преподавания, но и на собственную интуицию;
- не заикливается на одних и тех же методах обучения, разнообразит, варьирует их;
- пытается разработать (найти, применить) новые методы, позволяющие лучше донести до студентов излагаемый материал;
- не боится вносить изменения, корректировать план, ход занятия, если чувствует, видит в этом потребность, необходимость;
- умеет придумать, использовать различные способы подачи одного и того же материала;
- готовится к занятиям, продумывает их, использует современные дополнительные учебные материалы, предлагает нестандартные виды деятельности, чтобы стимулировать воображение, творческую активность обучаемых;
- видит и ценит креативность студентов, способствует её развитию;
- креативно использует неожиданно возникшие на занятиях ситуации (заминки, затруднения), превращая препятствия в новые возможности.

В ходе дискуссий в группах на основании данных анкетирования студентов было сформулировано «студенческое» определение креативности. По

мнению студентов, *креативность в преподавании иностранных языков – это совокупность качеств личности преподавателя, включающая глубокие постоянно обновляемые профессиональные знания, широкий кругозор, увлечённость профессией, объективность, умение анализировать, мыслить нестандартно, гибко, быстро реагировать на изменения, предлагать и реализовывать новые идеи, подходы, методики, быть примером для студентов; это свойство, которому можно и нужно учиться.*

Сравним это определение с определениями (характеристиками) креативности в авторитетных энциклопедических источниках.

«Креативность – способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации. Творческие способности могут проявляться в мышлении индивидов, в их трудовой деятельности, в созданных ими произведениях искусства и иных продуктах материальной и духовной культуры» [Ивин, 2004]. «Креативность – творческие возможности (*способности*) человека, которые могут проявляться в *мышлении, чувствах, общении*, отдельных видах *деятельности*, характеризовать *личность* в целом и/или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [Мещеряков, 2002, с. 222]. «Креативность – качество личности, выражающее степень творчества человека в сфере быта, общения, профессиональной и общественной деятельности. Проявляется оно посредством мышления, чувств и отношений, в разнообразной деятельности. Креативность есть показатель творческой одаренности человека, восприимчивости его к новым идеям» [Безрукова, 2000, с. 394-395].

Сравнение приведенных определений со сформулированным в результате исследования позволяет заключить, что «студенческое» определение включает в себя аналогичные основные характеристики креативного мышления] (свойства, качества креативности: нестандартность мышления, неординарные новые идеи, конструктивный творческий подход, метод, стремление к новизне).

В данных научных определениях формулировки носят, в основном, обобщённый характер, а более конкретные качества связываются с областью проявления креативности. Определение, сформулированное студентами, будучи нацеленным на характеристику креативности в

преподавании иностранных языков, содержит перечень качеств, свойств, способностей, связанных с иноязычной образовательной деятельностью. Примечательно, что в сформированном определении отмечена возможность и необходимость обучения креативности, актуальность которых отмечалась рядом исследователей [Robinson, 2011, p. 5-18; Azzam, 2009, p. 22-26; Maley, 2015, p. 7].

В результате проведённого исследования можно сделать выводы о том, что в современном мире, в XXI веке, важность, необходимость креативности во всех сферах жизнедеятельности стала фактом. Согласно мнению студентов, принявших участие в исследовании, современное образование должно строиться на креативном базисе, позволяющем значительно повысить эффективность процесса обучения. Студенты уважают и ценят креативных преподавателей, не только хотят учиться у них предмету, но и готовы учиться креативности на их примере. Существенное позитивное влияние креативного подхода в преподавании на процесс изучения иностранного языка, на формирование креативности студентов бесспорно. Креативное преподавание даёт не только большой положительный эффект в изучении предмета, но и способствует формированию креативности студентов как будущих специалистов.

Литература:

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://spiritual_culture.academic.ru/1098/Креативность (дата обращения: 3.01.2017).
3. Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2003. 576 с.
4. Ивин А. А. Философия: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики, 2004. 1072 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/563/%D0%9A%D0%A0%D0%95%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC (дата обращения: 3.01.2017).
5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 632 с.
6. Назаров В. Н., Сидоров Г. П. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах. М.: Политиздат, 1989. 605 с.
7. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005. 672 с.

8. Юдкевич М.М. Оценки студентов // Окна академического роста (Информационный бюллетень НИУ ВШЭ). 2016. № 09 (123). С. 1.
9. Azzam A.M. Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson // Teaching for the 21st Century (Educational Leadership). 2009. Vol. 67. № 1. P. 22-26. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept09/vol67/num01/Why-Creativity-Now%C2%A2-A-Conversation-with-Sir-Ken-Robinson.aspx> (дата обращения: 3.01.2017).
10. Chávez-Eakle R.A. The Relevance of Creativity in Education // New Horizons for Learning Journal (Johns Hopkins School of Education). 2010. Vol. 12. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/spring2010/therelevanceofcreativityineducation/> (дата обращения: 3.01.2017).
11. DeHaan R. L. Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Science // CBE Life Sciences Education. 2009. № 8(3). P. 172–181. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2736021/> (дата обращения: 3.01.2017).
12. Hagel J., Brown J. S., Mathew R., Wooll M., Tsu W. The lifetime learner: A Journey through the future of postsecondary education. Deloitte University Press, 2014. 35 p.
13. Hennessey B.A. The Social Psychology of Creativity // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Vol. 47. Issue 3. P. 253-271.
14. Maley A., Peachey N. (Eds.) Creativity in the English language classroom. // London, British Council, 2015. 172 p.
15. Mumford M.D., Waples E.P., Antes A.L., Brown R.P., Connelly S., Murphy S.T., Devenport L.D. Creativity and Ethics: The Relationship of Creative and Ethical Problem-Solving // Creativity Research Journal. 2010. Volume 22. Issue 1. P. 74-89.
16. Rey O., Feyfant A. Vers une éducation plus innovante et créative // Dossier d'actualité Veille et Analyses (Institut français de l'Éducation). 2012. № 70. 20 p.
17. Robinson K. Out of Our Minds: Learning to be creative (Revised and updated edition) // Capstone Publishing Ltd., 2011. 326 p.
18. Rudowicz E. Creativity and Culture: A two way interaction // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Volume 47. Issue 3. P. 273-290.
19. Russ S.W. Play and Creativity: Developmental issues // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Volume 47. Issue 3. P. 291-303.
20. Sternberg R.J. Creative Thinking in the Classroom // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Volume 47. Issue 3. P. 325-338.
21. Sternberg R.J. The Nature of Creativity // Creativity Research Journal. 2006. Volume 18. Issue 1. P. 87-98.
22. Sternberg R.J. Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized // Cambridge University Press, 2003. 235 p.

ЛЕВИТСКАЯ Е.Ю.

Российский новый университет

E-mail: veta542011@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА-ЛИНГВИСТА В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

В статье проанализирована роль различных видов самостоятельной работы (аудиторной контролируемой самостоятельной работы и внеаудиторной самостоятельной работы) в ходе формирования профессионально-субъектной позиции бакалавра-лингвиста. Результаты исследования основываются на данных, собранных посредством анкетирования респондентов – студентов 3 и 4 курса очной и очно-заочной форм обучения по направлению «Лингвистика». В статье дается краткий анализ современных научных подходов к изучению субъектности, обосновывается необходимость и возможность формирования субъектности студента-лингвиста через развитие его особых психологических качеств в ходе самостоятельной учебной деятельности. Рассматриваются условия расширения возможностей профессионально-творческого саморазвития студента. С учетом темы статьи особое внимание уделяется рассмотрению этапов и форм образовательного сопровождения процесса развития субъектной позиции студента при организации различных видов самостоятельной работы. В свете анализируемой проблемы исследуется опыт создания необходимой информационной среды на кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных технологий АНО ВО «Российский новый университет».

Делается вывод о том, что развитие субъектой позиции студента-лингвиста протекает наиболее эффективно при условии создания инновационной учебной среды, предполагающей разработку и реализацию структурированной программы ее образовательного сопровождения.

Ключевые слова: профессионально-субъектная позиция бакалавра-лингвиста, внеаудиторная самостоятельная работа, контролируемая самостоятельная работа, автономный студент, инновационная образовательная среда.

ON THE PROBLEM OF THE PRESENT DAY TRAINING OF LINGUISTICS BACHELORS IN THE CONTEXT OF THE SUBJECTIVE APPROACH

The article analyses the role of both extracurricular and directed self – dependent studies in the process of the development of professionally subjective position of linguistics bachelors. The findings are based on the data collected through the questionnaires of full-time and extramural third- and fourth-year linguistics students. There is a brief analysis of latter-day scientific approaches to exploring the phenomenon of subjectness in the article. The necessity and possibilities of the subjective position of linguistics bachelors shaping through

the development of some specific psychological features in the process of self – dependent studies are grounded. The conditions of expanding professional creative self-development opportunities are considered. In accordance with the theme special attention is given to examining the stages and forms of the educational accompaniment of the development of the students' professionally subjective position in the process of organizing various kinds of self-dependent studies. In the context of the problem under review the experience of an innovative educational medium creation in ROSNOU is investigated.

It is concluded that the development of the subjective position of linguistics bachelors is more efficient in the context of creating an innovative educational medium which includes the elaboration and putting into practice the program of its educational accompaniment.

Key words: *professionally subjective position of linguistics bachelors, extracurricular self – dependent studies, directed self – dependent studies, autonomous student, innovative educational medium.*

Анализ глобальных тенденций развития отечественного и зарубежного высшего образования показывает, что концепция непрерывного образования не только не теряет своей актуальности, но и является основополагающей как для текущих нововведений, так и для целого ряда предстоящих изменений в понимании сущности педагогического процесса в высшей школе, его организации, форм, методов и содержания. Говоря об обеспечении обучения нового качества в условиях непрерывного образования, длящегося практически в течение всей жизни человека, специалисты единодушно отмечают главенствующую роль инновационной образовательной среды, которую формируют субъекты образовательного процесса в ходе своего взаимодействия и в которой достигают высокого уровня индивидуальной субъектности в личностном и в профессиональном плане [Аксёнова, 1998; Белошицкий, 2006; Киселёва, 2014; Купавцев, 2013; Пронина, 2005; Хаджиева, 2014; и др.].

Роль инновационной среды особенно высока при подготовке лингвистов вообще и бакалавров-лингвистов в частности. Ведь объективными тенденциями общественного развития являются глобализация, существенное расширение межкультурного общения, увеличение массива информации. Современная цивилизация стремительно изменяет окружающую среду, социальные институты, быт людей, внедряет технологическое сознание. Всё это привело к ужесточению требований к профессиональной деятельности лингвистов, изменило традиционные представления о ней. При этом трудность состоит в том, что постоянное появление новых лингвистических профессий, усложнение

профессионального репертуара не позволяют четко очертить границы выполняемой современными лингвистами динамической и многофункциональной деятельности.

Вышеизложенное ставит перед преподавателями высшей школы целый комплекс задач и побуждает их вносить в процесс обучения ряд новых моментов, которые бы позволили не просто формально выполнять требования новых федеральных государственных образовательных стандартов, в лучшем случае лишь перечисляя в учебных программах разработанные Министерством образования и науки Российской Федерации разнообразные компетенции будущего выпускника вуза, но и действительно привели бы к обновлению системы лингвистического образования, обеспечив подготовку конкурентоспособных специалистов в области лингвистики, обладающих индивидуальным творческим стилем профессиональной деятельности. Ведь для того, чтобы жить и успешно функционировать в современном мире, человеку необходимо приобретать характеристики субъекта универсального мира, которого отличает целостность, системность, автономность, адаптация, активное взаимодействие и предельная индивидуализация» [Бударина, 2011, с. 24].

Многолетний анализ не только принципиально новых педагогических теорий, но и непосредственно процесса обучения в различных высших учебных заведениях, позволил нам сделать вывод о том, что успешность решения указанных проблем зависит исключительно от степени сформированности профессионально-субъектной позиции участников педагогического процесса [Левитская, 2012]. Её критериями являются самостоятельность и осознанность профессионального выбора, потребность в личностной профессиональной самореализации, устойчивый интерес к профессионально значимым учебным дисциплинам, субъектное отношение к себе и другим, осознанное восприятие себя и других, как организаторов и исполнителей собственной жизнедеятельности [Аксенова, 1998, с. 6]. Специалисты единодушно сходятся во мнении, что требования, предъявляемые к лингвистам, и аттестационные характеристики лингвистов различных профилей явно свидетельствуют о том, что в тех областях, в которых они трудятся, характерными являются как раз те профессиональные качества, которые составляют основу профессионально-субъектной позиции лингвиста, а именно: высокий уровень не только профессиональных и межпредметных

знаний и компетенций, но и профессиональной адаптации, самоконтроля, самостоятельности в решении профессиональных задач, мотивации к профессиональной деятельности; дисциплинированность, и исполнительность; инициативность и ответственность; развитое творческое мышление, воображение и интуиция; коммуникабельность; осознание профессиональных ценностей; эмоционально-волевая и психологическая устойчивость.

Однако опрос руководителей практики студентов-бакалавров лингвистики, а также ряда их потенциальных работодателей показывает, что, к сожалению, большая часть выпускников, приступая к профессиональной деятельности, сразу же начинает испытывать довольно серьезные трудности, которые связаны не только и не столько с отсутствием у них опыта работы, сколько с недостаточным уровнем сформированности их профессионально-субъектной позиции. Важно понимать, что профессионально-субъектная позиция - это сложное интегральное свойство личности, формирование которого - непростой и многогранный процесс, предполагающий изменение содержания образования, применение новейших форм и методов активного обучения, среди которых лидирующую роль играет самостоятельная работа, которая «обуславливается индивидуально-психологическими особенностями студента как субъекта и представляет собой особую, высшую форму учебной деятельности, является вектором в процессе самосовершенствования» [Бондаренко, 2011, с. 66].

Большинству специалистов уже абсолютно понятно, что только организация самостоятельной работы как средства развития самостоятельности, а не просто использование ее в качестве метода стимулирования обучения, ведет к формированию автономного, «самоуправляемого» студента. Как отмечалось выше, это сложный, требующий тщательной подготовки процесс.

На кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных технологий АНО ВО «Российский новый университет» начата и успешно ведется серьезная работа по формированию профессионально-субъектной позиции будущего бакалавра-лингвиста, основой которой является самостоятельная работа студента как средство развития его самостоятельности.

В условиях реального перехода на стандарты нового поколения кафедра стремится объединить усилия преподавателей по организации самостоятельной работы студентов в ходе реализации профилей подготовки бакалавра-лингвиста и обеспечения индивидуализации образовательных траекторий студентов в рамках субъект-субъектной образовательной парадигмы. Стимулом к активизации деятельности кафедры в этом направлении стало анкетирование студентов 3 и 4 курса очного и очно-заочного отделения факультета гуманитарных технологий (всего 58 человек), поставившее целью выявление их отношения к самостоятельной работе по теоретическим курсам, а также мотивов их самостоятельной деятельности. В анкету были включены следующие вопросы, ответы на которые ранжировались по степени усиления положительного отношения студентов к самостоятельной работе и уровню сформированности их профессионально-субъектной позиции:

I. Определите Ваше отношение к самостоятельной работе по теоретическим курсам

1. Положительное
2. Безразличное
3. Отрицательное
4. Крайне негативное

II. Чем вас привлекает самостоятельная работа?

Возможностью

1. пополнить и углубить знания, расширить свой кругозор
2. проявить самостоятельность
3. получить более высокую оценку и повысить свой рейтинг
4. проверить уровень своих знаний
5. заслужить похвалу преподавателя, руководства факультета
6. получить похвалу сокурсников
7. поделиться своими знаниями с сокурсниками и помочь им овладеть изучаемым материалом
8. вообще ничем не привлекает

III. Какие виды самостоятельной работы Вам наиболее интересны?

1. Работа с учебником
2. Работа с дополнительной отечественной научной литературой
3. Работа с дополнительной зарубежной научной литературой

4. Выполнение упражнений по образцу
5. Выполнение тестов по пройденному материалу
6. Работа с таблицами и схемами
7. Подготовка сообщений и докладов
8. Подготовка презентаций
9. Работа с Интернет-ресурсами

IV. Необходима ли вам помощь преподавателя при выполнении самостоятельной работы и, если да, то какая?

1. Помощь преподавателя не нужна
2. Помощь преподавателя нужна
3. Объяснение задания
4. Инструкция к самостоятельной работе
5. Мониторинг хода выполнения самостоятельной работы
6. Ответы преподавателя на вопросы, возникающие в ходе выполнения самостоятельной работы
7. Корректирование работы
8. Проверка выполненного задания и анализ результатов выполнения задания

V. Какой направленности темы учебной дисциплины необходимо выносить на самостоятельную работу?

1. Темы, подготавливающие к проведению исследовательской работы и участию в выполнении проектного задания
2. Темы, подготавливающие к проведению исследовательской работы и выполнению индивидуального проектного задания
3. Темы, позволяющие повторить и закрепить пройденный материал
4. Темы, направленные на расширение кругозора и не являющиеся обязательными для изучения
5. Темы, ориентированные на углубленное изучение отдельных вопросов программы
6. Исключительно практико-ориентированные темы
7. Затрудняюсь ответить

VI. Какие изменения вы бы хотели внести в организацию самостоятельной работы по теоретическим курсам?

1. Увеличить объем времени, отводимый на аудиторную самостоятельную работу

2. Сократить объем времени, отводимый на аудиторную самостоятельную работу
3. Расширить репертуар творческих заданий
4. Индивидуализировать самостоятельную работу
5. Отказаться от самостоятельной работы
6. Увеличить количество заданий на выбор
7. Затрудняюсь ответить

Полученные результаты приведены ниже в таблицах. Первый вопрос анкеты ставил целью определить общее отношение студентов старших курсов к самостоятельной работе по теоретическим курсам (см. Таблица 1).

Таблица 1. Общее отношение к самостоятельной работе

Определите Ваше отношение к самостоятельной работе по теоретическим курсам	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно- заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно- заочное отделение (7 чел.)
Положительное	4	-	5	3
Безразличное	15	2	10	4
Отрицательное	3	4	5	-
Крайне негативное	2	-	-	-

Анализ ответов показал, что отношение старшекурсников к самостоятельной работе по теоретическим курсам скорее безразличное (53,4%), чем отрицательное. Это позволило сделать вывод о том, что студенты осознают необходимость самостоятельной работы, но явно не проявляют к ней интереса, что, скорее всего, связано с ее слабой внешней организацией.

Второй вопрос предназначался для выявления мотивов выполнения самостоятельной работы как движущих сил развития личности и, в конечном итоге, формирования будущего специалиста (см. Таблица 2). И если у студентов 3 курса при выборе мотивов практически не прослеживается их профессионально-субъектная позиция (она практически стремится к нулю, т.к. основой их мотивации является в основном желание получения внешнего одобрения (80%) их самостоятельной работы), то большинство студентов 4 курса (66.7%)

проявляют субъектную позицию при выборе мотивов выполнения самостоятельной работы, что подтверждает общепринятое мнение о том, что подготовка к успешной профессиональной деятельности – это сильнейший мотивирующий фактор.

Таблица 2. Мотивы выполнения самостоятельной работы

Чем Вас привлекает самостоятельная работа по теоретическим курсам? Возможностью	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно-заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно-заочное отделение (7 чел.)
пополнить и углубить знания, расширить свой кругозор	4	-	7	3
проявить самостоятельность	-	-	4	4
получить более высокую оценку и повысить свой рейтинг	16	5	6	-
проверить уровень своих знаний	1	-	3	-
заслужить похвалу преподавателя, руководства факультета	4	-	-	-
получить похвалу сокурсников	-	-	-	-
поделиться своими знаниями с сокурсниками и помочь им овладеть изучаемым материалом	-	-	-	-
вообще ничем не привлекает	-	1	-	-

Третий вопрос анкеты выявлял наиболее предпочтительные с точки зрения студентов виды самостоятельной работы (см. Таблица 3). Интересно, что, несмотря на то, что изначально отношение студентов к самостоятельной работе можно было охарактеризовать как безразличное, а среди мотивов ее выполнения доминировали внешние мотивы, большинство студентов как 3, так и 4 курсов(93%), выбрали те, в рамках которых они могли проявить свои творческие и коммуникативные способности, метапрофессиональные компетенции.

Таблица 3. Виды самостоятельной работы

Какие виды самостоятельной работы Вам наиболее интересны?	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно- заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно- заочное отделение (7 чел.)
Работа с учебником	-	-	-	-
Работа с дополнительной отечественной научной литературой	-	-	-	-
Работа с дополнительной зарубежной научной литературой	-	-	-	-
Выполнение упражнений по образцу	-	-	-	-
Выполнение тестов по пройденному материалу	-	-	-	-
Работа с таблицами и схемами	-	-	-	-
Подготовка сообщений и докладов	12	3	9	3
Подготовка презентаций	10	3	10	4
Работа с Интернет-ресурсами	3	-	1	-

Четвертый вопрос анкеты был призван диагностировать отношение студентов к руководству самостоятельной работой со стороны преподавателя (см. Таблица 4). Как явствует из результатов проведенного опроса все студенты (100%) нуждаются в помощи преподавателя при осуществлении самостоятельной работы. При этом большинство студентов (69%) сводят самостоятельную работу к самообразовательной деятельности исключительно под руководством преподавателя, рассматривая его лишь как источник знаний, необходимый им при возникновении трудностей в ходе выполнения заданий. Это свидетельствует об отсутствии у них психологической и теоретической готовности к самостоятельной познавательной деятельности, при этом

ответов, касающихся необходимости контроля за выполнением самостоятельной работы не зафиксировано вообще.

Таблица 4. Уровень автономности самостоятельной работы

Необходима ли вам помощь преподавателя при выполнении самостоятельной работы и, если да, то какая?	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно- заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно- заочное отделение (7 чел.)
Помощь преподавателя не нужна	-	-	-	-
Помощь преподавателя нужна	25	6	20	7
Объяснение задания	4-	3	3	2-
Инструкция к самостоятельной работе	2	-	-	-
Мониторинг хода выполнения самостоятельной работы	5	-	2	-
Ответы преподавателя на вопросы, возникающие в ходе выполнения самостоятельной работы	10	3	10	5
Корректирование работы	4	-	5	-
Проверка выполненного задания и анализ результатов выполнения задания	-	-	-	-

Пятый вопрос анкеты определял, какие темы учебных дисциплин, выносимых на самостоятельное изучение, интересуют студентов больше всего (см. Таблица 5). Оказалось, что значительная часть студентов (75%) достаточно прагматично подходит к выбору тем, ориентируясь в первую очередь на те, которые позволяют повторить и закрепить пройденный материал и представляют практическую ценность. Лишь студенты 4 курса очно-заочного отделения, как правило, уже работающие по специальности, выбрали темы, индивидуализирующие их самостоятельную работу и позволяющие готовиться к исследовательской деятельности.

Таблица 5. Темы учебной дисциплины, выносимые на самостоятельную работу

Какой направленности темы учебной дисциплины необходимо выносить на самостоятельную работу?	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно-заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно-заочное отделение (7 чел.)
Темы, ориентированные на углубленное изучение отдельных вопросов программы	-	-	-	-
Темы, подготавливающие к проведению исследовательской работы и выполнению индивидуального проектного задания	2	-	6	4
Темы, позволяющие повторить и закрепить пройденный материал	13	4	10	-
Темы, направленные на расширение кругозора и не являющиеся обязательными для изучения	-	-	-	-
Темы, подготавливающие к проведению исследовательской работы и участию в выполнении коллективного проектного задания	-	-	-	3
Исключительно практико-ориентированные темы	9	2	4	-
Затрудняюсь ответить	1	-	-	-

Шестой вопрос анкеты выяснял отношение студентов к необходимости внесения изменений в организацию самостоятельной работы (см. Таблица 6). В ответах студентов явно прослеживается их желание сократить время, отводимое на аудиторную самостоятельную работу (55,4 %). При этом лишь 23,2% высказалось за расширение репертуара творческих заданий и 17,8% - за увеличение заданий по выбору.

Таблица 6. Изменения в организации самостоятельной работы

Какие изменения вы бы хотели внести в организацию самостоятельной работы по теоретическим курсам?	3 курс очное отделение (25 чел.)	3 курс очно- заочное отделение (6 чел.)	4 курс очное отделение (20 чел.)	4 курс очно- заочное отделение (7 чел.)
Увеличить объем времени, отводимый на аудиторную самостоятельную работу	-	-	-	-
Сократить объем времени, отводимый на аудиторную самостоятельную работу	15	2	10	4
Расширить репертуар творческих заданий	3	2	5	3
Индивидуализировать самостоятельную работу	2	-	-	-
Отказаться от самостоятельной работы	2	-	-	-
Увеличить количество заданий на выбор	3	2	5	-
Затрудняюсь ответить	-	-	-	-

Результаты обработки ответов на поставленные в анкете вопросы показали, что отношение к самостоятельной работе студентов 3 и 4 курсов практически одинаково. Она рассматривается ими как в целом необходимая и обязательная, но не представляющая интереса деятельность, выполняемая ими главным образом как внеучебная, без непосредственного участия в ней преподавателя, но по его заданиям и с опорой на его поддержку и объяснения, поскольку при изучении теоретических дисциплин она представляет для них существенные трудности. Кроме того, они практически исключают контроль за самостоятельной работой, относясь к нему как к конечному действию, в ходе которого дается оценка преподавателя. Подобное отношение старшекурсников к самостоятельной работе свидетельствует, с одной стороны, о достаточно низком уровне развития их профессионально - субъектной позиции, а с другой стороны, указывает на необходимость

такой организации самостоятельно работы, которая будет способствовать сотворчеству всех субъектов учебного процесса – студентов, преподавателей и студентов между собой [Локша, 2002].

Первым шагом в этом направлении стала попытка коллектива кафедры приступить к созданию организационно-методических, дидактических условий, которые бы обеспечили сохранение личностно-ориентированного потенциала студенческой самостоятельной работы. Фактически была поставлена задача, решение которой позволило бы сформировать у студентов определенные качества, позволяющие им стабильно и эффективно вести самостоятельную деятельность и, в конечном итоге, способствующие их становлению как «субъектов» собственной профессиональной деятельности.

На основе изученного и личного опыта при организации самостоятельной работы преподаватели кафедры ориентируются на две основные группы профессионально значимых компетенций, сформированность которых позволяет бакалавру лингвистики эффективно осуществлять свою деятельность. Это специальные компетенции, связанные с освоением той или иной предметной области, и общие компетенции, имеющие метапрофессиональный характер и необходимые лингвисту в его деятельности независимо от ее направления: коммуникативные, организаторские, аналитические, проективные, рефлексивные.

Анализ учебно-методических материалов, разрабатываемых на кафедре, показал, что они опираются на положения концепций знаково-контекстного обучения, эвристического и рефлексивно-инновационного обучения. Введение в работу кафедры принципов этих концепций было связано с тем, что именно они дают возможность преподавателям сформировать новый тип деятельности – квазипрофессиональный, косвенным образом способствовать развитию осознанности и рефлексивности студентов, позволяют научить их самостоятельно ставить цели и добывать знания, осуществлять контроль и оценку результатов, то есть фактически саморегулировать свою деятельность. Ведь в отличие от контроля в традиционном обучении, осуществляемого главным образом преподавателем (это передает термин «педагогический контроль»), «в обучении контекстного типа процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и оцениваться

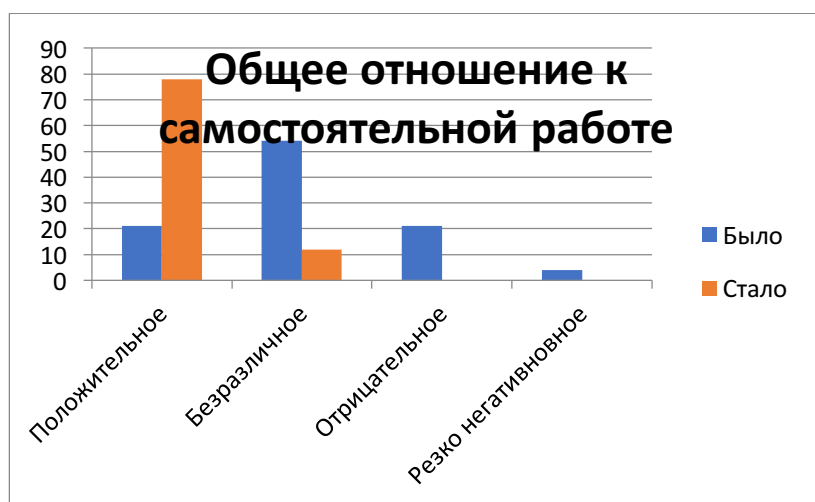
самим студентом по четким и понятным ему и преподавателю критериям. Это важное условие порождения личностной активности студента, его заинтересованного участия и становления себя как специалиста и члена общества [Вербицкий, 2010, с. 242].

Можно выделить два магистральных направления в работе кафедры по организации системы самостоятельной работы – совершенствование форм аудиторной контролируемой самостоятельной работы и внеаудиторной самостоятельной работы. Интерес представляют учебные материалы по организации контролируемой самостоятельной работы на учебных занятиях, основной целью которых является максимальная индивидуализация заданий, позволяющая студентам под руководством и при помощи преподавателя устранить пробелы в знаниях, углубить знания по отдельным вопросам, проработать наиболее сложные вопросы, изложенные в лекционном курсе, выполнить полностью или частично домашнее задание, подготовиться к промежуточному и другим видам контроля. При этом учебно-познавательные задачи сформулированы в контексте квазипрофессиональной деятельности. Их решение является результатом совместно распределенной деятельности, которая ведет, в конечном итоге, к автономной поисковой работе. Это в значительной мере усиливает мотивацию деятельности студентов, которая объясняет ее целенаправленность. Ведь, как известно, самый сильный мотивирующий фактор – это подготовка к дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

К сожалению, на данном этапе по объективным причинам при организации контролируемой самостоятельной аудиторной работы пока не учитывается роль студенческой группы как коллективного субъекта научения, от которого существенно зависит не только степень развития личности в группе, но и эффективность деятельности всей группы в целом. Поэтому дальнейшие шаги по организации контролируемой аудиторной самостоятельной работы на кафедре будут предприниматься в направлении более широкого применения методов рефлексивного культивирования, которые будут способствовать дидактическому взаимодействию всех участников учебного процесса (например, при анализе конкретных производственных практических ситуаций), самостоятельной постановке целей и совместному созданию коллективного образовательного продукта. То есть свою основную задачу

преподаватели видят в дальнейшем активном формировании «рефлексивно-инновационной среды для саморазвития» [Растянников, 2002].

Подобный подход к построению учебной траектории, с нашей точки зрения, позволяет преподавателям успешно противостоять попыткам студентов бездумно скачивать из Интернета ответы на поставленные вопросы и способствует становлению их осмысленного отношения к осваиваемому материалу. Это в конечном итоге ведет к преодолению ставшего уже характерным отсутствия интереса к будущей профессиональной деятельности и нежелания связывать с ней получаемую в вузе специальность. Этот вывод подтверждается результатами повторного анкетирования по вопросу общего отношения к самостоятельной работе (см. Диаграмма 1). Так, поэтапная организация контролируемой аудиторной работы по курсу «Теоретическая грамматика» (реализация дидактического взаимодействия на основе кейс-обучения, совместно – распределенная познавательная деятельность в контексте квазипрофессиональной деятельности, самостоятельный выбор интересующей предметной научной области и организация обучения в рамках игрового и эвристического тренинга) не только изменила картину общего отношения к самостоятельной работе, но и увеличила количество студентов, участвующих в проектной деятельности и НИРС. Например, количество студентов, принимающих участие в ежегодной московской научно-практической конференции «Студенческая наука», которая проводится на базе АНО ВО «Российский новый университет»-уже в 11 раз (секция «Современные гуманитарные технологии в контексте наук о языке и обществе»)



Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что система организации самостоятельной работы как одной из форм аудиторного и внеаудиторного учебного процесса развивается на кафедре в логике становления обучающихся как субъектов деятельности в области лингвистики, взаимодействующих с субъектом обучения – преподавателем.

Литература:

1. Аксёнова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1998. 43 с.
2. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. №5. С.60-66.
3. Бондаренко Е.В. Самостоятельная работа как обязательный элемент формирования профессионально-субъектной позиции студента-медика// Высшее образование сегодня. 2011. №9. С.66-68.
4. Бударина А.О. Методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов: Автореф. дис. докт. пед. наук. Калининград. 2011. 49с.
5. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М.: Логос, 2010. 300с.
6. Киселёва П.В. Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов (на материале обучения иностранному языку): дис. канд. пед. наук. Томск, 2014. 148 с.
7. Купавцев А.В. Контролируемая самостоятельная работа студентов: первые итоги и перспектива// Инженерный журнал: Наука и инновации. 2013. Вып. 8. URL: <http://engjournal.ru/catalog/pedagogika/hidden/877.html>
8. Левитская Е.Ю. К вопросу об индивидуализации внеаудиторной самостоятельной работы бакалавров-лингвистов // Филология и проблемы преподавания иностранных языков. Выпуск 9. М., 2012. С. 87-91.
9. Локша О.М. Коммуникативный подход к развитию сферы самореализации студентов в процессе обучения: дис. канд. пед. наук. Калининград. 2002. 206 с.
10. Пронина Н.А. Формирование субъектной позиции у студентов языкового вуза. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 19 с.
11. Растяльников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ. 2002. 320 с.
12. Хаджиева М.В. Принципы развития субъектной позиции учителя в педагогическом сообществе // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-8. С. 1859-1862; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35156> (дата обращения: 27.01.2017).

МНАЦАКАНЬЯН А.Н., МОСТАЧЕВА Е.Ю., ХЛЕБНИКОВА И.Н.

**Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»**

E-mail: amnatsakanyan@hse.ru

КОНЦЕПТ ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Определения понятия «дискурс» в современных исследованиях отражают как многогранность самого феномена, так и актуальность не только диверсифицированного подхода к дальнейшим исследованиям в данной области, но и насущную необходимость в формировании дискурсивной компетенции при обучении специалистов иностранному языку. Ввиду того, что в межкультурной коммуникации всегда следует иметь в виду потенциальную возможность различных стратегий построения текста и дискурса, вопрос о владении межкультурным контентом приобретает новое звучание в контексте подготовки студентов в неязыковых вузах. Настоящая статья является попыткой раскрыть актуальность дискурсивного подхода при обучении иностранному языку в аспекте величин, определяющих не только социально-групповые и национально-культурные, но и личные особенности профессионального общения посредством развития когнитивных компетенций как в ходе изучения теоретической составляющей концепта дискурса, так и в процессе его практического анализа. По результатам проведенного исследования и основываясь на результатах, полученных в ходе анализа зависимости превалирующих аналитических подходов от личностных характеристик студентов, была разработана программа по изучению иностранных языков для второго курса неязыковых вузов.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, языковая компетенция, коммуникативная функция, лингвистическое обучение, контентное обучение.

THE CONCEPT OF DISCOURSE IN THE FOCUS OF DISCOURSE COMPETENCE ACQUISITION IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON- LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

A great variety of definitions to the concept of "discourse" indicated in modern research reflect both versatility of the phenomenon and the relevance of diversified approach to the further research to be carried out in the field. It also exposes the issue of discourse as an urgent priority to the problem of discourse competence development within the frame of teaching English for Special Purposes. In view of the fact that in cross-cultural communication there is a great choice of strategies for text and discourse production, the question of cross-cultural content awareness gets a new sounding in the context of teaching

students at non-linguistic higher education institutions. The present article is an attempt to disclose and review the relevance of discourse approach to teaching a foreign language in the aspect of not only personal and social-group determinants, but also national and cultural features of professional communication.

Keywords: *discourse, discourse competence, linguistic competence, communicative function, language teaching, content teaching.*

Межкультурная коммуникация является предметом многочисленных междисциплинарных исследований, интегрирующим знания нескольких гуманитарных и лингвистических наук, поэтому роль дискурса, рассматриваемая с позиций этих наук, оценивается неоднозначно. Для лингвофилософии дискурс – это конкретизация речи в различных экзистенциальных моделях человеческого существования. Для лингвистики речи, дискурс – это процесс живого вербального общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи. Этим объясняется внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности разговора для других людей [Макаров, 2003]. В социолингвистике, дискурс рассматривается как общение людей, в контексте их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речевой ситуации, детерминируемой общением, например, институциональный дискурс.

В современных исследованиях обнаруживается огромное разнообразие определений понятия «дискурс». Дискурс рассматривается как процесс, то есть вербализируемая деятельность; как результат, что подразумевает совокупность текстов; или как реализация языка и языкового сознания [Красильникова, 2009, с. 179–184]. В формальном отношении, дискурс – единица языка, превосходящая по объему предложение. В содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте и является эквивалентом понятия речь, т.е. любым конкретным высказыванием, единицей, по размерам превосходящем фразу, беседой, как основным типом высказывания. Хрестоматийным стало определение, данное в Лингвистическом энциклопедическом словаре: дискурс – это речь, «погруженная в жизнь», текст, погруженный в ситуацию реального общения [Арутюнова, 1990, с. 136-137].

Насущность обращения к освещению данной проблемы обуславливается теми глубокими социально-экономическими и культурными изменениями,

которые произошли в нашей стране за последнее десятилетие. Гуманитарная интеграция и укрепление международного сотрудничества в области образования и, как следствие, расширение профессиональных контактов между специалистами из разных стран предъявляют особые требования к выпускникам высшей школы. [Потеряева, 2006, с. 97].

Присоединение России к Болонскому процессу привело к изменениям и в области высшего образования. Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОСы ВПО) требуют от специалиста профессиональной компетентности, понятие которой включает владение иностранным языком на уровне профессионального общения [Гураль, Шатурная, 2008, с. 109-111].

Таким образом, основной парадигмой деятельности высшей школы в процессе обучения иностранному языку становится задача подготовки студентов, способных к иноязычному общению. Что, по сути, подразумевает наличие сформированной иноязычной коммуникативной компетенции [«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, 2009, с. 7].

Основной целью настоящего исследования является освещение, анализ и аргументированное обоснование индивидуального подхода к обучению иноязычному дискурсу как одному из новых направлений современной лингводидактики и методики преподавания иностранных языков.

Гипотезой является предположение о том, что существует корреляция между личностными характеристиками и особенностями перцептивной деятельности студентов, обучаемых иноязычному дискурсу и критическим оцениванием материала при проведении дискурс-анализа.

В ходе теоретического моделирования методической модели использовался метод абстрагирования и восхождения от абстрактного к конкретному. Эмпирическая часть исследования подразумевала наблюдение и последующий компаративный анализ особенностей восприятия дискурса и предлагаемых аналитических вопросов в зависимости от ведущих когнитивных функций личности студента неязыкового вуза.

В межкультурной коммуникации всегда следует иметь в виду потенциальную возможность различных стратегий построения текста и

дискурса. Знание языка представителей другой национальной культуры реализуется на двух уровнях: (1) формальное, внешнее знание (на уровне навыков это - владение элементарными клишированными формами общения, коммуникативными трафаретами, знание типовых текстов и диалогов, представленных в многочисленных пособиях); (2) знание глубинных причин того или иного высказывания [Дейк 1989, с. 312]. Таким образом, важно знать не только что и где сказать, а как сказать и почему. Такое знание предполагает знакомство с культурой в целом, а это требует трактовки языка как национальной картины мира.

К любому национальному языку, по мнению О.А. Корнилова, применимы критерии не только функциональности, целесообразности, адекватности, но и красоты, изящества, мудрости, через которое человек самовыражается [Корнилов, с. 2003, 349]. Язык усложняется, обрастая избыточными средствами выражения, что ведет к появлению языкового материала, облегчающего взаимное понимание участников беседы.

В лингвистических исследованиях, тем или иным образом связанных с вопросами межкультурной коммуникации, можно встретить достаточно убедительное число примеров, иллюстрирующих роль лексики в формировании национального характера, стереотипов мышления, обозначении национально-специфических реалий, поскольку именно лексика является очень чувствительным показателем культуры народа. Лексика отражает специфичность национальных предметов и явлений (названия животных, растений, национальных блюд, предметов обихода и т.д.) По словам американского антрополога Э. Холла, некоторые языки настолько далеки друг от друга, что «навязывают говорящему два разных образа реальности» [Hall, 1981, p. 101]. За одной и той же лексической формой (единицей) в каждом языке могут скрываться очень разные понятия, которые образуются в недрах его истории и культуры.

Особенности культуры народа могут получить отражение не только в лексике, но и в грамматическом строе языка. В качестве примера можно привести русские предложения с отрицательными конструкциями, в которых нередко используются две-три отрицательных частицы и английские - всегда лишь с одной. Многозначное, зачастую позитивно коннотируемое русское «ничего» представляет проблему для иностранцев

и требует особенно внимательного поиска смыслового соответствия в контексте двух культур.

Категорию рода также необходимо включать в реестр дискурсивных критериев. Для носителя языка, в котором эта категория присутствует, она является проявлением ментальности, отражающим неповторимую образность мышления далеких предков и обязательной, и неотъемлемой частью всего образного строя языка, естественным и понятным для одного коллективного языкового сознания, и вызывающим недоумение у носителей другого языкового сознания.

Очевидно, что на построение дискурса в межкультурной коммуникации оказывает влияние не только лексико-грамматический строй языка, но и этнопсихолингвистическая детерминированность языкового сознания: обращает на себя внимание и фундаментальное различие между лингвокультурными основаниями мышления западноевропейской и восточноазиатской культурами в отношении познания мира. Западноевропейская культура, являясь культурой познания, противопоставляя субъект и объект познания, задается вопросом «Что это?», а восточноазиатская - культура понимания, делая акцент на связях, - вопросом «Что есть мир для меня?». Западная лингвокультура стремится вербализовать смысл, а восточная - показать его в богатстве его символических связей. Можно назвать западноевропейскую культуру культурой познания, а восточноазиатскую - культурой понимания.

Положение о том, что, познание есть отталкивание от контекста, а понимание - осознание себя в контексте, где под контекстом понимается информация, окружающая и сопровождающая то или иное событие, является ведущим в вопросе исследования Дискурсивных связей. Согласно типологии Холла, «культуры различаются своим чтением контекста, использованием скрытой информации, которую несет в себе каждая ситуация» [Hall, 1990, p. 146].

Контекстная зависимость является величиной, определяющей не только личные и социально-групповые, но и национально-культурные особенности общения. Некоторые исследователи [Яковлева, 2011, с. 22-66] в отличие от Холла, предлагают оперировать несколькими иными терминами с точки зрения лингвистики, психолингвистики и этнопсихолингвистики и говорить, соответственно, о ситуативно-обусловленном и контекстно-

ориентированном общении, с одной стороны, и ситуативно-независимом и контекстно-свободном общении - с другой. На данной основе предлагается разграничивать культуры «индивидуалистические» западные и «коллективистские», к числу которых относятся многие восточные.

Безусловно, все освещаемые аспекты формирования современного дискурса необходимо учитывать при разработке как имплицитных, так и эксплицитных подходов, и методик при обучении иностранного языка.

При анализе дискурса в методологическом преломлении, необходимо исследовать различные структуры, составляющие его. Например, в официальных речах можно заметить сложные, полные, грамматически правильные предложения. Подбор лексики соответствует ситуации. Она может быть конкретна или абстрактна. На стилистическую вариативность воздействуют такие факторы, как общественное положение говорящего, пол, его этническая принадлежность.

Плодотворен и анализ дискурса с точки зрения фонетики и интонационной окраски высказывания. Для его понимания очень важны логическое ударение, громкость, темп речи, высота тона, интонация. Все это несет определенную смысловую нагрузку.

В графическом анализе дискурса используются визуальные средства выделения текста для привлечения внимания: курсив и жирный шрифт, подчеркивание и т.д. Морфологический анализ дискурса покажет словообразование, преследующее определенные цели высказывания. Синтаксис будет менять структуру предложения и использовать все богатство языковых средств и даже являться одним из действенных приемов манипуляции сознания, по мнению М.В. Новиковой-Грунд [Новикова-Грунд, 2000, с. 82-93].

Рассматривая дискурс в комплексе, необходимо понимать контекст речевой ситуации. Данное понятие включает в себя время, место, событие, а также сферу деятельности и роли участников дискурса.

В процессе обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку появляется понимание того, что многие ситуации общения имеют достаточно типичный характер, ассоциирующийся с определенными жизненными ситуациями, которые содержат потенциально возможную информацию. Такие типовые ситуации Т.А. ван Дейк называет *фреймами*.

Они достаточно постоянны, стереотипны для конкретного места и социума, сохраняются в памяти и используются на основе общего знания. Они позволяют обучать студентов на основе различных аудио - и визуальных средств с использованием деловых и ролевых игр, при этом будут вырабатываться определенные языковые и поведенческие клише [Дейк, 1989, с. 312]. В преподавании иностранного языка анализ дискурсивных структур позволяет распределить их по характерным сферам общения, классифицировать тексты. Дискурсивный анализ позволяет студенту, а далее и специалисту, столкнувшемуся с незнакомой коммуникативной ситуацией, приобрести профессиональные умения для переноса дискурсивной компетенции из одного дискурсивного пространства в другое.

Данный подход нашел свое отражение в программе обучения английскому языку студентов второго курса, разработанной кафедрой английского языка для социальных дисциплин НИУ ВШЭ. Основой для дифференцированного подхода к подбору учебного материала и дальнейшей методической систематизации программы послужили результаты, полученные в ходе экспериментального обучения студентов второго курса факультета менеджмент (57 человек) основам дискурс-анализа в рамках преподавания английского языка для специальных целей (ESP). Экспериментальное обучение длилось в течение одного учебного года и в рамках фиксированного методического блока разбивалось на два этапа. Целью первого этапа ставилось получение знания о системе, для чего студентам было необходимо провести разделение языка на части, в то время как на втором этапе предлагалось провести соединение данных частей, имея целью прийти к пониманию самой проблемы, соединяя таким образом имплицитную информацию дискурса, анализируя его эксплицитную составляющую и практически отрабатывая информацию в новых диалогических ситуациях. Таким образом, основной акцент переносился на когнитивную цепь знание-понимание-навыки. В процессе обучения проводился дискурсивный анализ специально разработанных учебных диалогов с последующей работой над аутентичными диалогами в рамках ответов на 17, специально разработанных в рамках метода Л. Джотса, универсальных вопросов [Sinclair, 1999, p 82].

Как показали результаты исследования, сознательная адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации

происходила индивидуально у каждого обучающегося, в зависимости от типа личности, превалирующих каналов восприятия и других личностных особенностей. Так, экстравертам легче дается поиск ответов на вопросы, требующие определить инициатора беседы в каждой смысловой группе, определить иницирующие шаги, определить виды границ речевого обмена, проанализировать диалог по схеме “инициация-отклик-завершение”. Интроверты, в свою очередь, с легкостью разбивали диалог на отдельные смысловые группы, выделяли модель беседы и называли рамочные механизмы, определяли в каждой смысловой группе цель беседы. Такие вопросы, как просьба найти имплицитно-эксплицитное начало в диалоге, определить вербальную поддержку в диалоге, обсуждение отличий дискурсивного анализа диалога и дискурсивного анализа текста были одинаково восприняты студентами как с экспрессивным типом личности и превалирующими правополушарными познавательными-аналитическими каналами восприятия, так и более сдержанными студентами с левополушарным превалированием. У всех участников исследования отмечалось качественное улучшение владения навыками, являющимися частью компонентов когнитивной компетенции, таких, как планирование, обработка, интерпретация и представление информации, проблемный анализ, системное мышление, что было зафиксировано как в результатах входного и выходного тестирования, так и в творческих работах студентов.

Подготовка студентов, способных к иноязычному общению, т.е. достижение ими определённого уровня коммуникативной компетентности в сфере как устного, так и письменного общения на иностранном языке, является одной из приоритетных задач высшей школы. Практические результаты экспериментального встраивания изучения дискурс-анализа в курс ESP и выразившихся в разработке дифференциальных подходов к обучению с учетом особенностей перцептивных особенностей обучаемых нашли свое отражение в аналитических эссе, выступлениях на семинарах и в ходе подготовки и участия в факультетской студенческой конференции.

Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция определяет в значительной мере эффективность коммуникации будущих выпускников неязыковых факультетов с зарубежными партнёрами в различных областях культурной, бытовой, профессиональной и научной деятельности, открывает возможности для развития информационной

культуры и самосовершенствования человека [«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, 2009, с. 7].

Овладение навыками аналитического подхода к дискурсу в контексте использования иностранного языка для профессиональных целей является серьезным компонентом языкового образования в неязыковых вузах. Настоящее практическое внедрение программы обучения дискурсу, в первую очередь, имело целью встраивание в общую концепцию преподавания иностранных языков. В НИУ Высшая Школа Экономики в декабре 2015 года была принята Концепция развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, направленная на «создание единства образовательной среды в НИУ ВШЭ, достижение максимального соответствия международным и отечественным требованиям к уровню освоения иностранных языков, необходимому для реализации принципа международной академической мобильности». В Концепции отмечается, что свободное владение английским языком обязательно для всех студентов, которые в конце 2 курса обязаны сдать независимый экзамен по английскому языку в форме международного экзамена, с целью подтвердить свой уровень согласно Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком (CEFR) [Концепция развития иноязычной компетенции студентов, 2015].

Наличие междисциплинарных связей с профильными учебными дисциплинами отражается и в коммуникативной составляющей тематики и проблематики общения в рамках основной учебной дисциплины «Английский язык» на 1-2 курсах бакалавриата и специалитета, а также в возможности для студентов второго – четвёртого года обучения изучать профессиональные учебные дисциплины на английском языке с последующим написанием и защитой исследовательских дипломных проектов на английском языке.

Понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя ряд так называемых субкомпетенций, среди которых необходимо особо выделить дискурсивную компетенцию [Соловова, 2002]. Актуальность владения именно дискурсивной компетенцией в рамках межкультурной коммуникации, отмечаемая многими зарубежными и российскими учёными (Т.А. ван Дейк, П. Серио, М. Фуко, Р.П. Мильруд, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова и др), послужила основой для формирования

практического подхода к освоению дискурса в рамках обучения наших студентов.

Основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции может стать обучение студентов неязыковых вузов иноязычному профессиональному дискурсу. Как отмечает И.А. Евстигнеева, развитие дискурсивной компетенции определяется сформированными дискурсивными умениями: способностью понимать, выделять, организовывать и использовать лексические, грамматические ресурсы иностранного языка, определять жанры текстов, прогнозировать, оценивать и управлять направленностью коммуникации, выстраивать собственное поведение в соответствии с социокультурным и историко-культурным контекстами [Евстигнеева, 2013, с. 74-82].

По мнению авторов статьи, в основе дискурсивной компетенции лежит понятие дискурс. Понятие дискурса происходит от франц. discours, англ. discourse, лат. discursus и означает «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор». Дискурс понимается как речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. Понятие «дискурс», как упоминалось выше, в современных лингвистических исследованиях является одним из наиболее многозначных и получает множество различных интерпретаций. В «Большом энциклопедическом словаре языкознания» дискурс трактуется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, как текст, взятый в событийном аспекте, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания; дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [Большой энциклопедический словарь языкознания, 1998, с. 685].

В практическом подходе к формированию иноязычной дискурсивной компетенции основной опорой послужило то, что важнейшей характеристикой дискурса является сложная коммуникативная природа данного явления, включающего в себя, помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения. По мнению одного из основателей дискурсивного анализа, голландского лингвиста Т.А. ван Дейка [Дейк, 1989, с. 312], дискурс представляет два аспекта – текст и контекст. Текст можно рассматривать с позиций

фонетики, графического изложения, морфологии, синтаксиса предложения, семантики и лексики, риторики. Контекст же – это время, место, событие или / и действие, сфера деятельности, участники, роли участников, социальные отношения. Текст дискурса не может существовать в отрыве от контекста. Изменение одного из параметров ситуации общения влечет за собой и изменение дискурса.

Данный подход нашел свое практическое отражение в выстраивании рабочей программы ESP и обучения навыкам академического письма и общения на английском языке на втором и четвертом курсах в НИУ ВШЭ [Концепция развития иноязычной компетенции студентов в системе непрерывного обучения, 2015]. Понимание структуры дискурса как единства разных аспектов языка и социальных факторов, с основой на теории Т.А. ван Дейка [Дейк, 1989, с. 312], помогло преподавателям в решении множества интересных и сложных задач на настоящем этапе.

В ходе профессионального общения и критического осмысления ситуации в рамках разработанного подхода, студенты, изучающие иностранный язык, знакомятся с образцами речевого и неречевого поведения носителей языка и культуры, что дает возможность дальнейшего продуктивного использования дискурса в учебном процессе в качестве приоритетного направления в обучении.

Профессиональная дискурсивная компетенция студентов предполагает овладение разными видами дискурсов, позволяющих воспроизводить предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Этот тип компетенции является неотъемлемой частью профессиональной компетентности и означает способность применять совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности. При коммуникативном подходе к преподаванию дискурс выступает важнейшим компонентом обучения иностранным языкам. Соответственно, для достижения поставленных целей учебный процесс должен ориентироваться на формирование дискурсивной компетенции.

При выстраивании образовательной траектории в данном аспекте крайне важно учитывать тот факт, что дискурс в межкультурной коммуникации должен рассматриваться в национально-культурном контексте.

Межкультурное общение, осуществляемое вербальным и невербальным образом, детерминировано языковой, социальной и национально-культурной принадлежностью его участников. Этнопсихолингвистическая и лингвокультурологическая детерминированность дискурса может проявлять себя буквально во всем: в использовании языковых средств (как лексических, так и грамматических), в стратегии и тактике построения общения. При этом зачастую выстраивание дискурса в устной речи зависит от экстралингвистических и паралингвистических условий коммуникации (длительность пауз, спонтанность, эмоциональная окраска речи).

Литература:

1. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
2. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 179 - 184.
3. Большой Энциклопедический словарь языкознания. // Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
4. Потеряева Е.П. Роль дискурса в профессионально ориентированном обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.por-dipo.ru/files/konfer3.doc
5. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. 2008. №7. С. 109–111.
6. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Минобрнауки РФ. Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки России (под ред. С. Г. Тер-Минасовой). М.:2009. С.7.
7. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312с.
8. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1990. С. 136-137.
9. Новикова-Грунд М. В. «Свои» и «чужие»: маркеры референтной группы в политическом дискурсе // Полис. Политические исследования. 2000. № 4. С. 82–93.
10. Концепция развития иноязычной компетенции студентов в системе непрерывного обучения. М.: Департамент ИЯ НИУ ВШЭ, 2015.
11. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Монография. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Пособие для студентов педвузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
13. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. №1(21). С. 74- 82

14. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной дискурсивной речи. Иностранные языки в школе. 1997. № 2. С. 5 – 1.
15. Яковлева Л.И. Дискурс-анализ как один из срезов социально-философского, культурологического и лингвистического исследования // Философские опыты. Вып. 4. Глобализация, коммуникация, идентификация: Сб. науч. тр. М., 2011. С. 22–66. Режим доступа: <http://istina.msu.ru/publications/article/3130301/>
16. Hall E.T. The Silent Language. New York: Doubleday, Anchor Books, 1981.
17. Hall E.T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1990.
18. Sinclair J., Coulthard M., Towards an Analysis of Discourse. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ПАВЛОВСКАЯ Г.А.

Национальный исследовательский университет
экономики»

«Высшая школа

E-mail: gpavlovskaya@hse.ru

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

В статье анализируются подходы к определению понятий «образовательная среда», «поликультурная образовательная среда», «виртуальная образовательная среда» и ряда смежных с ними понятий. Массовые открытые онлайн курсы (МООК) рассматриваются как поликультурная виртуальная образовательная среда, предоставляющая пользователям возможности для межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется проблемам межкультурного взаимодействия, в частности «культурным инцидентам», обусловленным неосведомленностью коммуникантов о существующих социокультурных различиях.

Ключевые слова: МООК, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, поликультурная виртуальная образовательная среда.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES AS A MULTICULTURAL VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The article analyses approaches to defining “learning environment”, “multicultural learning environment”, “virtual learning environment” together with a number of related terms. Massive open online courses (MOOCs) are viewed as a multicultural virtual learning environment enabling the users to engage into intercultural communication. A special focus is made on the problems of intercultural interaction, namely, “cultural incidents” arising from the sociocultural ignorance of the communicators.

Keywords: MOOCs, intercultural communication, sociocultural competence, multicultural virtual learning environment.

Активный интерес исследователей из различных областей знаний, в частности педагогики и психологии, к фундаментальному для этих наук понятию «образовательная среда», во многом объясняется динамично меняющимися внешними факторами, которые обуславливают пересмотр и модификацию как самого понятия, так и обозначаемую им объективную реальность. К таким факторам, без сомнения, можно отнести расширение

возможностей для международных контактов, которые благодаря информационно-техническому прогрессу сегодня устанавливаются в режиме реального и/или онлайн общения. Более активное взаимодействие представителей различных стран и культур во многих областях жизнедеятельности побудило к расширению понятия «образовательная среда», которая все чаще стала характеризоваться как «поликультурная». В тоже время, революционные возможности, открывшиеся с появлением интернета, стимулировали проведение ряда исследований, посвященных вопросам использования интернет-ресурсов и технологий в образовании, сущности и особенностям «информационно-образовательной» и «виртуальной образовательной среды». Появление массовых открытых онлайн курсов (МООК), популярность которых на сегодняшний день среди различных категорий обучающихся, сложно переоценить, также является одним из факторов, заставляющих по-новому взглянуть на вышеперечисленные понятия.

Под «образовательной средой» большинство исследователей понимает пространство или совокупность определенных условий. Так, С.М. Вишнякова определяет образовательную среду как совокупность социальных, культурных и иных условий, в которых совершается учебная деятельность индивида; комплекс образовательных услуг, доступных членам данной территориальной общности [Вишнякова, 1999]. В свою очередь, В.А. Ясвин под образовательной средой понимает систему условий, влияющих на формирование личности, совокупность возможностей социального и пространственно-предметного окружения для саморазвития учащихся [Ясвин, 2001]. Образовательная среда в исследованиях Ю. А. Калюткина и С.В. Тарасова есть часть социокультурного пространства, в котором взаимодействуют субъекты образовательных процессов. При этом отмечается, что образовательная среда имеет несколько уровней - федеральный, региональный и основообразующий уровень - образовательной среды конкретного учебного заведения [Калюткин, Тарасов, 2001]. Рассматривая понятие и структуру образовательной среды, С.В. Тарасов приходит к выводу, что она представляет собой социокультурное пространство, в котором стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности [Тарасов, 2011].

Большинство исследователей считают понятия «образовательная среда» и

«культура» неразрывно связанными и оперируют понятием «культурно-образовательная среда» применительно к образовательному учреждению школы или вуза, которая является совокупностью духовных, культурных и материальных условий воспитания и образования обучающегося [Сманцер, 2010; Бобровская, Иванова, Фастова, 2015].

В современных условиях взаимодействие индивидов не ограничено рамками только одного социума и культуры, наблюдается активное взаимодействие представителей различных стран и культур. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования «поликультурной образовательной среды». Согласно А.Н. Рыбловой и Ю.А. Факеевой [Рыболова, Факеева, с. 7], поликультурная образовательная среда - это «среда, где в качестве субъектов образования активно взаимодействуют представители разных культур». О.Л. Колоницкая полагает, что поликультурная образовательная среда может определяться как «часть образовательной среды, представляющая собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, её готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, сохранению национальной идентичности и пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов» [Колоницкая, 2010, с. 24]. Говоря об основной функции поликультурной образовательной среды в гуманитарном вузе, Н.И. Башмакова и Н.И. Рыжова заключают, что эта функция состоит в создании среды, позволяющей будущим специалистам постичь культурные ценности, нормы поведения других народов и сформировать опыт позитивного межкультурного взаимодействия. По мнению авторов поликультурная образовательная среда способствует формированию национальной идентичности личности и в тоже время обеспечивает подготовку будущих специалистов к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия [Башмакова, Рыжова, 2014].

С появлением возможности использования интернет ресурсов и технологий в образовании возникли понятия «информационно-образовательная» и «виртуальной образовательной среда». Традиционно под ИОС - «информационно-образовательной средой» подразумевается система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий [Денчев, 2016]. Однако, особого внимания заслуживают работы авторов, выделяющих не только технические и

ресурсные компоненты данного вида образовательной среды, но и культурный и субъектный ресурс, под которым понимается сам обучающийся, как субъект образовательного процесса. Так, О.А. Ильченко информационно образовательную среду рассматривает как системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, которая неразрывно связана с человеком как субъектом образования [Ильченко, 2002]. Исследуя проблему формирования информационной образовательной среды высшего учебного заведения, И.Г. Захарова отмечает, что ИОС - открытая система, объединяющая интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы [Захарова, 2003].

На ряду с понятием «информационно-образовательная среда» широкое распространение получило понятие «виртуальная образовательная среда». Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин под последним понимают программно-телекоммуникационная среда, призванную обеспечить ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в электронных сетях с использованием единых технологических средств [Азимов, Щукин, 2009]. В свою очередь, А.С. Князев отмечает, что виртуальная образовательная среда – это комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющий осуществить управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников [Князев, 2012].

Проанализировав вышеуказанные понятия, можно сделать вывод о том, что массовые открытые онлайн курсы (МООК) представляют собой поликультурную виртуальную образовательную среду, в которой посредством интеллектуальных, культурных, программно-методических, организационных и технических ресурсов происходит активное субъектное взаимодействие представители различных культур, направленное на решение жизненных и образовательных задач и способствующее развитию личности обучающегося как субъекта диалога культур. Данную среду отличают межкультурный характер взаимодействия участников коммуникации, способность среды к относительной саморегуляции, субъект-субъектные отношения участников общения и относительная автономность обучающегося.

Новые ИКТ, к которым относится и МООК, меняют образовательную среду, формируют глобальные университетские сообщества. Кроме того, МООК

были названы в числе 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028 г., открывают новые возможности в сфере дистанционного образования [Бадарч, Токарева, Цветкова, 2014, с.135]. И этот факт, безусловно нельзя игнорировать. Именно поэтому на сегодняшний день большинство крупных зарубежных и российских университетов, желая сохранить свое конкурентное преимущество, предлагают ряд MOOK по различным дисциплинам и областям знаний. Число студентов, регистрирующихся на курсы исчисляется сотнями, тысячами, иногда десятками тысяч [Бадарч, Токарева, Цветкова, 2014].

Однако, большое число пользователей еще не является гарантией успешной коммуникации ее участников. Большая часть MOOK, организованных ведущими зарубежными университетами, предлагаются на английском языке, соответственно, общение участников в форумах, комментарии при взаимооценивании домашних заданий тоже происходит на английском языке. Исследование, проведенное среди 70 студентов факультета компьютерных наук НИУ «Высшая школа экономики» показало, что из 68% студентов, зарегистрировавшихся на MOOK, 44% выбрали узкоспециализированные курсы на английском языке. Большая часть этих студентов отмечала, что у них возникали трудности в общении на английском языке (57% испытуемых) и значительное число из них (38%) могли привести примеры проблем и сбоев коммуникации с участниками виртуального взаимодействия [Pavlovskaya, Perkins, 2016]. Часть из описываемых студентами проблем в коммуникации может быть отнесена к так называемым языковым трудностям, вызванных недостаточным уровнем владения языком. Однако, другая часть проблемных ситуаций/ “cultural incidents” (термин по М. Вугам), с которыми сталкивались студенты, обусловлена другими причинами, в частности, недостаточным уровнем иноязычной социокультурной компетенции участников коммуникаций.

Как отмечает В.В. Сафонова, на сегодняшний день следует констатировать, что большинство Интернет-пользователей демонстрируют недостаточный уровень владения коммуникативно-речевыми стратегиями выхода на контакт и взаимодействия с людьми в условиях межкультурной среды. Что, в свою очередь, может дополняться неведением в отношении особенностей этики поведения в Сети в целом и особенностями общения с представителями того или иного культурно-языкового сообщества [Сафонова, 2008]. Таким образом можно заключить, что помимо

поликультурного развития индивида и возможностей межкультурного общения в среде Интернет в целом и в среде MOOK в частности, существует опасность насаждения взаимных ложных стереотипов участников виртуального общения, обусловленная неосведомленностью коммуникантов о существующих социокультурных различиях [Панченко, 2012]. Решение данной проблемы видится в развитии у обучающихся иноязычных социокультурных умений и навыков, позволяющих участнику реального и/или виртуального межкультурного общения успешно добиваться поставленных коммуникативных задач, и способствующих позиционированию себя в современной поликультурной среде как полноправного участника диалога культур, обладающего национальной идентичностью и способного к пониманию и адекватному восприятию проявлений иной культуры. Также следует принимать во внимание, что среда MOOK, представляющая собой поликультурную виртуальную образовательную среду, помимо возможностей, открывающихся для пользователей, бросает вызов исследователям и разработчикам MOOK, которым необходимо учитывать всю сложность и широкий спектр особенностей онлайн среды для обеспечения максимального результата процесса обучения.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. MOOK: реконструкция высшего образования. Высшее образование в России. М., 2014. С. 135-146.
3. Башмакова Н.И. Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (дата обращения: 29.03.2017).
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Денчев С.Г. Образовательная информационная среда. От аккредитованной квалификации к сертифицированным умениям. М.: Логос, 2016. 232 с.
6. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: Автореферат дис. доктора пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.

7. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процесс (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2002. 42 с.
8. Колоницкая О.Л. Реализация концепции поликультурного образования и её влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm> (дата обращения: 29.03.2017).
9. Князев А. С. Организация виртуального рабочего пространства факультета вуза на базе инструментария Unity3D // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Прикладная информатика и компьютерное моделирование». Том 3. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2012. С. 15-17.
10. Кулюткин Ю.А., Тарасов С.М. Образовательная среда и развитие личности. Общество «Знание» России, 2001. [Электронный ресурс]. 2001. URL:http://www.znanie.org/gurnal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 29.03.2017).
11. Панченко Л. В. Методика формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции на основе Интернет-ресурсов: английский язык, специализированный вуз: дис. канд. пед. наук педагогических наук: 13.00.02 // Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования. М., 2012. 235 с.
12. Рыбалова А.Н., Фокеева Ю.А. Региональная поликультурная образовательная среда формирования культуры профессионального общения будущего переводчика: проблемы, перспективы, опыт // Высшее образование сегодня. 2009. №10. С. 37-40.
13. Сафонова В.В. ИТК в поликультурном образовании средствами соизучаемых языков: европейские тенденции и российские национальные приоритеты // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Вып. 3. М.: Центручебфильм, 2008. С. 309-319.
14. Сманцер А. П. Культурно-образовательная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников // Вестник Полоцкого государственного университета. 2010. N 5. С. 7-11.
15. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №3. Т. 3. С. 133–136.
16. Фастова, О. Л. Иванова, Л. Н. Бобровская. Культурно-образовательная среда школы. Волгоград: Учитель, 2015. 88 с.
17. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М: Смысл, 2001. 365 с.
18. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon, England; Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2001.
19. Pavlovskaya G., Perkins M. Taking a MOOC: Socio-cultural Aspects of Virtual Interaction in a Multicultural Learning Community // Journal of Language and Education. 2016. № 2(1). С. 16-21.

ПОСПЕЛОВА Т.Б.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: tprospelova@hse.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается взаимосвязь эмоциональных компетенций с познавательными способностями студентов в процессе обучения академическому английскому языку и их влияние на развитие навыков письма, в частности, умениями и желаниями студентов смягчать категоричность собственных высказываний. В процессе написания академического текста могут возникать неблагоприятные эмоции, которые блокируют мыслительные способности обучаемых. Понимание этих эмоций студентами может помочь справиться с ними и, в свою очередь, способствовать активизации мыслительных процессов. Также развитие эмоциональных компетенций рассматривается в контексте обучения академическому письму, так как из-за культурных особенностей русскоязычным студентам свойственна излишняя категоричность высказывания и неоправданная эмоциональность. Результаты эксперимента, в котором приняли участие 30 студентов университета, показали, что эмоциональные и когнитивные компетенции могут послужить важным конструктом в освоении умений и навыков в контексте аудиторного обучения академическому письму. Ознакомление студентов с теорией эмоционального интеллекта в качестве инструмента педагогического воздействия оказало положительный эффект на результат обучения, и в силу своих достаточно развитых когнитивных способностей они смогли удачно применить межличностный компонент эмоциональной компетенции в письменной речи для понимания восприятия читателя.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, когнитивные компетенции, академическое письмо, хеджирование.

EMOTIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH

The article studies the correlation between emotional and cognitive competences of students during the course of academic writing in English and their influence on writing skills development, particularly, the ability and desire of learners to mitigate their academic stance expression. In the process of academic text production there can arise negative emotions, which block learners' thinking abilities. Understanding these can help students cope with them and also boost the thinking process. The development of emotional competence is also seen in the context of academic writing learning because due to cultural

peculiarities Russian students tend to be categorical in their utterances and excessively emotional. The results of the experiment, with 30 participants studying at a university, show that emotional and cognitive competences can be crucial constructs in learning skills in the context of explicit academic writing teaching. Introducing the theory of emotional intelligence to the students as a means of pedagogical exposure has shown a positive effect on the learning process; due to comparatively well-developed cognitive abilities the student succeeded in applying the interpersonal component of emotional intelligence in writing for understanding the reader's perception.

Keywords: *emotional intellect, cognitive competence, academic writing, hedging.*

Так как в современном мире увеличивается количество профессий, связанных с технологиями и основанных на знаниях, возрастает и значение академических квалификаций. Высшее образование подразумевает наличие у выпускников не только академических знаний в определенной сфере, но и прикладных. Им нужно овладеть такими умениями и навыками, которые будут необходимы будущим специалистам для успешной карьеры на рабочем месте, а также в личной жизни. В современных условиях быстро происходящих изменений особенно важным является умение быстро реагировать на изменения, приспосабливаться к новым условиям окружающей среды. Не менее актуальными считаются коммуникативные навыки, умение правильно понимать людей и их поступки, оценивать ситуацию, в которую попадает человек, установление и укрепление отношений с другими людьми, а также эмоциональный интеллект.

В последнее время интерес к изучению эмоционального интеллекта и его влияние на академические успехи неуклонно растет. На протяжении долгого периода считалось, что только когнитивный интеллект является наилучшей предпосылкой академического успеха человека. Однако последние исследования показывают, что наряду с когнитивным интеллектом не менее важным оказывается и эмоциональный интеллект [Бар-Он, 2000]. Студенты, обладающие более высоким коэффициентом эмоционального развития, достигают лучших результатов в обучении. Поэтому развитие эмоционального интеллекта можно по праву считать одним из ключевых факторов, способствующих успешному обучению каждого человека в частности и полноценному развитию всего общества в целом. Ученые считают, что на успех в обучении и в жизни целом только на 20% влияет IQ, а на 80% оказывают влияние такие факторы, как личность человека, его

характер, или эмоциональные компетенции [Котэ, Майнерс, 2006, с. 5]. Таким образом, если преподаватель хочет помочь студентам в развитии их способностей в освоении иностранного языка, то ему необходимо также развивать их эмоциональные компетенции, учить их справляться со своими эмоциями, в частности, со страхом и беспокойством, которые могут являться причиной языкового барьера и мешать освоению языка [Абдолрезапур, 2013, с. 337].

С момента опубликования статьи «Эмоциональный интеллект» Сэловея П. и Мэйера Д. в 1990 году огромное количество исследований было посвящено изучению этого феномена, в том числе его роли в образовании, его взаимосвязи с другими компетенциями, в частности, с когнитивными. Однако на сегодняшний день не так много было изучено влияние эмоциональных компетенций на развитие академических навыков, а именно академического письма, в контексте обучения иностранному языку.

Процесс написания текстов представляет собой достаточно сложное явление, состоящее из нескольких этапов: планирования, сбора информации, подбора аргументов, определения собственной позиции, составления чернового варианта, проверку, переписывания, редактирования. Умение создавать информативный, аргументированный, связанный и логичный текст является одним из важнейших навыков выпускников вузов. Обучение академическому письму может подготовить студентов к будущей карьере и значительно улучшить их навыки критического мышления.

В процессе написания академического текста могут возникать неблагоприятные условия, которые блокируют мыслительные способности обучаемых: нежелание, неоправданные ожидания, нервное напряжение, беспокойство и страх, отрицательное самовосприятие. Понимание этих эмоций студентами может помочь справиться с ними и, в свою очередь, способствовать активизации мыслительных процессов. Данное исследование ставит своей целью изучить: взаимосвязь эмоциональных компетенций с познавательными способностями студентов и их влияние на развитие навыков письма, в частности, умениями и желаниями студентов смягчать категоричность собственных высказываний; какую роль играет уровень развития

эмоционального интеллекта в процессе обучения академическому письму; смогут ли испытуемые лучше понимать потенциального читателя и его восприятие стилистики текста, а также справиться с собственными чувствами для достижения наилучшего результата.

Начиная изучать эмоциональный интеллект (ЭИ), исследователи предлагали различные определения данному феномену. Впервые термин был применен в 1990 году. Его авторы – Сэловей П. и Мэйер Д. – рассматривают эмоциональный интеллект как способность человека контролировать свои собственные чувства и чувства других людей, распознавать их и использовать эту информацию для того, чтобы управлять своим собственным мышлением и действиями [Сэловей, Мэйер, 1990, с. 188]. Гоулман Д., Бечара А. и др. рассматривают эмоциональный интеллект как совокупность эмоциональных способностей, составляющих некую форму интеллекта, которая имеет отличия от когнитивного интеллекта или от IQ [Бечара, 2000, с. 211]. О’Брайен М. считает, что люди с высоким коэффициентом эмоционального интеллекта характеризуются способностью к «отложенному удовольствию» (превосходством рациональности над импульсивностью), умением понимать собственные эмоции, эмпатическим отношением к чувствам других [О’Брайен, 1996, с. 15].

В 1997 году Бар-Он Р. представил свой тест, измеряющий коэффициент эмоционального интеллекта, где ЭИ характеризуется как личностное качество, а не как способность или компетенция. В настоящий момент можно говорить о трех моделях эмоционального интеллекта: модели, основывающейся на способностях человека [Мэйер, 1990], смешанной модели [Гоулман, 1998] и модели, основанной на личностных чертах [Бар-Он, 1997].

Позже в своей работе «Модель эмоционально-социального интеллекта» Бар-Он Р. высказывает мысль, что эмоциональный интеллект связан с пониманием себя самого (внутриличностный компонент), а также других людей (межличностный компонент), хорошим отношением к людям, приспособлением к ближайшему окружению для того, чтобы успешно справляться с требованиями, предъявляемыми окружающей средой (адаптируемость). Таким образом, он расширил понятие эмоционального интеллекта до понятия эмоционально-социального

интеллекта (ЭСИ). Бар-Он Р. описывает пять компонентов ЭСИ: а) способность опознавать, понимать и выражать эмоции и чувства; б) способность понимать чувства других людей и относиться к этому соответственно; в) способность управлять эмоциями и контролировать их; г) способность управлять, изменять, адаптировать и решать проблемы личного и межличностного характера; д) способность производить позитивное впечатление и обладать самомотивацией. Далее в своей работе он так же выдвигает предположение, что люди с высоким коэффициентом эмоционального интеллекта более устойчивы к различным изменениям в окружающей их действительности, более успешны в решении различных проблем, встающих перед ними [Бар-Он, 2006, с. 13-25].

Когнитивные компетенции – это компетенции, проявляемые в процессе познавательной деятельности, с помощью познавательных процессов восприятия, памяти, мышления и воображения, а также процессов переработки и осмысления информации, решения проблем и задач, передачи результатов решения. «Структура кластера когнитивных компетенций должна соответствовать структуре познавательной деятельности и состоять из операциональных стадий, или этапов процесса решения проблем и задач» [Гилев, 2010, с. 29].

До недавнего времени в науке не было достаточного количества эмпирических исследований о природе и степени корреляции между эмоциональным интеллектом и рациональными и механическими способностями. Изначально считалось, что познавательные процессы протекают медленнее и носят более разумный характер. После более внимательного их изучения, ученые пришли к обратному выводу: когнитивные процессы, протекающие очень быстро, включают переработку информации и приводят к порождению импульсивных действий на основе автоматического извлечения из памяти схематической информации. В то же время эмоциональные процессы, которые часто описываются как мгновенные и иррациональные, основываются на переработке информации и на символических неосознанных репрезентациях значений [Люсин и др., 2004, с. 11].

В настоящее время можно с уверенностью говорить о наличии связи между эмоциональными и когнитивными компетенциями.

Исследования показали, что эмоциональный и познавательный интеллект являются независимыми характеристиками и что эмоциональный интеллект лучше предсказывает академические успехи. Кроме этого, исследования заново открыли то, что уже известно хорошим педагогам и родителям: понимание себя и других и умение использовать эти знания для решения проблем являются основой успешной учебы [Гоулман, 1995]. Петерсен В. С., Хоффман Д., проведя обзор исследований о влиянии эмоционального интеллекта на образование взрослых людей, указывают на существование положительной взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и академическими достижениями человека [Петерсен, 2010, Хоффман, 2009].

Титсуорт С и др. приводят результаты исследований, которые доказывают, что эмоциональные воздействия могут влиять на то, как люди используют полученную информацию для принятия решений. Студенты, подвергшиеся эмоционально возбуждающим раздражителям после усвоения новой информации, способны лучше сохранять и восстанавливать эту информацию. Эмоциональный интерес побуждает познавательную активность, которая, в свою очередь, способствует повышенному восприятию информации, ее запоминанию и последующему восстановлению [Титсуорт, 2010, с. 448-450]. Также исследователи считают, что беспокойство, которое люди испытывают при выполнении задачи, может отрицательно повлиять на их когнитивную деятельность, что приводит к неэффективному использованию когнитивных ресурсов [Перкинс, Корр, 2006, с. 49]. Хопко и др. находят, что студенты, испытывающие беспокойство перед тестом, обычно показывают низкие результаты тестов на когнитивный интеллект. И наоборот, оптимальное состояние повышенной активности центральной нервной системы имеет положительную корреляцию с когнитивной деятельностью [Хопко и др., 2005, с. 32-33].

Корреляционная связь между эмоциональным и когнитивным интеллектом может варьироваться от .05 до .45 [Киаррочи и др., 2000, с. 555]. Множественный регрессионный анализ Бар-Она Р. также обнаружил высокую корреляцию ($r = .44$) между этими двумя конструктами [Бар-Он, 2007, с. 131-133]. Таким образом, множество

исследований находят положительную корреляцию между эмоциональным интеллектом и академическими достижениями.

В последнее время начали проводиться также более узкие исследования, изучающие влияние эмоционального интеллекта на изучение иностранных языков, которые продемонстрировали, что эмоциональные компетенции важнее в изучении языка, чем наличие больших интеллектуальных способностей [Аки, 2006, с. 68]. Деваель и др. указывают на отрицательную корреляцию между личностным эмоциональным интеллектом и беспокойством, напряжением и страхом, связанным с изучением иностранного языка [Деваель и др., 2008, с. 958]. Абдолрезапур П. и Таваколи М. обнаружили положительную корреляцию между эмоциональным интеллектом и достижениями в академических навыках чтения [Абдолрезапур и др., 2012, с. 11], а также говорения, измеряемых по критериям сложности, точности и беглости [Абдолрезапур, 2013, с. 331].

Таким образом, эмоциональный интеллект является краеугольным камнем для развития большого количества компетенций, которые могут помочь студентам в обучении, в том числе и иностранного языка. В данном исследовании мы изучаем влияние ЭИ и когнитивных компетенций на академические навыки письма, в частности, на умения студентов придерживаться строго академического стиля и сдержанного высказывания своего мнения без проявления эмоций.

В целом, для того чтобы успешно и корректно писать, в том числе стилистически, требуются значительные усилия – необходимо обработать и проанализировать новую полученную информацию, из долгосрочной памяти извлечь релевантные факты, соотнести их с имеющейся информацией и одновременно эффективно облачить это в языковую оболочку в соответствии с нормами данного языка. Получается, что создание конкретной письменной работы является непростым мыслительным процессом, где нужно учитывать определенные принципы, что является проблематичным для многих студентов.

Одним из принципов академического стиля речи является объективность представления информации. Для современного академического стиля не характерны субъективные оценочные

суждения, которые могут лишь использоваться для выражения сугубо личной точки зрения автора (*in my opinion, to my mind, etc*). Напротив, этому стилю присуща безличная манера изложения материала, потому что основное внимание в работе уделяется не личности автора и его мнению, а информации и аргументам, которые автор предоставляет читателю. Однако в любом случае автор должен показать свое личное отношение к высказыванию, хотя бы в скрытой форме. В академическом стиле существуют некоторые способы такого выражения автором своего мнения. К ним, в частности, относится так называемое хеджирование (*hedging*), то есть смягчение или уклонение от прямого ответа. Различные приемы такого уклонения позволяют автору показать свои личные чувства, отношение к происходящему, оценочные суждения, построенные на разной степени уверенности в происходящем, делать прогнозы и т.д. не очень открыто. В английском языке количество таких ограничителей (*hedges*) и, соответственно, степень отстранения автора, самое большое по сравнению с некоторыми другими языками [Василева, 2001, с. 88].

Д. Байбер и другие считают, что мнение человека может быть выражено с помощью грамматических и лексических приемов (за счет выбора структур и слов, означающих оценочные суждения), либо паралингвистических (неязыковых средств речевого общения, к которым относятся фонационные приемы - степень громкости, распределение пауз и т.п., кинетические - особенности мимики и жестикаляции, и графические) [Байбер и др., 1999, с. 966-969].

Так как нашей целью является изучение области академического письма, мы останавливаем наше внимание на лексико-грамматических средствах, используемые для смягчения категоричности высказывания, которые можно представить таким образом:

1. модальные и относящиеся к ним глаголы, выражающие:
 - вероятность/разрешение/способность (*can, could, may, might*)
 - необходимость/долженствование (*must, should, had better, have to, ought to*)
 - предсказание/волю (*will, would, shall, be going to*)
2. наречия, выражающие:
 - определенность (*actually, certainly, in fact, etc*)

- вероятность (*apparently, perhaps, possibly, etc*)
 - отношение (*amazingly, interestingly, surprisingly, etc*)
 - стиль/подход (*according to, generally, typically, etc*)
 - частоту действия (*always, often, sometimes, usually, etc*)
3. указатели множества (*all, most, many, some, certain, etc*)
4. сложные предложения (безличные с инфинитивными конструкциями и придаточными с *that*) с использованием:
- глаголов, выражающих отношение (*seem, tend, look like, appear to be, think, believe, doubt, be sure, indicate, suggest, conclude, expect, hope, etc*);
 - прилагательных, выражающих отношение (*certain, clear, likely, essential, important, interesting, happy, able, easy, difficult, etc*);
 - существительных, выражающих отношение (*conclusion, fact, observation, assumption, hope, tendency, obligation, etc*).

Однако следует добавить, что академический стиль, при всей его объективности и попытках показать отношение автора достаточно завуалировано, все-таки не лишен некой эмоциональности. Нередко авторы прибегают к эмоционально-экспрессивным средствам языка (*boosters*), которые придают научной прозе большую убедительность. К таким средствам относятся:

- эмоционально-экспрессивные прилагательные (*outstanding*);
- формы превосходной степени прилагательных, выражающие сравнение (*the most interesting thing*);
- вводные слова, наречия, усилительные и ограничительные частицы (*very, extremely, fully, highly, almost, strongly, entirely, completely, totally, significantly, relatively, quite, slightly, rather, only, somewhat, hardly, just, etc*);
- "проблемные" вопросы, привлекающие внимание читателя (*What can be done in this case?*).

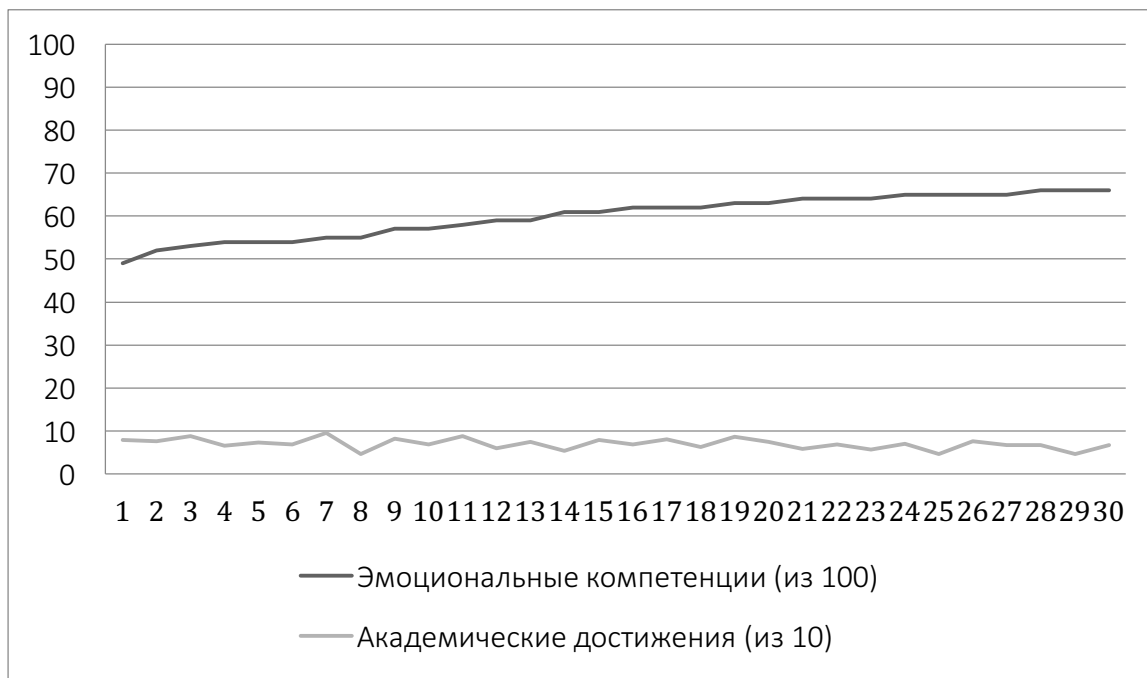
Несмотря на наличие разного рода средств смягчения категоричности высказывания, академическое письмо может оказаться проблематичным в силу лингвокультурных особенностей родного языка и изучаемого. «Некатегоричность, дистантность, неимпозитивность английского и искренность и категоричность русского коммуникативного стиля, отражающие доминантные для

английской и русской лингвокультур концепты, проявляются в бескомпромиссности, категоричности оценок, безапелляционности при выражении своего мнения, большей прямолинейности критики в русском языке по сравнению с английским» [Занина, 2015, с. 106]. Соответственно, русскоязычным студентам свойственна излишняя категоричность высказывания, неоправданная эмоциональность, в том числе происходящая из-за возрастных особенностей. В силу ограниченности работ о механизмах влияния эмоционального интеллекта на академическое письмо, данное исследование нацелено на изучение способности студентов использовать свой эмоциональный интеллект при написании текстов академического стиля.

В эксперименте участвовали 30 студентов неязыкового университета в возрасте 18-20 лет, во время изучения курса академического английского языка (ESP). Им было предложено написать контрольное эссе (минимум 250 слов) на академическую тему в начале курса и в конце него. Для анализа данных была использована описательная статистика (средние показатели, стандартное отклонение, таблицы и графики) и индуктивная статистика. На начальном этапе эксперимента в результате устного опроса в ходе занятий была выявлена практическая полная неосведомленность студентов об использовании хеджирования в академическом письме. Напротив, они с уверенностью говорили о необходимости открыто и прямолинейно высказывать свою точку зрения, что они и демонстрировали, используя соответствующие выражения (It is wrong; It is stupid; You are not right, etc). Для диагностирования эмоциональной компетенции студентов мы использовали сокращенную версию Профиля эмоциональной компетенции (The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC)), разработанную Миколаджака и др. с доказательством ее валидности, в виде анкеты самоотчета (см. Приложение). Анкета сконструирована из 20 вопросов по пяти компетенциям внутриличностного и межличностного конструктам эмоционального интеллекта: распознавание, выражение, понимание, управление и использование эмоций как своих, так и других людей. В силу упрощенности эксперимента мы посчитали неприемлемым проводить исследования IQ участников эксперимента. Вместо этого мы взяли во внимание текущий рейтинг испытуемых, который учитывает их академические

достижения во всех изучаемых предметах и который может послужить своего рода показателем когнитивных способностей студентов.

График 1. Соотношение эмоциональных компетенций участников и их академических достижений



После написания контрольного эссе в начале эксперимента участники были ознакомлены с теорией эмоционального интеллекта для того, чтобы они могли проанализировать свои эмоциональные компетенции и лучше понимали свое внутреннее состояние. В ходе процесса обучения академическому английскому языку (EAP) студенты изучили особенности академического стиля, в частности, роль хеджирования в академической сфере, его функция и способах, а также проведен сравнительный анализ лингвокультурных характеристик двух языков. В качестве практического применения, например, испытуемым предлагали следующие задания на переписывание текста, заполнение пропусков, замену, перевод:

1. Подчеркните все смягчающие средства в английском тексте и объясните их употребление.
2. Сравните один и тот же текст, представленный на английском и русском языках.
3. Воспроизведите английский текст, используя смягчающие средства, где возможно.
4. Перепишите русский текст на английском, используя смягчающие средства, где возможно.

5. Переведите текст с русского языка на английский, вставляя смягчающие средства, и объясните разницу.
6. Перепишите текст, заменяя модальные глаголы и наречия на другие средства смягчения.

В конце эксперимента студентам было предложено написать еще одно контрольное эссе на академическую тему.

Табл. 1. Частота использования лексико-грамматических элементов хеджирования в начале и конце курса (в совокупности у 30 студентов)

Типы хеджирования	Примеры	В начале курса	В конце курса	Процентный прирост
1. Модальные глаголы, выражающие функции возможности, вероятности	can, could, may, might, must, should, will	45	59	31,1%
2. Наречия и наречные фразы с функциями возможности, вероятности	possibly, probably, be likely/unlikely	18	24	33,3%
3. Наречия частоты действия	often, always, sometimes, usually	27	39	44,4%
4. Указатели множества	all, most, many, little, some, certain,	31	42	35,5%
5. Глаголы, показывающие неуверенность	seem, tend, appear, prove	7	24	242,9%
6. Вводные фразы со значением «смягчение критики»	generally, in general, actually, in fact	11	19	72,8%
7. Сложные/ безличные предложения с инфинитивными конструкциями	It is believed, it is thought, it is considered, it is important to	6	28	366,7%
8. Существительные со значением «склонность»	tendency, inclination	1	5	400%
Средний прирост по показателям				153,3%

Табл. 2 Использование эмоциональных усилителей

Типы	Примеры	В начале курса	В конце курса	Процентный прирост
1. Эмоционально-экспрессивные прилагательные и существительные	brilliant, terrible, dangerous, It will be awful! It is unfair, It is lie	14	18	28,6%
2. Превосходная степень прилагательных	the most interesting, the most difficult	13	22	69,2%
3. Усилительные наречия	very, extremely, almost, strongly, quite, slightly	18	29	61,1%
4. Наречия, указывающие на отношение	fortunately, unfortunately	1	2	100%
Средний прирост по показателям				64,7%

Средний прирост по показателям *обеих* таблиц 109%

Как видно из таблиц 1-2, в начале курса студенты намного меньше прибегают к приемам хеджирования, чаще всего используя модальные глаголы, указатели множества и наречия частоты действия, полагаясь на уровень языковой подготовки. Однако в конце курса, после ряда инструкций со стороны преподавателя и изучения феномена хеджирования, замечен 109% средний прирост использования всех указанных приемов смягчения, где наибольший прирост составили сложные/безличные предложения с инфинитивными конструкциями и глаголы, показывающие неуверенность. Качественные изменения претерпели эмоциональные усилители: восклицательные предложения уступили место более корректному использованию усилительных прилагательных и наречий, а также превосходной степени прилагательных.

В исследовании была предпринята попытка изучить соответствие между эмоциональными компетенциями студентов, их академическими достижениями и готовностью применить навыки академического письма в узконаправленной сфере хеджирования. Данные эмпирического

исследования показали средний и выше среднего уровни эмоциональных компетенций студентов, с баллами, колеблющимися от 49 до 66 из 100 и в среднем составляющими 59.9 со стандартным отклонением 4.85. Больше половины студентов (56,6%) показали результат выше среднего, набрав 61-66 баллов. При этом абсолютное большинство участников (80%) имеют академические баллы выше среднего, от 6 до 8, со средним значением 7 и стандартным отклонением 1, где 60% студентов оцениваются по академическим показателям в 6-8 баллов, а 20% - в 8-10 баллов.

Таким образом, наши результаты соответствуют результатам тех исследований, где была найдена прямая корреляция между эмоциональной компетенцией и академическими достижениями и обнаружено значительное влияние эмоционального интеллекта на академический интерес и, соответственно, на академические достижения и другие когнитивные проявления испытуемых, где понимание собственных эмоций и положительный настрой может способствовать креативности, интегративному мышлению и дедуктивным обоснованиям, тогда как негативный настрой способствует большему вниманию к деталям, распознаванию ошибок и проблемных зон [Эйоделе и др., 2012, с. 54]. Хотя сложно говорить о заметном улучшении эмоциональных компетенций в течение достаточно короткого курса обучения, но очевидно заметно улучшение качества академических навыков испытуемых и их успех в освоении данного курса.

В нашем случае контрольные финальные эссе оказались более высокого качества, в частности, в области категоричности высказывания. Ознакомление студентов с теорией эмоционального интеллекта в качестве инструмента педагогического воздействия оказало положительный эффект на результат, и в силу своих достаточно развитых когнитивных способностей они смогли удачно применить межличностный компонент эмоциональной компетенции для понимания восприятия читателя. Эмоциональная компетенция может послужить важным конструктом в освоении умений и навыков в социальном контексте аудиторного обучения, так как студенты воспринимают инструкции преподавателя намного лучше.

Одним из ограничений данного исследования, однако, можно считать тот факт, что анкетирование в виде самоотчета носит достаточно

субъективный характер в силу склонности к преувеличению и неадекватной оценки своих способностей респондентами. Также из-за ограниченности времени и недостаточного количества участников эксперимент носит упрощенный характер.

Понимание взаимосвязи между эмоциональными компетенциями и познавательными способностями студентов и их влияние на развитие навыков письма может иметь практический характер в процессе обучения академическому письму на английском языке. Преподаватель может более эффективно применять педагогические приемы в группах с более высоким уровнем развития эмоциональных компетенций, помогая студентам лучше понимать свои чувства и эмоции, а также чувства и эмоции других людей. Атмосфера, созданная в аудитории посредством использования эмоциональных компетенций, способствует более благоприятным отношениям между участниками образовательного процесса. В этом случае интеллектуальная и эмоциональная свобода способствует снятию психического напряжения и отключение механизмов постоянного самоконтроля, которые часто сопровождают процесс письма на английском языке, и лучше осознать различия между родным и изучаемым языком. Согласно Г. Астляйтнеру, «знакомство с особенностями выражения эмоций носителями данного иностранного языка, а также способами их вербализации, формирование у студентов навыков и умений для выявления эмоциональной составляющей занятий способствует повышению качества их языковой подготовки, формирует навык успешной межкультурной коммуникации и обогащает их эмоциональную культуру» [Астляйтнер, 2000, с. 361].

Хеджирование, как функциональная категория лингвистики, является эффективным инструментом снижения категоричности высказывания. Употребление хеджей также показывает, что студенты знают правила поведения в академической сфере по отношению к другим членам международного академического сообщества. Однако, несмотря на некоторый успех в обучении, тщательный анализ текстов эссе наводит на мысль о необходимости дополнительного обучения студентов умело использовать умеренно настойчивые утверждения, обосновывать сильные заявления и выбирать способы выражения своего мнения. В целом, эксплицитный подход к обучению стилистическим приемам может

повысить самосознание студентов и улучшить их навыки академического письма.

Литература:

1. Астляйтнер Г. Дистанционное обучение посредством www: социальные и эмоциональные аспекты // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 333-366.
2. Гилев А.А. Структура кластера когнитивных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2010. № 4(13). С. 27-31.
3. Занина Е.Л. К вопросу об обучении стратегии смягчения критики в англоязычной письменной научной коммуникации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3 (13). С. 102-112.
4. Люсин Д.В., Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-24.
5. Ayodele K. O., Akinlana T. Writing apprehension and Nigerian undergraduates' interest in dissertation's writing: the moderator effects of self-efficacy, emotional intelligence and academic optimism // The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network. 2012. Vol. 12, No. 1. P. 46-56.
6. Abdolrezapour P. The relationship between emotional intelligence and EFL learners' writing performance // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2013. No. 70. P. 331-339.
7. Abdolrezapour P., Tavakoli M. The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. Innovation in Language Learning and Teaching // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. No. 6(1). P. 1-13.
8. Aki O. Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? // Journal of Applied Science. 2006. No. 6(1). P. 66-70.
9. Bar-On R. EQ-i. Bar-On emotional quotient inventory, technical manual. 1997. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
10. Bar-On R., Parker J.D.A. The Bar-On EQ-i: YV: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2000.
11. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18.- Supl. P. 13-25.
12. Bar-On R. The impact of emotional intelligence on giftedness // Gifted Education International. 2007. N23. P. 122-137.
13. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence // The Handbook of Emotional Intelligence. Jossey-Bass, San Francisco. 2000. P. 192-214.

14. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman grammar of spoken and written English. Harlow, England: Longman Pearson Education. 1999.
15. Ciarrochi J. V., Chan A. Y. C., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct // Personality and Individual Differences. 2000. No. 28. P. 539-561.
16. Côté S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // Administrative Science Quarterly. 2006. Vol. 51. No. 1. P. 1-28.
17. Dewaele J. M., Petrides K. V., Furnham A. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among multilinguals: A review and empirical investigation // Language and Learning. 2008. No. 59. P. 911-960.
18. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books. 1995.
19. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 1998.
20. Hoffman D.M. Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States // Review of Educational Research. 2009. Vol. 79. No. 2. P. 533-556.
21. Hopko D., Crittendon J., Grant E., Wilson S. The impact of anxiety on performance IQ // Anxiety, Stress & Coping. 2005. No. 18(1). P. 17-35.
22. Mikolajczaka M., Brasseur S., Fantini-Hauwelc C. Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC) // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 65. P. 42-46.
23. O'Brien M. Developing Your EQ. HR Focus. 1996.
24. Perkins A.M., Corr P.J. Cognitive ability as a buffer to neuroticism: Churchill's secret weapon? // Personality and Individual Differences. 2006. No. 40. P. 39-51.
25. Petersen V.C. The relationship between emotional intelligence and middle school students with learning disabilities // Fairleigh Dickinson University. Preview. 2010.
25. Salovey P., Mayer D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. V. 9. P. 185-211.
26. Titsworth S., Quinlan M., Mazer J. Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale // Communication Education. 2010. No. 59. P. 431-452.
27. Vassileva I. Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing // English for Specific Purposes. 2001. No. 20. P. 83-102.

Приложение

Анкета для измерения эмоциональной компетенции (S-PEC)

		1	2	3	4	5
1	Когда я чем-нибудь тронут, я сразу же могу понять, что именно я чувствую					
2	Когда мне хорошо, я могу определенно распознать свои эмоции - счастлив/а ли я,					

	чувствую гордость за себя, расслабленность и т.д.					
3	Я никогда не могу понять, почему я реагирую на какую-то ситуацию именно так					
4	Когда я чувствую себя подавленным/ой, я легко могу найти связь между своим состоянием и его причиной					
5	Мне сложно объяснить свои чувства другим, даже если я этого хочу					
6	Мне легко объяснить свои чувства другим людям					
7	Когда я злюсь, мне сложно успокоиться					
8	Мне трудно справляться со своими эмоциями					
9	Мои эмоции подсказывают, что мне нужно изменить в жизни					
10	Делая выбор, я никогда не полагаюсь на свои эмоции					
11	Я хорошо понимаю, что чувствуют другие люди					
12	Очень часто я не понимаю эмоциональное состояние других людей					
13	Я не понимаю, почему окружающие меня люди реагируют на что-то именно так					
14	В большинстве случаев я понимаю причины поведения других людей					
15	Другие люди обычно делятся со мной своими проблемами					
16	Мне трудно выслушивать жалобы других людей					
17	Когда я вижу, что кто-то чувствует беспокойство, мне легко его/ее успокоить					
18	Если кто-то пришел ко мне в слезах, я обычно не знаю, что делать					
19	Я легко могу добиться от других, чего хочу					
20	Если б я захотел/а, я бы легко мог/ла поставить другого человека в неловкое положение					

[Миколаджака и др., 2014, с. 42-46]

Инструкция: Ответьте на вопросы 1-20, вписывая напротив каждого вопроса цифру от 1 до 5, где 1 значит, что это не про Вас и Вы никогда так себя не ведете, а 5 - это точно про Вас.

СТЕПАНОВА О.М.

Всероссийская академия внешней торговли

E-mail: lgason@yandex.ru

О РОЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА NEW HEADWAY)

Эмоциональный интеллект позволяет контролировать, регулировать эмоции, налаживать взаимоотношения, формировать уважительное отношение к культуре своей страны и страны изучаемого языка. Необходимой предпосылкой успешного формирования межкультурной компетенции является эмоциональная позиция принятия, где ключевыми эмоциями становятся интерес и радость. Развитие эмоционального интеллекта осуществляется по двум направлениям – самопознание (эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость) и умение понимать и чувствовать других (эмпатия, сорадование, уважение).

Материалы учебника New Headway могут быть весьма полезны как в плане самопознания (эмоциональный контекст лексических и грамматических упражнений, познавательные тексты и полезные советы о сохранении эмоционального равновесия и радости жизни), так и для развития эмпатии (тексты о реальных людях из разных стран, их проблемах, радостях, достижениях, всегда с уважением к героям историй; в контексте историй – обилие названий стран, городов, достопримечательностей, часто с приложением карты, иллюстраций; упражнения на обсуждение об особенностях своей культуры; интересные темы научно-популярных текстов (счастье, экология, космос, будущее и прошлое). В статье анализируются результаты анкетирования студентов, подтверждающие актуальность позиции автора.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, межкультурная компетенция, отношение к иноязычной культуре, эмоциональный контекст.*

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MAKING STUDENTS CROSS-CULTURALLY EDUCATED

Emotional intelligence makes it possible to control negative emotions, treat others with respect, and establish good relationships. The necessary components of positive attitude are interest and joy. The development of emotional intelligence is to be carried out in two directions – firstly, it is necessary to get aware of your own emotional state (emotional flexibility), secondly, it is necessary to develop the ability to understand and feel others (empathy, sympathetic joy, respect). New Headway is considered to be a really good choice, as its materials can be helpful both in terms of stimulating emotional self-awareness (emotional context of lexical and grammar exercises, educational texts and useful advice on maintaining emotional balance and joy of life), and for encouraging empathy (texts about

real people from different countries, their problems, joys, achievements, always with respect for the heroes of the stories; in the context of stories there are numerous names of countries, cities, tourist spots, often with a map and illustrations; exercises encouraging discussion about the peculiarities of students' own country, interesting topical texts (happiness, environment, space, the future and the past). The article presents the results of students' feedback on the book, which confirm the relevance of the raised issue.

Keywords: *emotional intelligence, cross-cultural competence, attitude to foreign culture, emotional context.*

Очевидно, что результатом сформированной межкультурной компетенции является способность человека интерпретировать иноязычную культуру правильно, уважительно, целостно, при этом осознавая себя носителем ценностей собственного культурного пространства. Открытость к диалогу, взаимное обогащение, сохранение и трепетное отношение к уникальности друг друга представляются мощными факторами мирного конструктивного взаимодействия.

Безусловно, ключевую роль в формировании межкультурной осведомленности играет знание о тех или иных особенностях другого государства. Однако, как можно заметить, межкультурная компетенция выходит за рамки знания о стране и культуре, распространяясь на отношение, что представляет собой сложную психологическую категорию. Отношение к иноязычной культуре может быть обосновано личным опытом или мнением референтной группы и, как правило, опосредовано эмоциональной позицией принятия или непринятия. Интуитивно мы понимаем, что отношение может быть «субъективным», «сиюминутным», «несправедливым», «неправильным», поскольку определяется захватившими человека эмоциями. По своей природе эмоции стихийны и часто берут верх над логикой и рассуждением.

В ставшем классикой научном труде К.Е. Изард «Эмоции человека» состояние абсолютного неприятия определяется как «враждебность», где на первый план выходят такие эмоции как гнев, отвращение и презрение. Все эти эмоции обладают значительной разрушающей силой, но презрение считается самой опасной, «холодной» эмоцией, поскольку ведет к деперсонализации индивида или группы, и, таким образом оправдывает любое деструктивное поведение по отношению к ним. Состоянию враждебности противостоит любовь, с такими ключевыми эмоциями как интерес и радость. «Интерес, вызываемый другими людьми, облегчает

социальную жизнь и способствует развитию эмоциональных уз между индивидами» [Изард, 1980, с.84]. Действительно, там, где есть интерес друг к другу и радость от взаимного общения, уже не может быть места для каких бы то ни было эмоций неприятия, особенно презрения, потому что тот, с кем мы взаимодействуем (другой человек, другое сообщество, другая культура) нам дорог и ценен в наших глазах.

В последнее время интерес к эмоциональной стороне человеческих отношений неуклонно растет. Известный режиссер Ён Сан Хо, на вопрос, что, по его мнению, самое страшное, ответил: «На мой взгляд, самое страшное – это общество, в котором утрачены какие бы то ни было эмоциональные связи между людьми... Без эмоциональной связи между людьми оно просто-напросто развалится на куски. Вот это страшно» [<http://www.metronews.ru>, интервью газете Метро 23.11.2016].

Д. Гоулман систематизировал, обобщил, и философски осмыслил все многочисленные исследования человеческого мозга и эмоций, известные на сегодняшний день. Само понятие «эмоциональный интеллект» на первый взгляд парадоксально, поскольку интеллект как способность мышления и рационального познания по определению противостоит таким душевным способностям как чувства. Д. Гоулман приходит к выводу о разумности человеческих эмоций и называет эмоциональный интеллект «основополагающей интуицией в отношении проживания жизни». Автор не отрицает стихийность, иррациональность, субъективность эмоций, но подчеркивает, что только обладание эмоциями – этими «специальными способностями человека к проживанию жизни» – делает человека разумным в полном смысле слова. Задача человека – развивать свой эмоциональный интеллект. Ключевыми векторами являются, во-первых, самопознание - осознание своего эмоционального состояния и управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость), самомотивация; во-вторых, умение понимать и чувствовать других - эмпатия (умение сопереживать другому, готовность оказать поддержку), сорадование, уважение. Эмоциональный интеллект позволяет осознавать, сдерживать и изживать отрицательные эмоции, развивать дружелюбие, налаживать взаимоотношения, что приобретает особый смысл в контексте межкультурной коммуникации.

Задача педагога как носителя психолого-педагогической компетенции фокусировать внимание на достоинствах и достижениях взаимодействующих культур, формируя положительное, уважительное отношение. Можно сказать, что педагог призван способствовать развитию эмоционального интеллекта учащихся как с позиции управления своими эмоциями, так и в плане формирования эмпатии по отношению к внешнему миру. Главным помощником здесь оказывается учебник, поскольку он непосредственно участвует в формировании ценностно-смысловых и общекультурных компетенций, вовлекая учащихся в общение в контексте подобранных авторами текстов, упражнений, иллюстраций.

Учебник New Headway в этом плане представляет широкие возможности, будучи проникнутым духом радости, счастья, дружелюбия и сотрудничества.

Развития самопознания в формате учебника реализуется посредством эмоционального контекста лексических и грамматических упражнений и познавательных текстов и полезных советов о необходимости сохранении эмоционального равновесия и радости жизни

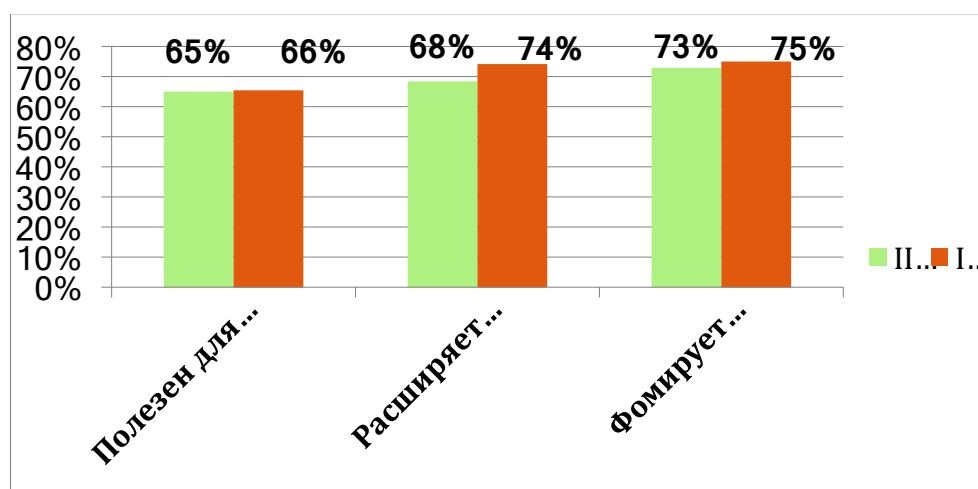
Для учебника характерны упражнения, где ясно прослеживается зависимость эмоционального состояния героев различных сюжетов от того, в каких обстоятельствах и ситуациях они находятся. Плохое настроение, раздражение, как правило, объяснимы и преодолимы. Преподаватель может сделать на этом акцент, вместе со студентами проанализировать ситуацию, дать герою сюжета рекомендацию, как поступать в подобном случае в дальнейшем. Практика, показывает, что студенты включаются в подобную работу с большим интересом. Интересно, что почерпнутую информацию студенты в дальнейшем многократно используют в аргументации, рассуждая о самых разных вопросах.

Развитие умения понимать и чувствовать других реализуется в пособии в текстах о реальных людях из разных стран, их проблемах, радостях, достижениях, всегда с уважением к героям историй; в контексте: обилие названий стран, городов, достопримечательностей, часто с приложением карты, иллюстраций; упражнений, нацеленных на обсуждение особенностей собственной культуры; в работе над научно-популярными текстами.

Показательно, что многие тексты, особенно описывающие обычных, но каким-то образом проявивших себя людей, раскрывают во свой потенциал не сразу – студентам бывает сложно с первого прочтения почувствовать ценность, уникальность, может быть, даже подвиг этих людей. Задача преподавателя – помочь студентам проникнуться интересом к той или иной жизненной истории, чтобы студенты могли поставить себя на место героя, порадоваться его успехам, посочувствовать его неудаче. Если подобная работа удастся, то, помимо всего, значительно улучшается качество усвоения лексического и грамматического материала изучаемого текста.

С целью выявления влияния контента учебника на развитие эмоционального интеллекта студентов авторами было проведено анкетирование, в котором участникам было предложено оценить образовательный контент учебники New Headway Intermediate, New Headway Pre-Intermediate. В опросе приняли участие 39 человек. На рис. 1 приведены результаты ответов на первые три вопроса.

Рис. 1 «Мнение студентов об учебнике New Headway»



Сильными сторонами учебников, по мнению студентов, являются: интересные познавательные тексты (Вселенная, история семьи Гетти, Ван Гог); интересное содержательное аудирование; возможность обсуждать интересные темы, высказывать свое мнение.

Интересны комментарии студентов к вопросу, формирует ли учебник положительное отношение к культуре стран изучаемого языка, иных других стран, а также уважительное отношение к своей культуре. Так, выбравшие ответ «да» отметили, что формированию положительного отношения способствует формулировка заданий, иллюстрации, а также

«множество познавательной информации, которая усиливает желание учить язык, как минимум ради прочтения этого».

Студенты, выбравшие ответ «не всегда», указывают, что это «зависит от человека, учебник не настолько влияет на воспитание и мировоззрение». Этот комментарий заслуживает внимания, поскольку побуждает задуматься, насколько значима роль преподавателя в учебном процессе, и с какой ответственностью следует подходить к каждому занятию. И несколько комментариев к ответу «нет» - «Не могу сказать, что было много материала по поводу культуры других стран», «Про культуру носителей языка ни слова!». Как можно заметить, некоторые студенты восприняли вопрос о формировании положительного отношения к культуре стран изучаемого языка довольно узко – для них культура ассоциируется с достопримечательностями и не связана с ценностными установками и чувствами реальных людей, о которых они читают на страницах учебника. Представляется, что работа по развитию эмпатии здесь будет уместна и полезна.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта в формате занятий по изучению иностранного языка значительно усиливается в случае привлечения «правильного» контента, и это осознают и сами обучающиеся, что обосновывает его максимальное образовательное и развивающее влияние на реципиентов.

Литература:

1. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. М.: МГУ, 1984. С. 208-323
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: Издательство АСТ, 2011. 461 с.
3. Изард К.Е. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. 427с.
4. Мокряков А. Режиссер нового хоррора «Поезд в Пусан» рассказывает, какого конца света он боится [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.metronews.ru/novosti/reviews/rezhisser-novogo-horror-a-poezd-v-pusan-rasskazal-metro-kakogo-konca-sveta-on-boitsya-1203268/> (дата обращения 23.11.2016)
5. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
6. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций // Язык и эмоции. Сб. научн. трудов под ред. В.И. Шаховского. Волгоград: Перемена, 1995. С. 8-15.

СПИНОВА Е.А.

Всероссийская академия внешней торговли

E-mail: spinova2001@yahoo.com

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ НА
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»)**

Автор статьи анализирует теоретические вопросы обучения языковой и коммуникативной компетенции, а также аспекты, связанные с социолингвистическими знаниями, умениями и навыками студентов неязыкового экономического вуза. На примере прикладного курса «Теория и практика ведения переговоров на английском языке» Всероссийской академии внешней торговли автор комментирует типичные ошибки в ходе реализации межкультурной коммуникации на уровне формальных и неформальных регистров общения, «коммуникативных помех» и коммуникативных неудач. В статье предлагаются технологии и методы, способствующие интенсификации учебного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *Межкультурная компетенция, нормы вежливости, «коммуникативные помехи», «разрыв процесса коммуникации».*

NEGOTING THEORY AND PRACTICE ENGLISH COURSE: LINGUISTIC ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The author describes some theoretical questions of linguistic and communicative competence, as well as some sociolinguistic knowledge and skills of the students, gives some practical pieces of advice connected with the cultural awareness on the basis of the special applied course “Negotiating theory and practice in English” at the Russian Foreign Trade Academy. The author gives some typical mistakes examples of the students at the initial greetings and introduction stage of the negotiation, shows some linguistic differences between the Russian and English languages, analyses different norms and standards of politeness and etiquette in different cultures (Russian, English, Chinese). The Article illustrates some examples of formal and informal norms of communication in different languages, describes some cases of “communication noise” and “communication disruption”. The article also demonstrates the methodological program of the above mentioned course as well as methods and techniques of teaching students, e. g. lectures, seminars, presentations, group, pair and individual practice, simulation of international commercial negotiation, in order to intensify university teaching process.

Keywords: *cultural awareness, communication noise and communication disruption.*

Для успешной деятельности на международной арене новому поколению государственных деятелей, ученых, менеджеров, вступающих в диалог со своими зарубежными партнерами на переговорах, необходимо развивать умения и навыки языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций.

По определению Департамента языковой политики в Страсбурге [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2003, с. 9], коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов. Лингвистическая компетенция включает знание лексики, фонетики и грамматики, соответствующие навыки и умения. Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка. Прагматическая компетенция предполагает языковые средства для определенных функциональных целей в соответствии со схемами взаимодействия.

Рассмотрим подробнее **социолингвистический** компонент коммуникативной компетенции, которым занимались многие отечественные лингвисты и педагоги: Леонтьев А.А., Караулов Ю.Н., Халеева И.И., Гальскова Н.Д., Елухина Н.В, Садохин А.П., Тер-Минасова С.Г. Он подразумевает знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте для межкультурной коммуникации с учетом социальных отношений, норм вежливости, регистров общения, и др.

Интерпретации и оценки поведения представителей другой культуры могут отличаться, в большей или меньшей степени. Маркеры социальных и межличностных отношений разных языков и культур варьируются: что приемлемо в одной культуре, не принято, или даже запрещено в другой. Неправильная интерпретация или неверная оценка намерений говорящего могут приводить к «коммуникативным помехам» (*communication noise*) или даже к «разрыву процесса коммуникации» (*communication disruption*).

Основными причинами недопонимания, недоумения, недоразумений, неловкостей, ненамеренных унижений и невольных оскорблений являются: **перенесение норм** поведения своей культуры на представителей других культур, а также **обобщения и стереотипы**.

Проецирование своей системы оценок на представителей другой культуры приводит к необоснованному ожиданию от своих партнеров

определенного стиля поведения. Чтобы избежать ошибок, надо постараться понять свою собственную идентичность, стиль мышления и поведения. Это очень сложно, так как мы с самого рождения непроизвольно воспринимаем собственную культуру, традиции, черты национального характера и поведения как норму. Нужно приложить значительные усилия или приобрести определенный опыт межкультурного общения, чтобы принять этическое, ценностное и поведенческое разнообразие мировых культур и понять, что мир многогранен и многоцветен.

С другой стороны, изучение культурологических особенностей разных народов может приводить к необоснованно широким обобщениям или, наоборот, к излишне жестким и узким стереотипам, которые не всегда соответствуют действительности. Иногда вариативность поведения и ценностного восприятия в рамках одной и той же культуры может быть более широкой, чем между представителями различных культур.

В любом случае, всегда безопаснее **предполагать а priori различия** между представителями разных культур. Кроме того, нужно учитывать, что каждая ситуация уникальна и требует **ad hoc подхода**.

Для подготовки участников межкультурной коммуникации необходимо сформировать такие качества личности как открытость (*open mind*), терпимость (*tolerance*), умение допускать и принимать другие виды поведения и восприятия жизни, готовность к общению и уважение к культуре партнера по коммуникации.

Открытость - это свобода от предубеждений по отношению к представителям иной культуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре другой страны непривычное, чужое. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлению чужого, непривычного в других культурах и испытывать уважение к чужой культуре. Готовность к межкультурному общению, обеспечивает активное взаимодействие с представителями иных социокультурных общностей. При этом происходит сравнение родной и чужой культур, и родная культура осознается более глубоко, поскольку обучаемый рассматривает чужую культуру с позиции своей культуры.

Особое внимание следует уделять **правилам вежливости**, несоблюдение которых является одной из причин непонимания и даже конфликтов между участниками коммуникации. Это происходит порой непреднамеренно и

неумышленно, исключительно из-за того, что правила, ценности, этикет своей культуры принимаются за универсальные.

Уже на этапе приветствий и знакомства можно столкнуться с межкультурными отличиями в **употреблении имени и фамилии**. Если для английского языка принято вначале употреблять имя (*first name*), а уже потом фамилию (*surname*): *"I'm Tom Black"* или *"I'm Black, Tom Black"*, а не *"I'm Black Tom"* или *"I'm Mr. Black или Mr. Tom"*, то для нас характерна тенденция (но не правило) ставить фамилию перед именем: «*Иванов Степан Иванович*». При такой форме представления англоговорящий партнер может решить, что «*Иванович*» - это фамилия.

Американцы или испанцы уже при первой встрече могут предложить перейти «на ты», т.е. общаться только по именам: *"By the way, please call me Peter"*. Напротив, в китайском языке вследствие того, что обращение по имени речевой этикет допускает лишь для близкого человека или родственника, общепринятой нормой следует считать обращение к собеседнику только по фамилии с прибавлением к ней слова – обращения. Например *"Wang laoshi (Ванг – учитель)"* [Кондрашевский, Румянцева, Фролова, 2010]. Выбор языковых средств зависит также от статуса участников процесса общения и их отношений, это предполагает употребление всех титулов и званий собеседников: *"Your Excellency, Your Honour, Doctor, Professor"*, например, *"And you must be Dr. Black. We've spoken over the phone"*.

Следует также иметь в виду, что прямой вопрос *"What is your name?"* не всегда корректен, поэтому принято подбирать более тактичные и мягкие формы обращения: *"I'm afraid I don't know your name. Sorry, I didn't quite catch your name."*

Как известно, не существует единого подхода к процедуре знакомства и приветствий, употреблению имен и титулов. Нужно учитывать требования протокола и этикета, множество индивидуальных и национальных различий, отраженных в специальной литературе по данному вопросу [Рубцова, 2012]. Международный протокол и этикет пытается **унифицировать правила** вежливости и тактичного поведения для всех участников международных встреч.

Незнание национальной специфики правил вежливости часто вызывает недопонимание между носителями разных языков, особенно при

буквальном переводе стандартных выражений. Например, самые простые реплики в русском языке: «- Спасибо. – На здоровье!», переведенные буквально на английский язык как “*Thank you. - To your health!*” будут звучать нелепо, т.к. английский вариант ни в коей мере не соответствует русскому «*пожалуйста*», а является фразой для тоста за столом. Еще одной распространенной ошибкой является неверный буквальный перевод выражения «*Пожалуйста, возьмите...*» английским выражением “*Please*” вместо адекватной фразы “*Here it is*” или “*Here you are*”. И таких несовпадений можно привести достаточно много. Вот почему речевые штампы и этикетные формулы, состоящие, как правило, из одного или нескольких слов, нужно осваивать ситуативно, желательно сразу парными репликами. [Спинова, 2012]. Они придают диалогу простоту, динамичность и естественность, отражают четкую позицию говорящего минимальными языковыми средствами, например: “*Acceptable Agree On the contrary It depends My pleasure*” и др.

Выбор менее категоричных и догматичных форм высказывания особенно важен при встрече с носителями английского языка, для которых жесткий и прямой стиль общения может быть интерпретирован как агрессивный стиль поведения. Для смягчения негативного высказывания принято потреблять конструкции “*I’m afraid I’m sorry Unfortunately*”, например: “*I’m afraid, your prices are a bit high. Unfortunately, we can’t offer any more than that.*”

Следует также учитывать то, что прерывание собеседника в середине высказывания рассматривается английским собеседником как форма неуважения к своему высказыванию, поэтому реплики следует вставлять лишь в конце предложений партнера. При общении с зарубежными коллегами российские участники международных переговоров, в целом склонны злоупотреблять модальным глаголом “*should*”. Он часто воспринимается как поучение и назидание, и раздражает партнеров, также как и частое, порой неуместное выражение “*Yes, of course*”, которое иногда подразумевает раздражение «*Разве это непонятно? Что за глупый вопрос?*»

Большое значение на переговорах имеет правильный выбор регистра общения. **Регистры общения** могут классифицироваться как торжественный ритуальный, официальный “*May we now come to order, please?*”, нейтральный “*Shall we begin?*”, неформальный “*Right. What about*

making a start?”, разговорный “*OK, let's get going*”, интимный “*Ready dear?*” и т.д.

Как правило, на ранних этапах обучения используется нейтральный регистр, отклонение возможно в случаях крайней необходимости. В нейтральном регистре обычно проходит общение между носителями языка с иностранцами или незнакомыми людьми. Знакомство с более формальными или более фамильярными регистрами происходит на более поздних этапах обучения. Такие регистры следует использовать **с особой осторожностью**, поскольку они могут нести дополнительную информационную нагрузку, их неверное употребление может затруднить коммуникацию и поставить говорящего в неловкое положение.

Как ни парадоксально это может показаться с первого взгляда, но причиной недоразумения порой является «очень высокий уровень владения иностранным языком говорящего». Если начинающим изучение языка, замечая их несовершенство владения фонетикой и грамматикой, интуитивно «**прощают**» **стилистические и нормативные ошибки**, то «хорошо владеющим языком» **нет**. Неуместное или нетактичное высказывание при «очень высоком уровне владения языком в целом» не будет рассматриваться как стилистическая ошибка или промах иностранца. Скорее всего это воспримут как намеренное действие, которое может создать в лучшем случае небольшую неловкость (communication noise), а в худшем звучать как оскорбление или пренебрежение, что может привести нарушению коммуникативного процесса в целом (communication disruption). Вот почему на продвинутом этапе обучения следует уделять особое внимание стилистике, регистрам общения, фразеологии, социолингвистической компетенции, в целом, и межкультурной коммуникации (в частности).

Для этой цели на кафедре английского языка международного бизнеса Всероссийской академии внешней торговли, г. Москва был подготовлен авторского спец. курс «Теория и практика ведения переговоров на английском языке». Курс разработан и проводится для двух программ магистратуры (20 и 72 академических часов). Программа курса принимает во внимание целевую направленность образовательной деятельности Академии и профессионально-ориентированную подготовку студентов ВАВТ.

Программа образования ВАВТ предусматривает целый ряд теоретических лекционных курсов по экономическим, политическим и социокультурным дисциплинам, например, «Психология менеджмента», «Межкультурные различия», «Протокол и этикет» и др., которые, несомненно, способствуют повышению уровня коммуникативной и межкультурной компетенции студентов ВАВТ.

Параллельно с теоретическими курсами студенты ВАВТ получают интенсивное языковое образование. Спец. курс «Теория и практика ведения переговоров на английском языке» предлагается студентам магистратуры на завершающем этапе обучения, как «курс по выбору», и опирается на уже полученные знания, умения и навыки как теоретической, так и лингвистической подготовки. Курс предоставляет студентам возможность повысить уровень не только языковой, но и коммуникативной, социолингвистической и межкультурной компетенции.

Цель курса заключается в повышении как теоретического уровня подготовки специалистов внешнеэкономической деятельности, так и в развитии практических умений и навыков ведения переговоров в деловых играх на английском языке. Курс включает в себя изучение аутентичных материалов по теории и практике переговорной деятельности, по национальным особенностям и межкультурным отличиям, а также основным положениям конфликтологии. Формы обучения включают лекции, семинары, презентации, групповую, парную и индивидуальную языковую практику, проведение симуляций международных коммерческих переговоров.

В целом, курс «Теория и практика ведения переговоров на английском языке» направлен на повышение уровня подготовки студентов ВАВТ к успешной внешнеэкономической деятельности на международной арене.

Литература:

-
1. Кеннеди Г. Договориться можно обо всем! М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 396 с.
 2. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка Том I. М.: Восточная книга», 2010.
 3. Кэмп Дж. Сначала скажите «Нет». М.: «Добрая книга», 2007. 272с.
 4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2003. 259 с.

5. Рубцова Т.И. Международный деловой протокол и этикет. М.: Экономист - международник, 2012. 180 с.
6. Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнти-Дана, 2002. 352 с.
7. Спинова Е.А. Business Dialogue and Negotiation Phrases, Reference book. Справочник фраз для переговоров на английском языке. М.: Магистр ИНФРА – М, 2012. 102 с.
8. Спинова Е.А. Negotiating Theory in English. М.: ВАВТ, 2013. 153 с.
9. Спинова Е.А. Negotiating Practice in English. М.: ВАВТ, 2013 72 с.
10. Терминасова С.Г Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 260 с.
11. Acuff F. L. How to Negotiate Anything with Anyone Anywhere around the World. New York: AMACOM American Management Association, 1997. 184 p.
12. Fisher R., Ury W., Batton B. Getting to Yes. New York: Penguin, 2000.

СОЛОВЬЕВА И. В.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

E-mail: isolovyova@hse.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЭТНОЦЕНТРИЗМ: ПРЕОДОЛЕТЬ НЕЛЬЗЯ МИРИТЬСЯ

Статья посвящена явлению этноцентризма, проявляющемуся в оценке жизненных явлений и других народов сквозь призму своих традиций и ценностей, как одному из основных феноменов, описываемых в исследованиях по межкультурной коммуникации. Сосредоточившись на формировании межкультурной компетенции в качестве одного из ключевых результатов обучения иностранному языку, филологи и педагоги описывают этноцентризм как отрицательное явление, препятствующее освоению картины мира носителей изучаемого языка и формированию бикультурной или поликультурной личности. Вместе с тем, анализ этноцентризма в работах представителей смежных гуманитарных дисциплин, изучающих вопросы межкультурной коммуникации, позволяет по-новому оценить его роль в практике преподавания иностранных языков. Восприятие этноцентризма как неотъемлемого свойства человеческой психики, выполняющего важную функцию поддержания позитивной этнической идентичности и целостности этнической группы, представленное в исследованиях социологов и психологов, может способствовать пересмотру отношения к этноцентризму в подходе к формированию межкультурной компетенции при изучении иностранного языка. Признав положительные функции этноцентризма, можно сместить фокус внимания с борьбы с этноцентризмом на его развитие от радикального к гибкому, допускающему существование множества иных культурных фильтров реальности, что позволит сделать изучающих иностранный язык более адаптивными и успешными участниками межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: этноцентризм, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, бикультурность, преподавание иностранных языков.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND ETHNOCENTRISM: OVERCOME OR TOLERATE

The article deals with the concept of ethnocentrism, understood as evaluating facts of life and other peoples through the prism of own traditions and values. The concept of ethnocentrism can be found in research on cross-cultural communication in various spheres. Aiming to develop intercultural competence as the result of teaching foreign languages, philologists tend to describe ethnocentrism as destructive, preventing their students from obtaining the target language native speakers' world picture and creating a bi-cultural of

poly-cultural identity. At the same time, by analyzing sociologists' and psychologists' approach to ethnocentrism as integral for human nature and critical for maintaining one's positive ethnic identity as well as ethnic group solidity, one may reassess its role in foreign language teaching. If we accept the positive role of ethnocentrism, we might shift the focus from overcoming it to developing it from radical to flexible, which would allow for accepting all the varieties of cultural filters of reality and making our learners more adaptable and successful participants of cross-cultural communication.

Keywords: *ethnocentrism, intercultural competence, cross-cultural communication, biculturalism, teaching foreign languages.*

Актуальность вопросов межкультурной коммуникации определяет вектор современных научных исследований. Проблемы, связанные с общением представителей разных культур, находятся в междисциплинарной зоне и получают новое освещение в зависимости от специализации исследователей. Одним из подобных концептов является этноцентризм, которому посвящена данная статья. В работах филологов принято отрицательное отношение к этноцентризму как препятствию на пути формирования межкультурной компетенции, «предполагающей умение интерпретировать и оценивать коммуникативное поведение партнера, исходя из особенностей не своей, а его культуры, а также умение адаптировать свое поведение к инокультурному контексту и делать это осознанно» [Ларина, 2009, с. 72]. Преподаватели иностранных языков пишут о преодолении этноцентризма, избавлении от него посредством овладения студентами «относительно целостной совокупности ключевых концептов иной культуры», когда преподаватель искусственно конструирует в сознании студентов инокультурную картину мира [Брыксина, 2016, с. 18].

Но насколько возможна победа над восприятием жизненных явлений и других народов сквозь призму своих традиций и ценностей? Будет ли полное искоренение этноцентризма способствовать успешной межкультурной коммуникации? Ответить на данные вопросы поможет междисциплинарный подход и анализ концепции этноцентризма в исследованиях зарубежных и отечественных социологов и психологов.

Впервые термин «этноцентризм» был применен именно в социологии, по разным источникам, либо американским ученым Самнером (William Graham Sumner) в 1906 г. в работе *Folkways: A Study of the Sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*, либо ранее, в 1879

году, в исследовании польского социолога, юриста и экономиста Людвиг Гумпловича (Ludwig Gumplowicz) *Das Recht der Nationalität und Sprachen in Oesterreich-Ungarn*. И Самнер, и Гумплович понимали под этноцентризмом «предпочтение своей этнической группы, проявляющееся в восприятии и оценке жизненных явлений и других народов сквозь призму своих традиций и ценностей; неспособность рассматривать поведение других людей в иной манере, чем та, которая продиктована собственной культурной средой» [Жукова, Лебедько, Прошина, Юзефович, 2013, с. 478].

Особое внимание социологи обратили на этноцентризм во второй половине XX века, когда крупные корпорации открывали филиалы по всему миру и последствия столкновения культур стали представлять не только гуманитарный, но и экономический интерес. Одной из таких компаний была IBM, научно-исследовательский отдел которой с 1965 г. возглавил нидерландский социолог Герт Хофстеде (Geert Hofstede). Результаты его масштабного исследования особенностей национальных ценностей в 50 странах легли в основу работы 1980 г. «Последствия культуры», где он рассматривает этноцентризм как вторую стадию развития событий при столкновении двух культур, например, при переезде в другую страну. Этноцентризм следует за первой реакцией – культурным шоком, и при благоприятном стечении обстоятельств переходит в полицентризм, третью стадию процесса аккультурации. Тем не менее, полное освоение чужой культуры на уровне ее носителей Хофстеде не представляется возможным в связи с дуальной природой базовых ценностей, определяющих национальную идентичность: “The foreigner who makes an effort can learn some of the symbols and rituals of the new environment (words to use, how to greet, when to bring presents), but he or she is unlikely to acquire the underlying values; the foreigner will judge the new culture by the old values and find it lacking” [Hofstede, 2001, с. 424].

Представление о дуальности национальной идентичности поддерживается современными специалистами. Так, Гудикунст и Ким (Gudykunst William, Kim Young Yun) выделяют в межкультурной коммуникации осознанные и бессознательные элементы, определяя этноцентризм как “belief in the normalcy or rightness of one's culture and consciously or unconsciously evaluating other aspects of other cultures by using your own as a standard” [Gudykunst, Kim, 2003, с. 468]. Обращает на себя внимание установка о

невозможности полностью преодолеть этноцентризм: “All of us operate from within certain levels of ethnocentrism” [Gudykunst, Kim, 2003, с. 468].

Нейтральное отношение к этноцентризму как неотъемлемой черте человеческой природы высказывают психологи, констатируя этнический парадокс современности, когда «тенденциям глобальной интеграции противоречит небывалый размах национальных, этнических, региональных движений и несмотря на возрастающее влияние общечеловеческих универсалий наблюдается бурный рост этнического самосознания и этнической идентичности» [Пашукова, 2009, с. 50]. Этноцентризму приписывают важную функцию «перцептивного механизма социально-психологической защиты позитивной этнической идентичности группы в целях сохранения ее самобытности и целостности как социокультурной единицы» [Мандель, 2015, с. 197]. Следовательно, вопрос о преодолении этноцентризма не ставится, речь идет скорее о развитии «гибкого» этноцентризма, то есть адаптивности при общении с представителями иной культуры, достигаемой благодаря изучению собственных и чужих культурных фильтров восприятия реальности [Мацумото, 2002, с. 77].

Таким образом, проанализировав представление об этноцентризме в психологии и социологии, можно увидеть альтернативу негативному отношению к нему, декларированному в работах специалистов по преподаванию иностранных языков. Если принять, что этноцентризм является неотъемлемой частью человеческой природы, важной для сохранения национальной идентичности, то возможен иной, более экологичный, подход к формированию межкультурной компетенции при обучении иностранному языку. Вместо того, чтобы стремиться к обретению студентами новой языковой личности через освоение картины мира носителей изучаемого языка, представляется более эффективным сосредоточить усилия на изменениях в сторону гибкого этноцентризма: на осознании и принятии существования множества отличных от собственных фильтров реальности, обусловленных культурой этноса. Данный подход имеет еще и прагматическое преимущество, поскольку не ограничивает варианты фильтров реальности, обусловленных картиной мира, родной или освоенной в ходе изучения иностранного языка. По данным Дэвида Кристалла, количество тех, для кого английский язык не является родным, значительно превышает количество его носителей: на

380 миллионов носителей английского языка приходится 500 миллионов тех, для кого английский является вторым, и 1000 миллионов изучающих его [Crystal, 2012, с. 61]. Следовательно, изучающие английский язык готовятся к коммуникации не только и не столько с представителями англо-саксонской культуры, но и с такими же не-носителями английского, как и они сами, что делает формирование бикультурной личности всего с двумя наборами фильтров реальности (присущих русской картине мира и английской картине мира) скорее ограничением, чем преимуществом.

Междисциплинарный подход позволяет пересмотреть восприятие и стратегию взаимодействия с этноцентризмом в практике обучения иностранному языку в сторону более экологичного подхода, направленного на сохранение национальной идентичности, с одной стороны, и, с другой стороны, развитие адаптивности через признание существования отличных от собственных культурных фильтров восприятия реальности, что позволит студентам стать более успешными участниками межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Брыксина И.Е. Особенности межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку и факторы, влияющие на процесс межкультурной коммуникации, опосредованной текстом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 2(154). С. 11–20.
2. Ларина Т.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции через обучение национальному стилю коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. №4. С. 64–73.
3. Мандель Б.Р. Этнопсихология. М. – Берлин: Директ – Медиа, 2015. 412 с.
4. Мацумото Дэвид. Психология и культура. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.
5. Пашукова Т. И. Этноцентризм в межкультурной коммуникации // Вестник МГЛУ. 2009. №563. С. 50 – 61.
6. И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович. Словарь терминов межкультурной коммуникации. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 632 с.
7. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge University Press, 2012, 212 p.
8. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with Strangers. McGraw-Hill, 2003. 468 p.
9. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing Values, Behaviours, institutions, and Organizations Across Nations. Sage Publications, 2001. 599 p.

ЩЕРБАТЫХ Л.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

E-mail: shcherlyd@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье автор анализирует основные формы обучения иностранному языку лингвистически одарённых школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования, к которым относятся: фронтальные, парные, индивидуальные, групповые, а также проведение занятий в нетрадиционной форме (уроки-путешествия, викторины, брэйн-ринги и т.д.), организация внеклассных мероприятий. Данные формы обучения способствуют сохранению интереса к учебной деятельности, а также развивают гуманитарную культуру учащихся.

Ключевые слова: *дополнительное иноязычное образование, иностранный язык, лингвистически одарённый школьник, форма обучения, гуманитарная культура, технология.*

THE MAIN FORMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE LINGUISTICALLY GIFTED SCHOOL STUDENTS IN THE MODERN SYSTEM OF ADDITION FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION

In this article the author reveals the main forms of teaching a foreign language linguistically gifted school students in the modern system of additional foreign-language education to which we refer: frontal, pair, individual, group, and also giving lessons in a nonconventional form (lessons of travel, quizzes, breyn-rings, etc.), the organization of out-of-class actions. These forms of teaching help to retain the interest for studying, they also develop students' humanitarian culture.

Keywords: *additional foreign-language education, a foreign language, linguistically gifted school students, a form of education, humanitarian culture, technology.*

К основным формам обучения иностранному языку (ИЯ) в системе дополнительного иноязычного образования (ДИО), существующим, в частности, в условиях общеобразовательной школы, относятся следующие: внеклассная (самостоятельная) работа или же под руководством преподавателя ИЯ иноязычная деятельность школьников по самообразованию, кружковые занятия, элективы, научные конференции и

классно-урочная форма, используемая на уроках ИЯ, лекции, семинарские занятия, домашние и т.д. Важным условием успешного обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников является использование разных форм работы: фронтальных, парных, индивидуальных, групповых, а также проведение занятий в нетрадиционной форме (КВН, уроки-путешествия, викторины, брэйн-ринги и т.д.), организация внеклассных мероприятий. В нашем исследовании технологии представлены формами, методами и средствами обучения ИЯ. Понятие «технологии обучения ИЯ» (или же педагогические технологии) обозначает «совокупность приёмов работы преподавателя ИЯ, в нашем случае в системе ДИО, (способов его организации научного труда), помогающих достичь поставленных на занятия по ИЯ целей обучения с наибольшей эффективностью за минимальный промежуток времени» [Щукин, 2006].

В последнее время большинством исследователей (И.Л. Бим [Бим, 2007], И.А. Зимней [Зимняя, 2004], Е.С. Полат [Полат, 2007], Т.С. Назаровой [Назарова, 2001]) технологии связываются с основными способами реализации лично ориентированного подхода к процессу обучения, в результате чего у преподавателя появляется возможность создать условия, направленные на самостоятельное управление учебно-познавательным процессом со стороны обучаемого, реализовать его творческие способности.

На наш взгляд, лично ориентированные технологии являются наиболее продуктивными, обеспечивающими самореализацию и самоопределение учащихся в системе ДИО, когда они овладевают и изучают ИЯ.

Развивающую технологию обучения ИЯ мы рассматриваем в качестве совокупности приёмов, предоставляющих возможность наиболее эффективно и быстро достичь поставленные на уроке ИЯ цели и создать ряд оптимальных условий, направленных на формирование гуманитарной культуры (ГК) учащихся.

Обучение ИЯ, базирующееся на развивающей технологии, должно отвечать следующим требованиям: основываться на принципах коммуникативности, проблемности, соответствии основному характеру решаемых задач гуманитарного развития учащихся, расширении нравственного гуманистического опыта, способности создавать обстановку, для которой характерно сотрудничество, положительный эмоциональный фон, результативность.

Так как развивающая технология является гуманистической, она тесным образом взаимодействует с другими гуманистическими технологиями. Технология развивающего обучения ИЯ имеет те же характеристики, что и

новая лично ориентированная компетентностная парадигма образования. Используя её, можно преодолеть безличность образования и его отчуждённость от реальной жизни. Рассматривая сущностную характеристику развивающей технологии, мы выявили, что она направлена на развитие творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности учащегося. Такая направленность повышает эффективность учебного процесса в целом, что в свою очередь способствует личностному росту всех учащихся.

Технология развивающего обучения основывается на системе, включающей в себя временные или постоянные, воображаемые или реальные контакты с внеучебной языковой средой. Интегрируя в себе целый ряд технологий, технология развивающего обучения развивает самосознание школьников, их коммуникативные способности, интеллект, нравственное, эмоциональное и культурное сознание, формирует нравственно значимые характеристики поведения и сознания школьников. Развивающая технология обучения ИЯ проявляется в виде соответствующих свойств в гуманном поведении человека, что говорит об её эффективном применении.

С помощью технологии развивающего обучения у лингвистически одарённых школьников формируются такие общеучебные умения, характеризующиеся лично формирующей направленностью, как умение, необходимое для работы в группе, для творческого решения коммуникативных проблем, для достижения позитивной самореализации. Применяя технологию развивающего обучения, преподаватель создаёт условия в системе дополнительного иноязычного образования (ДИО), характеризующиеся вариативностью и дифференциацией обучения ИЯ, что усиливает мотивацию учения у данной группы учащихся, способствует формированию у них личной ответственности, коммуникативной состоятельности, стремления самосовершенствоваться и познавать новое, психологической адаптивности и толерантности.

Применяя развивающую технологию, преподаватель ИЯ создаёт ситуации, которые учащиеся «проживают», осознавая себя как личность. Созданию условий для формирования гуманитарной культуры (ГК) школьников, лично значимых качеств, для расширения нравственного опыта способствуют ситуации выбора, диалоги, парная, групповая работа, работа в командах, дискуссия, контакты с представителями иноязычной культуры, выступающими в качестве воображаемых и реальных собеседников. Предполагается, что в данной технологии применяются различные приёмы, имеющие целью раскрытие творческого потенциала учащихся, создание условий для их полноценного развития.

Становление личности лингвистически одарённого школьника происходит в процессе выполнения им конкретных предметно-практических действий в разных видах иноязычного общения. Развивающая технология позволяет учащимся выйти за рамки учебной среды. Наиболее перспективными приёмами в контексте данной технологии обучения ИЯ являются дискуссия (направляемая / *controlled discussion* или свободная / *free discussion*), ролевые игры, разные виды интервью, проекты, включая телекоммуникационные, сценарии (*scenarios*), метод драматизации, решение языковых задач проблемного характера. Технология развивающего обучения направлена на создание условий в системе ДИО, способствующих раскрытию и развитию иноязычных способностей у школьников, в результате чего учитываются особенности гуманистического и культурного контекста, органично соединяются нравственное и личностное начала. При этом необходимо отметить, что в этой технологии не исключается применение традиционных приёмов обучения.

Механизм использования данных педагогических технологий в практике обучения ИЯ неоднократно исследовался в отечественном научно-педагогическом дискурсе. У многих исследователей мы находим разные подходы к представленной проблеме. Так, вслед за Ю.В. Ерёминим мы полагаем, что если использовать личностно ориентированные педагогические технологии преподавания ИЯ, то тогда основная роль отводится речевому поведению учителя ИЯ. Исследователь полагает, что иноязычная речь учителя ИЯ на уроках одновременно выполняет две функции: коммуникативно-обучающую и коммуникативно-познавательную. При этом у обучаемых развиваются непосредственно их собственные коммуникативные способности. Особое внимание Ю.В. Ерёмин обращает на важность высокой профессиональной языковой подготовки самих учителей ИЯ [Ерёмин, 2001].

Мы считаем, что достаточно целесообразно и педагогически оправданно отнести к личностно ориентированным те приёмы обучения ИЯ, которые предлагает К.С. Махмурян. Многие из них уже давно активно применяются на практике за рубежом, относясь к основным технологиям обучения ИЯ [Махмурян, 2001]. Предлагаемые упражнения и задания иллюстрируют эвристический подход к обучению ИЯ. Их применение позволит повысить мотивацию учащихся к изучению ИЯ, в результате чего можно достичь сразу двух целей: развить коммуникативные умения и сформировать эмпатию к носителям ИЯ.

Рассмотрим более подробно некоторые из них.

1. *Фокусированное составление списка основных проблем, связанных с темой текста (Focused Listing)*. Учитель ИЯ организует работу следующим образом: на доске он пишет название темы, устанавливая временной лимит (1-2 мин.), и время на количество пунктов (проблем), которые учащиеся должны написать. После этого на доску переносятся пункты, предлагающиеся учащимся. В случае, если таких пунктов окажется много, то лучше выбирать наиболее важные и значимые из них. Далее обсуждаются и комментируются выбранные проблемы. Учитель ИЯ может предложить пункты, которые упустили школьники, но являющиеся важными с точки зрения решения проблемы. Иногда данный вид работы можно видоизменить. Школьникам предлагается составить список основных понятий, связанных с проблемой или темой, давая им определение или толкование. Данное задание способствует развитию логики.

2. *Прямое перефразирование (Direct Paraphrasing)* используется для обучения школьников передаче содержания главы из книги, текста своими словами. Данная стратегия учит устанавливать обратную связь. Учитель ориентирует школьников на оформление пересказа собственными словами, компрессию текста, посредством пересказывания не всего текста, а развернутых ответов на вопросы учителя ИЯ (привлекая текстовую фактуру, аргументируя). На данном этапе работы перефразирование максимально эффективно после прочтения серии текстов по одной проблеме. Это задание школьники могут выполнять устно или письменно, развивая при этом навыки реферирования и аннотирования. Таким образом, формируются исследовательские навыки у учащихся, они учатся самоанализу.

3. *Фокусированные диалектические заметки (Focused Dialectical Notes)*. При выполнении такого типа задания школьникам до чтения текста или литературного произведения предлагается список вопросов, на которые им необходимо ответить, комментируя их. Очень важно использовать те тексты, где даются различные точки зрения, чтобы учащиеся могли познакомиться с разными аргументами и после этого объяснить, чьи аргументы более весомые и почему. Учитель ИЯ может видоизменить задания, попросив школьников вместо вопросов сделать устные или

письменные заметки по тексту в произвольной форме – согласиться, не согласиться, задать вопросы, сделать восклицания, добавления, изменения, ссылаться на другие источники, подчеркнуть основные идеи, выделить значимые абзацы. Данный вид работы развивает у школьников критическое мышление, они учатся находить главное в тексте.

4. *Составление опорной схемы-коллажа по изученному материалу (Collage).* Коллаж является схематически фиксированным отображением некоторой части предметного содержания, объединяющего ключевые понятия или проблемы. Существуют разные виды коллажей, представленные в виде:

- «солнечной системы», где в центре находится «ядро» с ключевым понятием и «лучами» как дополнительная информация;
- «слепого пятна», где некоторая часть информации заполнена, а часть – пустая;
- «вспышки», где заполняется само ядро и лучи. Задача школьников заключается в том, чтобы изучить тексты и после этого составить коллаж самим по какой-то выбранной теме. Выполняя это задание, школьники учатся устанавливать и осознавать связи между общими и частными явлениями.

5. *Написание проспектов (Prospectus).* Учитель ИЯ предлагает школьникам написать название одной из изученных тем (проблем), описывая тем самым цель работы и составляя основные вопросы, ответы на них позволят раскрыть всю тему полностью. Учащиеся обсуждают проспекты, выбирают наиболее интересные из них. После этого учитель предлагает учащимся кратко ответить на поставленные вопросы, кратко излагая суть и содержание проблемы. Данное задание направлено на формирование у учащихся коммуникативных навыков, а также на развитие умения работать в группе.

6. *Составление настенных таблиц (Wall Charts).* Данный вид работы учитель ИЯ проводит для того, чтобы проверить понимание и запоминание важных событий или главных действующих лиц. Школьники заполняют таблицу из 3-4 пунктов: «Кто/ что? Чем знаменит? Что сделал? Когда? Почему? Последствия». С помощью данного задания учащиеся учатся систематизировать учебный материал.

7. *Составление вопросов для викторин (Quiz).* Данный вид работы помогает учителю ИЯ понять, какой материал оказался трудным, или неинтересным

для школьников.

Приведенные педагогические технологии носят достаточно универсальный характер и с успехом могут применяться не только при обучении ИЯ, но и других дисциплин.

Занятие по ИЯ в условиях ДИО характеризуется вариабельностью отношений в контексте «Преподаватель ИЯ – Учащийся» и «Ученик – Ученик», что привлекает адекватные способы управления познавательной иноязычной деятельностью лингвистически одарённых учащихся. Среди основных способов руководства учебной иноязычной деятельности лингвистически одарённых учащихся на занятии по ИЯ в системе ДИО выделяются фронтальная и индивидуальная. Фронтальное обучение включает и групповую форму обучения.

С помощью фронтального обучения преподаватель ИЯ в условиях ДИО имеет возможность в значительной степени управлять учебной деятельностью школьников всего коллектива. Таким образом, для лингвистически одарённых учащихся создаются психологические предпосылки к учению, стимулирующие активность обучаемых в учебной иноязычной деятельности. Необходимо отметить, что при использовании фронтального обучения ослабевают индивидуальные отношения в рамках «Преподаватель ИЯ – учащийся», так как не учитываются индивидуальные особенности каждого лингвистически одарённого учащегося, не уделяется также должного внимания социальным отношениям между отдельными школьниками.

Индивидуальная работа строится на индивидуализации и дифференциации обучения ИЯ, чего невозможно достичь, используя только фронтальную работу. Этот вид работы целесообразно применять при выполнении языковых упражнений, при формировании исследовательских навыков и умений у лингвистически одарённых школьников, при выполнении ими проектов или каких-то индивидуальных заданий.

Данная форма работы позволяет регулировать темп продвижения в изучении ИЯ каждым обучаемым, если преподаватель ИЯ правильно подбирает дифференцированные задания, систематически контролирует их выполнение, оказывает своевременную помощь своим ученикам. Однако даже если учебный процесс по обучению ИЯ организуется таким образом,

не все школьники охотно и активно принимают участие в учебной работе, хорошие результаты даёт обучение, в котором сочетаются индивидуальная и фронтальная формы работы.

Групповые формы работы на занятии по ИЯ в системе ДИО. В групповой форме работы в наибольшей степени учитываются индивидуальные особенности каждого лингвистически одарённого ученика на занятии по ИЯ в системе ДИО.

Успех обучения ИЯ лингвистически одарённых учащихся во многом определяется прочностью формируемых языковых умений и навыков, а формировать их быстро и правильно возможно с помощью таких видов групповой работы школьников, как практические занятия, самостоятельная работа, которая может выполняться и во время занятия по ИЯ, и в домашних условиях, а также с помощью занятий по домашнему чтению.

Занятия по домашнему чтению способствуют формированию у школьников мотивации к изучению ИЯ, интерес к учебной работе, организации различных режимов иноязычного общения, стимуляции речевой активности школьников, эффективному использованию всех наличных средств обучения. Прогнозируемым результатом этой работы должно стать развитие у учащихся всех видов речевой деятельности, расширение их представлений об английской культуре и литературе, развитие ключевых компетенций обучающихся.

Занятия по домашнему чтению на английском языке учителю ИЯ следует проводить не реже 2-х раз в четверть. Именно они прививают навыки критического мышления, самоконтроля и самостоятельной работы, расширяют кругозор детей, развивают интеллект, одарённость.

На этих занятиях учащиеся анализируют произведения, делают общий вывод о нём и его основной идее, работают над текстом произведения.

Главный учебный итог таких занятий по ИЯ, мы считаем, должен состоять в том, чтобы они рождали у детей интерес к последующему литературному образованию, пробуждали жажду литературных поисков для ответа на всё новые и новые вопросы не только о том, что и как «рассказал» им прочитанный текст (отрывок из художественного произведения), но почему автор говорит об этом, почему говорит так, а не иначе.

В развитии ключевых компетенций школьников очень важна работа над текстом. Работая над чтением текста на английском языке, учащиеся увеличивают свой лексический запас, пополняют знания по страноведению, лучше овладевают грамматикой, учатся обсуждать материал в соответствии с языковыми нормами, писать мини-сочинения, эссе, делать сообщение монологического характера по заданной теме, общаться друг с другом на ИЯ.

Используя групповую работу, преподаватель ИЯ обычно делит присутствующих учеников на несколько групп, в которые обычно входят 3-5 человек. Наибольший успех достигают те группы, где находятся учащиеся, имеющие одинаковую успеваемость и одинаковый темп работы.

Представленная форма помогает обучаемым реализовать познавательные цели, кроме этого каждый ученик имеет возможность создавать широкие общественные контакты, у него вырабатываются такие личностные качества, как ответственность, готовность оказать помощь другим людям, стремление к партнёрству, в результате этого повышается производительность труда школьников, что является основой для формирования ГК учащихся [Новикова, 2010]. На наш взгляд, групповая форма очень подходит для организации на ИЯ с лингвистически одарёнными учащимися деловых игр, «мозгового штурма», «аквариума», метода проектов и кейс-метода.

Следовательно, к основным формам обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников в системе ДИО относятся: практические занятия по ИЯ и внеклассные, а также наибольшим успехом пользуется групповая форма работы.

В свете сказанного правомерно охарактеризовать основные цели, содержание и основные формы внеклассной работы по ИЯ в средней школе, которые имели место до настоящего момента.

В требованиях, предъявляемых к программе по ИЯ, школьным учебникам и сложившейся методике обучения ИЯ, указывается, что они ориентированы на «среднего» учащегося. Однако учителя ИЯ знают из своей практики, что уже со второго класса, когда школьники в основном только начинают изучать ИЯ, коллектив учащихся резко расслаивается: появляются те ученики, которые овладевают программным языковым материалом с легкостью и интересом; а некоторые школьники при изучении ИЯ имеют *только* удовлетворительные

результаты; есть и те, для кого изучение ИЯ дается с большими трудностями. Все это позволяет индивидуализировать процесс обучения ИЯ, где внеклассная работа представляет собой одну из главных форм.

В качестве рекомендации могут быть предложены следующие формы внеклассной работы со школьниками, проявляющими особый интерес к ИЯ: языковые кружки, языковые викторины, олимпиады и конкурсы по ИЯ, языковые вечера; языковые экскурсии; внеклассное чтение иноязычной литературы; рефераты и сочинения на ИЯ; а также следующие формы углубленной специальной языковой подготовки, которая как бы примыкает к внеклассной работе. К ним относятся:

- юношеские языковые школы (ЮЯШ),
- заочные языковые школы (ЗЯШ).

И.Л. Бим рассматривает *метод* как основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся, путь и способ достижения определённой цели в преподавании и учении [Бим, 2007]. Принимая во внимание точку зрения вышеупомянутого исследователя, основными методами обучения ИЯ лингвистически одарённых учащихся в условиях ДИО являются: показ, объяснение, организация тренировки, контроль в деятельности преподавателя ИЯ; ознакомление, размышление, осмысление, тренировка, применение самоконтроля (самокоррекция и самооценка) в иноязычной деятельности лингвистически одарённых школьников. Данные методы взаимосвязаны и взаимозависимы, преподаватель ИЯ в условиях ДИО может использовать каждый из них при обучении лингвистически одарённых учащихся каждому из видов речевой деятельности и на различных этапах её формирования.

За последние несколько лет система образования претерпела определённые изменения, вследствие которых возникли новые формы организации учебной деятельности, направленные на повышение мотивации учащихся и на сохранение у них интереса к учению. Обучение лингвистически одарённых детей имеет несколько иные цели. У преподавателя появляется задача развить и поддержать задатки ребёнка, сохранить у него мотивацию изучения ИЯ. Наиболее эффективно реализовать данные задачи удаётся в рамках ДИО. Данная организационная форма учебного процесса позволяет наиболее полно реализовать потенциал лингвистически одарённых школьников, быстро и

правильно сформировать у них языковые умения и навыки. Упомянутые нами основные формы обучения ИЯ в современной системе ДИО в наибольшей степени учитывают индивидуальные особенности каждого одарённого ученика, они прививают навыки критического мышления, самоконтроля и самостоятельной работы, развивают интеллект и одарённость. Кроме того, они формируют у одарённых учеников ключевые компетенции, способствуют развитию у них таких личностных качеств, как ответственность и стремление к сотрудничеству, позволяют ученикам наладить социальные контакты. Таким образом, выше указанные формы обучения направлены на повышение интереса к учебному процессу, они способствуют умственному и социальному развитию обучаемых, что в свою очередь служит основой для формирования у учащихся гуманитарной культуры.

Литература:

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования; под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156-163.
2. Ерёмин Ю.В. Основы профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. И.А. Герцена, 2001. 181 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
4. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. От экспериментальных педагогических технологий к традиционной практике // Педагогика. 2001. № 5. С. 23-30.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М.: Изд-во «ПЕРСЭ», 2010. 335 с.
6. Махмурян К.С. Новые зарубежные технологии и приёмы оценивая достижений студентов // Преподаватель. 2001. № 2-3. С. 17-19.
7. Полат Е.С., Бухарина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 364 с.
8. Щербатых Л.Н. Методика организации уроков домашнего чтения по английскому языку в начальных классах // Английский язык. 2014. № 5-6. С. 12-13.
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособ. (для преподавателей и студентов). 2-е изд. испр. и доп. М.: Филоматие, 2006. 476 с.



**Коммуникация в современном поликультурном мире:
массовая коммуникация и языковая личность**

Сборник научных трудов

Выпуск 5

Художник:
К. Шибалков

Верстка:
Д. Федько

Корректор:
И. Бычкова

Подписано в печать 25.08.2017.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура Cambria.
Усл. печ. л. 17,5. Заказ 786.
Тираж 500 экземпляров.

Издательство PEARSON